

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.24-31

УДК: 377.8:378.09-047.44

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ)**ВАСЮК О. В.**, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки*Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: o.vasiuk@nubip.edu.ua***ВИГОВСЬКА С. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки*Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: s.vygovska@nubip.edu.ua*

Анотація. Актуальність проблеми підготовки педагогічних кадрів, здатних у процесі своєї виробничої діяльності продемонструвати підготовленість до виконання будь-яких завдань, підсилюється глобалізаційними тенденціями та входженням до європейського освітнього простору. Метою статті є дослідження організації педагогічної освіти на сучасному етапі розбудови освітніх систем, що передбачає компаративний аналіз досвіду зарубіжних країн у цьому аспекті. Під час дослідження застосовано методи дослідження: аналіз, систематизація, узагальнення наукових першоджерел, порівняння досвіду щодо організації педагогічної освіти. З'ясовано, що в кожній країні розвиток педагогічної освіти має свої особливості, проте існують і загальні тенденції. Серед них зміст підготовки педагогів та організація їх практичного навчання, яка супроводжується пошуком нових підходів, свободою закладу вищої освіти щодо визначення тривалості й змісту практики, диференціацією педагогічної практики. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів здійснюється через короткотермінові платні курси, участь в семінарах, конференціях, онлайн курсах із викладання програмування. Спостерігається створення нових моделей педагогічної освіти, що спрямовані на підготовку вчителя, здатного до самостійного навчання й розвитку особистої науково обґрунтованої практики; ефективно викладати в гетерогенних класах із учнями з різних соціальних і культурних середовищ у широкому спектрі їхніх здібностей і потреб у закладі освіти раннього виховання дітей, так і в університеті. Перспективним для національної освіти вбачається всебічний аналіз європейських педагогічних методик та інноваційних технологій навчання майбутніх педагогів.

Ключові слова: вчитель, педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, зміст педагогічної освіти, педагогічна практика.

Актуальність (Introduction). У сучасному глобалізованому суспільстві актуалізується проблема підготовки педагогічних кадрів, здатних у процесі своєї виробничої діяльності продемонструвати високу освіченість, всебічну й гармонійну підготовленість до виконання будь-яких завдань не лише професійного, але й соціального, громадсь-

кого, духовного, культурологічного, морального, естетичного спрямування. Адже у "Стратегії розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки" наголошується, що місія вищої освіти – забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного капіталу

суспільства, готового до викликів майбутнього.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. (Analysis of recent researches and publications). Огляд психолого-педагогічної літератури свідчить, що в теорії та практиці професійної освіти педагогів накопичено значний досвід, схарактеризовано провідні тенденції педагогічної освіти (О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало та ін.); обґрунтовано сучасні методологічні підходи, ідеї, принципи, технології, які є основою професійної підготовки майбутніх педагогів в Україні (Г. Васянович, О. Пехота, С. Сисоєва, Н. Якса); здійснено розвідки закордонного досвіду підготовки вчительських кадрів (Л. Козак, О. Косенчук, О. Локшина, Д. Мазоха, М. М'яковський, О. Радул, О. Рейпольська, С. Сисоєва, О. Ярова та ін.). Водночас залишається недостатню висвітленим питання щодо організації педагогічної освіти саме тепер, коли Україна активно долучається до європейського освітнього простору.

Мета (Purpose). Метою статті є дослідження організації педагогічної освіти на сучасному етапі розбудови освітніх систем, що передбачає компаративний аналіз досвіду зарубіжних країн у цьому аспекті.

Методи (Methods). Під час дослідження застосовано комплекс методів дослідження: аналіз, систематизація, узагальнення наукових першоджерел, порівняння досвіду щодо організації педагогічної освіти.

Результати (Results). Масовість і унікальність фаху педагога вимагає його ґрунтовної підготовки та окреслення концепцій: академічно-традиціоналістська, суть якої полягає у сприйманні педагога як широко освіченого предметника; технологічна, що відтворює ідею про машиноподібного індивіда-педагога, раціонального та продуктивного, високоефективного в роботі,

який знає як і вміє досягти новітні педагогічні технології; індивідуальна, згідно з якою педагогічна освіта майбутнього викладача розуміється як “персоналізована” – здатна забезпечити свободу й активність кожного студента у вишівському освітньому процесі, спроможного врешті-решт у практичній професійній діяльності утверджувати власне “Я”, виробляти свій “почерк”; дослідницько-орієнтована, домінуючою ідеєю якої є акцент на розвиток професійно-педагогічного мислення студента завдяки створенню в педагогічному закладі освіти ситуації, що природно підводить майбутнього фахівця до досягнення відповідних понять і підходів щодо розв’язання певних педагогічних проблем у процесі їхнього пізнання [1].

Принципами реалізації інноваційного підходу в педагогічній освіті європейських країн є: постійний професійний розвиток учителя, професійне вдосконалення; демократизація системи педагогічної освіти, всього устрою життєдіяльності педагогічних закладів освіти, широке самоврядування; творча діяльність і неповторна особистість кожного вчителя, застосування диференційованого індивідуально-творчого підходу до підготовки педагога; єдність професійного, соціально-етичного та загальнокультурного розвитку особистості вчителя; гуманізація освіти педагога, уважне, дбайливе ставлення до особи – суб’єкта пізнання, спілкування, соціальної творчості; єдність практичної і фундаментальної спрямованості в цілісному процесі підготовки педагога; постійне поліпшення системи педагогічної освіти, що передбачає гнучкість, відкритість, варіативність, динамічність змін у змісті, методах і формах підготовки вчителя згідно викликів сучасності та прогнозів на майбутнє; спадкоємність і єдність у роботі шкіл, педагогічних закладів освіти, громадських організацій, ор-

ганів освіти, інститутів підвищення кваліфікації, інститутів удосконалення вчителів щодо формування їх майстерності; спрямованість змісту, методів і форм підготовки вчителя на широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій [4].

У педагогічній освіті розвинутих країн існує три домінуючі напрями: підготовка вчителів для початкової школи; підготовка вчителів для неповної середньої школи; підготовка вчителів для повної середньої (старшої) школи [6].

Для *початкової школи* вчителів у більшості країн навчають у середніх чи "напіввищих" педагогічних закладах освіти (педагогічний коледж чи училище). За побудовою освітнього процесу та термінами навчання такі заклади є:

- 4-річні на основі базової (неповної середньої) школи (Данія, Іспанія, Італія, Норвегія, Україна та ін.). Вони знаходяться в підпорядкуванні міністерства освіти і під безпосереднім контролем шкільної місцевої адміністрації. Підготовка включає 2 роки загальноосвітнього та 2 роки професійного навчання. Останнім часом кількість таких закладів освіти скорочується, а в ряді країн вони зовсім зникли;

- 3-річні на базі повної середньої освіти (США, Англія, Німеччина, Японія). Вчителі початкової школи навчалися у 2-річних коледжах, що відносяться до системи вищої освіти, проте нині існує тенденція до збільшення термінів навчання до 4-х років у цих закладах освіти.

В аспекті міжкультурної взаємодії в європейських країнах тенденціями розвитку початкової підготовки вчителів є: підвищення рівня вимог до педагогічної освіти; збільшення тривалості початкової підготовки; професіоналізм; формування професійної та дидактичної ком-

петентності; зв'язок із науковими дослідженнями; використання нових технологій [1].

Рекомендація, спільно прийнята на рівні міністрів освіти країн ЄС, вказує на необхідність наявності в майбутніх педагогів по завершенню початкової педагогічної освіти таких важливих умінь, як: здатності формувати під час навчання універсальні й (transversal) переносні навчальні компетенції учнів; уміння формувати безпечне й привабливе освітнє середовище; здатності ефективно викладати в гетерогенних класах із учнями з різних соціальних і культурних середовищ у широкому спектрі їхніх здібностей і потреб; здатності будувати свою професійну діяльність у взаємодії з колегами, батьками учнів і соціальним оточенням; здатності до засвоєння нових знань та інновацій як наслідок участі в рефлексивній практиці й наукових дослідженнях; здатності до самостійного навчання у процесі власного професійного розвитку [3].

Згідно європейських норм педагогічна освіта має надати майбутньому вчителю такий рівень кваліфікації, що дозволить йому на основі значної кількості програм післядипломної освіти забезпечити можливість викладання як у закладі освіти раннього виховання дітей, так і в університеті. Нині тривалість підготовки вчителя початкових класів становить 3 роки в 8 країнах ЄС, 4 роки – в 15 країнах ЄС і 5 років – у 7 країнах ЄС. Середня тривалість підготовки становить 4,5 роки, для старшої школи – 4,8 років. Загальна тенденція полягає у збільшенні терміну підготовки і співпадає з позицією багатьох європейських освітніх організацій про необхідний освітній рівень учителів на рівні магістра [3].

Наприклад, професійна підготовка вчителів материнських і початкових шкіл Франції здійснюється на базі 3-річної освіти в одному з університетів, де здобувачі освіти отримують спеціально-

наукову підготовку та диплом ліценціата. Успішне навчання в університеті дозволяє вступати до Вищої школи з підготовки педагогічних кадрів. Зміст освіти майбутніх учителів материнських і початкових шкіл структурований за блоками: знання предметів шкільної програми; дидактика; проведення наукових досліджень; здійснення професійної діяльності; вирішення професійних ситуацій. Під час підготовки значна увага надається питанням шкільної адаптації, зокрема дітей з особливими потребами та дітей-мігрантів; техніці мовлення вчителя, постановці голосу, правильній дикції; діловим іграм. Здобувачі освіти мають можливість постійно спілкуватися з тьюторами, які допомагають їм у побудові індивідуальної траєкторії навчання. Важливим аспектом підготовки майбутнього вчителя є участь у кінці першого року навчання в конкурсі загальнонаціонального масштабу на заміщення вакантної посади. Успішно склавши письмові та усні екзамени, студент зараховується на 2-й курс та отримує місце вчителя-стажиста закладу освіти, де оголошувалася вакансія. Після завершення 2-го року навчання й стажування випускники отримують професійний диплом [2].

Підготовка фахівців для *неповної середньої (молодшої, базової) школи* залежить від типової структури державних середніх шкіл, наявності якої є характерною для більшості європейських країн. Тому вчителів для різних типів шкіл готують по-різному. Це пов'язано з тим, що школи суттєво відрізняються за рівнем освіти, стилем організації навчання, соціальними перспективами випускників. Наприклад, право на викладання в граматичній школі Великої Британії чи ліцеї у Франції дає тільки університетська освіта. Для масової неповної середньої освіти вчителів навчають у закладах, орієнтованих на підготовку майбутніх учителів початкових шкіл.

У деяких країнах (Велика Британія, Швейцарія) не існує формального поділу вчительської професії на педагогів для початкової школи і середньої [5].

У школах США, Японії, Південної Кореї функціонує молодша середня школа як один з етапів навчання в єдиній державній середній школі. Фахівців для такої школи навчають в університетах, оскільки немає диференціації в підготовці вчителів для цього етапу навчання.

Університети та вищі педагогічні школи (педагогічні інститути й педагогічні коледжі) є домінуючими типами закладів освіти для підготовки вчителів *для повної середньої (старшої) школи*. Своєрідності їхньої діяльності зумовлені значною мірою культурними, історичними, етнічними, соціально-психологічними традиціями шкільництва регіону чи країни.

Професії вчителя навчають у різних типах закладів освіти: педагогічній академії (Кіпр); педагогічному коледжі (Велика Британія, США, Україна); педагогічному університеті (Велика Британія, Україна); молодшому коледжі (педучилище) (США, Японія); коледжі вільних мистецтв (США); коледжі вищої освіти (загальний, технічний, нормальна школа) (Велика Британія, Франція); технічному (музичному) закладі вищої освіти з дворічним факультетом педагогіки (Велика Британія, Німеччина); університеті (з педагогічним відділенням, з вищою педагогічною школою, з однорічним інститутом педагогіки) (Велика Британія, США, Німеччина, Франція, Японія) [1, с. 61–62; 3]. Отже, згідно Болонського процесу традиційні моделі підготовки вчителя поступово адаптують до триступеневої (бакалавр-магістр-доктор).

Педагогічна освіта розвинених країн представлена двома моделями щодо побудови структури курикулуму:

паралельною і послідовною. Для *паралельної* моделі характерне поєднання спеціальних академічних дисциплін із вивченням педагогічних протягом усього періоду педагогічної освіти, яка триває 3–4 роки. Паралельна модель представлена в закладах освіти, що готують учителів початкової школи, проте використовується і для підготовки вчителів середньої школи (фізичної культури, праці, технологій). *Послідовна* модель реалізується в закладах освіти, де готують учителів для середньої школи. За такої моделі здобувачі освіти на початку з предмета своєї спеціалізації отримують ступінь бакалавра (природничі науки, мови), а потім 1–2 роки вивчають теорію освіти та проходять практичну підготовку.

У таких країнах, як Данія, Нідерланди, Швеція, паралельно навчають учителів для роботи в початковій та базовій школах. Послідовна модель характерна для підготовки вчителів повної середньої (старшої) школи більшості західноєвропейських країн. У Німеччині, Іспанії, Італії вона триває до шести років і більше. У східноєвропейських країнах під час підготовки вчителів переважно реалізовується паралельна модель.

Не дивлячись на те, що зміст педагогічної підготовки в світі суттєво модернізується, курс навчання в педагогічному закладі вищої освіти переважно включає три складові частини: загальну освіту майбутніх педагогів; професійно-педагогічне навчання; спеціальну підготовку [5].

Щодо змісту освіти, то для всіх розвинених країн спільними є такі складники: академічні дисципліни (математичні, природничо-наукові, історичні), що визначають спеціалізацію майбутнього вчителя щодо викладання відповідного навчального предмета; освітня теорія (психолого-педагогічні науки, що передбачають філософію освіти; психологію освіти; соціологію освіти; зміст,

форми і методи навчання; освітній менеджмент; історію освіти; економіку освіти; теорію мультикультурної освіти; теорію виховання); методики викладання навчальних предметів; практики [6].

У деяких країнах співвідношення між вказаними складниками визначає заклад вищої освіти, проте часто міністерства освіти рекомендують зберігати певне співвідношення між ними.

Щодо організації педагогічної практики, то в усіх країнах постійно здійснюється пошук нових підходів. Адже практична підготовка розглядається як важливий чинник успішної адаптації здобувачів освіти до професійної діяльності. Нині дослідники виокремлюють два види педагогічних практик: з відривом від занять, 2–14 тижнів (блочну) і без відриву від занять, 1 тиждень (серійну).

Головною проблемою організації практичного навчання є неузгодженість між практикою і теоретичною підготовкою. Подолання цього розриву, на думку OECD, може вирішити створення форм партнерства між школами та університетами [3].

Особливостями організації педагогічних практик є: свобода закладу вищої освіти щодо визначення тривалості й змісту практики; диференціація змісту педагогічної практики впродовж усього навчання; домінування практичної над теоретичною підготовкою.

Обсяг практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у різних країнах Європи сягає від 17 % до 70 %. Найбільший відсоток вона складає в Ірландії, Мальті, Словенії, Угорщині, Фінляндії. У підготовці вчителів основної школи практична підготовка складає від 9 % до 58 %, де 50-відсотковий рубіж перевищують Бельгія, Мальта, Німеччина. У навчанні вчителів старшої школи обсяг практичної підго-

товки рідко перевищує 30 %. Прикладом ефективної моделі поєднання практики та теоретичної освіти є модель дослідно-орієнтованої педагогічної освіти в Фінляндії [3].

Акцентування на міжпредметних зв'язках, проблемних методах навчання, застосування інтерактивних технологій є невід'ємним складником підготовки сучасного вчителя в розвинених країнах. Наприклад, у країнах Скандинавії вчитель є не вузькопрофільним предметником, а носієм культури, вміє розвивати глибокі взаємини з вихованцями, колегами, дирекцією школи [3].

Удосконаленню вчителів сприяє атестація працівників освіти. Зокрема, основу післядипломної освіти вчителів середніх шкіл США складає індивідуально-особистісний підхід. Суть його полягає в одержанні вчителями після закінчення педагогічного коледжу ступеня бакалавра, що дає право на ліцензію – дозвіл на роботу в школі на посаді молодшого вчителя чи помічника вчителя. Працюючи, вчитель має за власні кошти (упродовж п'яти років) пройти 2-річне навчання й отримати звання магістра, що дає йому право претендувати на постійну ліцензію. Далі поглиблювати свою кваліфікацію вчитель може на короткотермінових платних курсах, організованих університетами, коледжами, науковими центрами, участю в семінарах, конференціях. Індивідуальні та групові гранти від приватних фондів, федерації вчителів надаються за прогресивну ідею чи публікацію творчих знахідок тощо.

У США також працює громадська організація Національна рада з акредитації педагогічної освіти, до якої входить 33 професійні національні організації. Акредитація Національною радою з акредитації педагогічної освіти є добровільною та відбувається на основі стандартів, що переглядаються кожні 7 років.

Рада акредитує як вчителів, так і педагогічні факультети закладів вищої освіти [7].

Грунтовне підвищення професійної майстерності відбувається в Польщі. Зокрема, в 2018 р. орієнтовно 17 000 учителів узяли участь у навчальних семінарах, семінарах із підвищення кваліфікації, курсах онлайн із викладання програмування для учнів початкових класів. Окрім того, понад 800 учителів пройшли навчання з застосування інформаційно-комунікаційних технологій та кібербезпеки, зокрема в рамках проекту “Урок: Введіть” (2020 р.). У Польщі також існує система підготовки вже працюючих учителів, які бажають розвивати власну викладацьку компетентність. З 2019 р. директор школи має оцінювати роботу вчителя (окрім викладача-стажиста) за власною ініціативою чи за запитом учителя, шкільної ради, освітнього куратора, батьківської ради. Для оцінювання вчителів передбачена 4-бальна шкала [7].

Централізована й систематизована робота щодо підвищення кваліфікації вчителів діє в Японії, де при 27 університетах працюють центри з дослідження освітніх технологій та факультети післядипломної освіти. Система післядипломної підготовки освітян в Україні функціонує в інститутах підвищення кваліфікації учителів.

Висновки і перспективи (Discussion). У кожній країні розвиток педагогічної освіти має свої особливості. Водночас існують загальні тенденції, що притаманні всім країнам. Серед них зміст підготовки педагогів та організація їх практичного навчання, яка супроводжується пошуком нових підходів (створення форм партнерства між школами та університетами тощо), свободою закладу вищої освіти щодо визначення тривалості й змісту практики, диференціацією педагогічної практики. Підвищення кваліфікації педагогічних

кадрів здійснюється через короткотермінові платні курси, організовані університетами, коледжами, науковими центрами, участь у семінарах, конференціях, онлайн курсах із викладання програмування, які організовують центри з дослідження освітніх технологій та факультети післядипломної освіти, інститути підвищення кваліфікації вчителів. Спостерігається створення нових моделей педагогічної освіти, що спрямовані на підготовку вчителя, здатного до самостійного навчання й розвитку особистої науково-обґрунтованої практики; ефективно викладати в гетерогенних класах із учнями з різних соціальних і культурних середовищ у широкому спектрі їхніх здібностей і потреб у закладі освіти раннього виховання дітей, так і в університеті.

Перспективним для національної освіти вбачається всебічний аналіз європейських педагогічних методик та інноваційних технологій навчання майбутніх педагогів.

Список використаних джерел:

1. Кічук Н. В. Освіта у сучасному світі: навч. посіб. Ізмаїл: [б. в.], 2001. 88 с.
2. Козак Л. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4 (18–19). С. 7–17.
3. М'яковський М. Є. Організація та реформування педагогічної освіти в міжнародному контексті. *Наук. вісник Ужгород. нац. ун-ту. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 103–105.
4. Мазоха Д. Феномен європейської інтеграції педагогічної освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 2. С. 82–87.
5. Радул О. С. Учитель початкової школи у сучасному світі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 205. С. 44–48.

6. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид., стер. Суми : Університетська книга, 2005. 320 с.

7. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія / О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тименко, О. М. Шпарик; за заг. ред. О. І. Локшиної. [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 350 с.

References

1. Kichuk, N. V. (2001). Osvita u suchasnomu sviti [Education in the modern world]. Izmail, 88.
2. Kozak, L. (2017). Suchasna doshkilna osvita: yevropeyskyi dosvid [Modern preschool education: European experience]. Educational discourse, 3–4 (18–19), 7–17.
3. Miaskovskyi, M. Ye. (2014). Orhanizatsiia ta reformuvannia pedahohichnoi osvity v mizhnarodnomu konteksti [Organization and reform of pedagogical education in the international context]. Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, social work, 30, 103–105.
4. Mazokha, D. (2007). Fenomen yevropeiskoi intehratsii pedahohichnoi osvity [The phenomenon of European integration of pedagogical education]. Higher education of Ukraine, 2, 82–87.
5. Radul, O. S. (2022). Uchytel pochatkovoi shkoly u suchasnomu sviti [A primary school teacher in the modern world]. Proceedings. Series: Pedagogical sciences, 205, 44–48.
6. Sbruieva, A. A. (2005). Porivnialna pedahohika [Comparative pedagogy]. Sumy: Universytetska knyha, 320.
7. Lokshyna, O. I., Hlushko, O. Z., Dzhurylo, A. P., Kravchenko, S. M., Nikolska, N. V., Tymenko, M. M., Shparyk, O. M. (2021). Tendentsii rozvytku shkilnoi

osvity v krainakh YeS, SShA ta Kytai:
monohrafiia [Trends in the development of
school education in the countries of the

EU, the USA and China]. Kyiv: KONVI
PRINT, 350.

ORGANIZATION OF TEACHER EDUCATION (COMPARATIVE ANALYSIS)

Vasiuk O. V., Vyhovska S. V.

Abstract. *The urgency of the problem of training pedagogical staff capable of demonstrating readiness to perform any task in the course of their work is enhanced by globalization trends and accession to the European educational space. The purpose of the article is to research the organization of teacher education at the present stage of development of educational systems, which involves a comparative analysis of the experience of foreign countries in this aspect. The methods of the research were: analysis, systematization, generalization of scientific sources, comparison of experience in the organization of teacher education. It has been found that the development of teacher education in each country has its own characteristics, but there are also general trends. Among them are the content of teacher training and the organization of their practical training, which is accompanied by the search for new approaches, the freedom of higher education institutions to determine the duration and content of practice, and the differentiation of pedagogical practice. The professional development of teaching staff is carried out through short-term paid courses, participation in seminars, conferences, online courses on teaching programming. New models of pedagogical education are being created that aim to prepare teachers capable of independent learning and development of personal evidence-based practice; to teach effectively in heterogeneous classes with pupils from different social and cultural backgrounds in a wide range of abilities and needs in early childhood education institutions and at the university. A comprehensive analysis of European pedagogical methods and innovative technologies for training future teachers is seen as promising for national education.*

Keywords: *teacher, teacher education, professional development, content of teacher education, pedagogical practice.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.61-68

УДК 378.016:34:005.941

**СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ "ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ЗДІБНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ": ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ****КОЗИЦЬКА В. В.**, магістр 2-го року навчання гуманітарно-педагогічного факультету, спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки», освітня програма «Педагогіка вищої школи»E-mail: tori_kozytska@ukr.net**СОПІВНИК Р. В.**, доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки

Анотація. У статті окреслено основні положення щодо поняття «організаторські здібності» як важливої умови підготовки майбутніх фахівців правознавчої сфери; здійснено аналітичний огляд наукових думок відомих дослідників з обраної нами для дослідження проблеми. У ході висвітлення теми нашої наукової розвідки ми з'ясували, що одними з провідних та важливих компонентів організаторських здібностей є гнучкість розуму разом із творчою уявою особистості та високий рівень розвитку волі. Саме тому процес професійної підготовки майбутніх працівників правознавчої сфери вимагає докорінного переосмислення усієї системи навчання та виховання, оновлення змісту навчальних програм, форм і методів духовного становлення особистості на основі гуманізації її життєдіяльності, створення сприятливих умов для самореалізації у різноманітних видах діяльності. Визначено, що ефективність організаторської діяльності майбутнього фахівця з правознавчої справи визначатиметься спеціальними теоретичними знаннями та практичними вміннями. Досліджуючи специфіку формування організаторських здібностей майбутніх правознавців, зазначимо, що вони можуть виявлятися лише на основі практичної діяльності, тому під час навчання закладах вищої освіти є можливість цілеспрямованого стимулювання її формування в процесі навчально-виховного процесу. Організаторські здібності майбутніх фахівців правознавчої сфери формуються у процесі навчальних занять, які мають свою специфіку та під час проходження практики.

Ключові слова: лідер, організаторська діяльність, організаторські здібності, особистість, професійна діяльність.

Актуальність (Introduction). Сучасні умови щодо підготовки майбутніх фахівців у будь-якій галузі діяльності формують якісно нові вимоги до організаторської діяльності особистості загалом та керівників зокрема, яка складається з трьох необхідних компонентів: загальних здібностей (вони необхідні, але недостатні), специфічних властивостей (без них немає організатора) й індивідуальних відмінностей, які дають змогу окреслити типи організаторів [1].

Актуальність дослідження підтверджує той факт, що процес професійної

підготовки майбутніх працівників правознавчої сфери вимагає докорінного переосмислення усієї системи навчання та виховання, оновлення змісту навчальних програм, форм і методів духовного становлення особистості на основі гуманізації її життєдіяльності, створення умов для самореалізації у різноманітних видах діяльності. Всебічно і гармонійно сформована особистість є метою цивілізованого суспільства, а отже, основною метою навчально-виховного процесу є всебічний розвиток та виховання майбутніх правознавців через

формування в них організаторських здібностей.

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

Питанням проблеми формування та розвитку організаторських здібностей присвячено чимало наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Значний внесок у висвітлення як теоретичних, так і практичних питань організаційної діяльності та організаторських здібностей зробили представники класичної філософії (Ф. Бекон, Г.В.Ф. Гегель, Д. Локк, М. Монтень, Платон, Сократ, Г. Спенсер, Й. Фіхте, Г. Шелінг, Д. Юм), праксеології (Т. Котарбінський, Т. Пщоловський), тектології (О. Богданов). Питанням формування та розвитку організаційних або ж лідерських якостей присвячені наукові дослідження Б. Ананьева, М. Боришевського, О. Ілліної, В. Моляко, В. Татенка та ін. Як предмет психологічного дослідження організаторські здібності знайшли своє висвітлення в працях відомого українського ученого Л. Уманського та його наукової школи (С. Саричев, О. Чернишов та ін.).

Мета (Purpose). Мета – з'ясувати сутність поняття «організаторські здібності» як однієї з важливих якостей підготовки майбутніх правознавців; проаналізувати зміст та умови розвитку організаційних здібностей майбутніх працівників правознавчої сфери.

Методи (Methods). У процесі дослідження застосовано такі теоретичні методи як: системний аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних даних, вивчення філософської, управлінської, педагогічної та психологічної літератури.

Результати (Results). Проблема

формування організаторських здібностей була предметом дослідження в різні періоди соціально-економічного розвитку суспільства. До початку 20-х років XX століття у вітчизняній науковій літературі окремі аспекти проблеми особистості організатора й організаторських здібностей обговорювалися в контексті впливу однієї особистості на іншу і аналізувалися в релігійно-ідеалістичному плані або вивчалися в контексті філософсько-психологічної дискусії на тему глобальної гуманітарної проблеми «особистості і мас», «ролі особистості в історії» [6, с. 112].

У радянський період питання організаторської діяльності й організаторських здібностей активізують навколо себе науковий пошук переважно у зв'язку з актуалізацією проблем дитячого лідерства, а також питань управління підприємствами. Наприкінці 50-х років XX ст. активізувався науковий інтерес психологів до феномена здібностей людини, зокрема організаторських здібностей.

Суб'єктивно-психологічний напрямок дослідження проблем організаторських здібностей особистості набув свого розвитку у роботах А. Ковальова, В. М'ясищева, Л. Уманського, Я. Коломінського. Науковці дотримуються думки, що організаторська діяльність вимагає знання тієї справи, яка є для неї об'єктом високого рівня інтелекту (спостережливості, гнучкості розуму, творчої ініціативи), певних характерологічних якостей особистості (захопленості справою, відповідального до неї ставлення, знання людей і вмілого підходу до них, рішучості і твердості волі) [6, с. 112].

У структурі організаторських здібностей учені пропонують виділяти «провідні» (основні) та «опорні» здібності. До провідних компонентів організаторських здібностей вони відносять:

- гнучкість розуму в сполученні з

творчою уявою (що виявляється в спритності і винахідливості, умінні навіть у важких умовах знайти вихід);

- високий рівень розвитку волі (особливо сміливості, рішучості і твердості).

Розвиток організаторських здібностей можливий, на думку учених, на базі основної «опорної» здібності – специфічної спостережливості (інтелектуальної якості особистості, яка проявляється в здатності чітко орієнтуватися в якостях людей та їхніх можливостях) [6, с. 112].

У працях відомого вченого, згаданого нами вище, Л. Уманського здійснено розробку питань формування організаторських здібностей

На основі аналізу узагальнених психологічних даних Л. Уманський визначив структуру якостей і здібностей особистості доброго організатора, яка має включати такі елементи:

1. Якості спрямованості особистості (цілеспрямованість, принциповість, безкорисливість, правдивість, колективізм та ін.).

2. Підготовленість до діяльності (цільова чи організаторська).

3. Загальні якості (товариськість, практичний розум, спостережливість, працездатність, активність, ініціативність, наполегливість, організованість, самостійність, самовладання).

4. Специфічні властивості (організаторська інтуїція (психологічна вибірковість, практично-психологічний розум, психологічний такт), здатність до емоційно-вольового впливу (суспільна енергійність, вимогливість, критичність), схильність до організаторської діяльності, яка включає потребу в організаторській роботі, самостійне включення в роботу, задоволеність у процесі організаторської діяльності тощо).

5. Індивідуальні характеристики організаторських здібностей (діапазон

діяльності, віковий діапазон, стиль керівництва, стиль діяльності) [5, с. 78–79].

Представники соціально-психологічного напрямку Л. Карамушка, Л. Орбан-Лембрик, Я. Шкурко у своїх наукових розробках зосередили увагу на вивченні впливу організаторських здібностей керівника на якість міжособистісної ділової взаємодії.

Л. Орбан-Лембрик у структурі особистості здібного організатора виділяє такі компоненти:

1. *Психологічна вибірковість* – здатність співпереживати, виявляти високу чутливість і сприйнятливості в описі та демонструванні психологічних об'єктів; оперативно й адекватно характеризувати психологічні особливості людей; виявляти вибіркочну психологічну пам'ять і спостережливість у бесідах, у розв'язанні управлінських завдань; виявляти схильність до психологічного аналізу, пояснення поведінки та вчинків інших людей і власних; глибоку переконаність у силах, здібностях та можливостях групи людей; подумки ставити себе в психологічну ситуацію іншої людини, міркувати «з її поглядом».

2. *Практично-психологічний розум* – здатність: розподіляти обов'язки групової діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей; оперативно орієнтуватися в ситуаціях, які вимагають практичного застосування знань у розв'язанні проблем «справи – люди», «люди – справи»; виявляти винахідливість у застосуванні психологічного стану, настрою людей за певних умов життя та діяльності; викликати стимулюючі мотиви діяльності, знаходити шляхи та способи зацікавлення людей справою, використовувати моральні та матеріальні стимули цієї зацікавленості; враховувати відносини, особисті симпатії, антипатії, психологічні відмінності людей під час групування їх для виконання спільної діяльності; навчатися при формуванні організаторських

знань, навичок, умінь щодо пристосування психологічних особливостей людей до вимог діяльності; розв'язувати практичні проблеми крізь призму наявних людських можливостей (це є результатом вибіркової пам'яті та здатності розуму керівника, а також виявом його практичності й реалістичності).

3. *Психологічний такт*. Особливістю цього феномену є почуття міри у відносинах і взаємодії з людьми, відсутність якого долає межі, за якими руйнуються оптимальні відносини керівника з підлеглим. Психологічний такт можна розвивати за допомогою мовної адаптації до різних людей, відсутності «мовленнєвого шаблону», комунікативної винахідливості під час першого знайомства тощо; індивідуалізації спілкування з людьми на основі врахування їх установлених індивідуально-психологічних особливостей; розвитку почуття ситуації; врахування зовнішніх обставин, які впливають на взаємини індивідів; вияву чуйності, уважності, співчуття до людей; простоти, природності у спілкуванні, здатності бути самим собою у стосунках з людьми; почуття справедливості, вияву об'єктивності у ставленні до підлеглих та колег, здатності засвідчити й довести цю об'єктивність.

4. *Суспільна енергійність* – це емоційно-мовленнєвий вплив, який виявляється в різних емоційних формах мовлення: членуванні фрази, інтонації, у наголосах та паузах; вольове спонукання, яке реалізується в мовленнєвій, мімічній та пантомімічній формах (жести, погляд, поза, вираз обличчя). Володіння мовленнєвою функцією вольового спонукання виражається у здатності організатора користуватися різними словесними формами: проханням, побажанням, порадою, закликком, переконанням, навіюванням, вимогою, розпорядженням, наказом тощо [7, с. 212].

Суспільну енергійність характеризують такі показники:

– здатність впливати на людей своїм ставленням до них, а також до справ, подій;

– логічна переконливість впливу словом та ділом, уміння реалізувати логічну послідовність у мовленнєвій та практично-діяльній формах;

– практично-діяльна форма впливу, яка виявляється у здатності організатора продемонструвати зразок виконання справи, яку він доручає іншим, тобто здатність впливати особистим прикладом;

– впевненість у своїх силах, віра в здійсненність справи, оптимізм, бадьорість духу;

– здатність оптимально обрати момент вирішального впливу, сміливість, наполегливість у важкій ситуації, здатність до ризику.

5. *Вимогливість* як наявність у керівника високих потреб, запитів і спонукання підлеглих до неухильного виконання рішень, досягнення цілей. Виражається в таких показниках:

– сміливість пред'явлення вимог;

– постійність, усталеність, неепізодичність вимог;

– гнучкість пред'явлення вимог з урахуванням конкретної ситуації;

– самостійність, невимушеність вимог;

– категоричність вимог;

– різноманітність форм вияву вимог, особливо здатність подати їх у формі жарту, дотепного зауваження, сарказму;

– індивідуалізація вимог залежно від постійних і тимчасових психологічних особливостей та стану людей. Вимогливість застерігає від непередбачуваних ситуацій у трудовому процесі.

6. *Критичність* як здатність аналітично ставитися до дійсності, конкретних справ виявляється в таких аспектах:

– критична спостережливість (уміння побачити та виокремити недоліки);

- самостійність (посилання на власні оцінні спостереження) критичності;

- мобільність критичного аналізу;
- логічність та аргументованість критичних зауважень

- прямота та сміливість критичності (без скарг та критиканства);

- глибина та істотність критичних зауважень по суті;

- постійність, неепізодичність критичних висловлювань про недоліки стану справ та про дії людей (без присіпковості та в'їдливості);

- доброзичливість критичності.

7. *Схильність до організаторської (управлінської) діяльності.* Її засвідчують такі показники:

- спонтанне, самостійне входження в організаторську діяльність;

- перебирання на себе ролі організатора та відповідальності за роботу інших людей у важких та несприятливих умовах;

- потреба в організаторській діяльності, усталене, безкорисливе прагнення та готовність до неї;

- природність входження в організаторську діяльність;

- невтомність в організаторській роботі;

- емоційно-позитивне самопочуття під час її виконання;

- незадоволеність, нудьга без організаторської діяльності;

- здатність побачити необхідність в організаторській діяльності за обставин, які наочно її не вимагають [7, с. 213–216].

Зважаючи на специфіку підготовки майбутніх правознавців, тобто потребу широкої та ґрунтовної фундаментальної підготовки, яка дозволить у майбутньому освоювати нові напрями професійної діяльності, створюватиме умови для різноманітного використання фахівців і постійного вдосконалення їх-

ньої діяльності, зазначимо, що надзвичайно важливою умовою під час навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти є розвиток організаторських здібностей майбутніх правознавців.

На нашу думку, майбутніх фахівців правознавчої сфери, як і будь-який керівних інших сфер діяльності, повинен мати певні риси організованості: визначення особистих пріоритетів та цілей, що відповідають завданням установи освіти; розумний розподіл власного робочого часу; продуктивна робота з документами; вміння ефективно вирішувати адміністративні питання; вміння опрацьовувати різнопланову інформацію; виділення важливих для діяльності моментів без надлишкової деталізації; здатність працювати в умовах значного фізичного та психологічного навантаження тощо.

Надзвичайно важливі для організаторської діяльності майбутніх правознавців і такі риси характеру, як вимогливість і тактовність. Важливими для професійної діяльності є також простота, природність у поведінці, вольові риси характеру (енергійність, самоволодіння, рішучість та ін.). Окрім того, майбутній правознавець має вміти організовувати роботу; ставити конкретні завдання щодо організації діяльності колективу; організовувати ефективну роботу підлеглих працівників [2, с. 133].

Талановитий організатор характеризується гострою спостережливістю, завдяки чому він швидко і точно оцінює людей. Він розглядає цю особливість особистості як опору властивість організаторських здібностей.

Необхідність розвивати організаторські та лідерські якості висвітлюється в наукових дослідженнях В. Романа, який організаторські здібності розглядає як соціально-психологічні якості особистості, необхідні для здійснення організаційно-управлінської підструк-

тури професійної діяльності. У структуру організаторських здібностей керівника учений включає такі якості:

- 1) сміливість, рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, уміння виділяти головне, прогнозувати наслідки прийнятих рішень;
- 2) самостійність;
- 3) почуття відповідальності за свої вчинки;
- 4) організованість, планомірність у роботі;
- 5) домінування в мотиваційній сфері соціально значущих мотивів досягнення успіху в роботі [3].

Організаторські здібності включають:

- проникливість, яка має на увазі вміння «зчитувати» емоційний стан людей і визначати їх психологічну сумісність, тактовність, почуття міри, психологічні знання про взаємини;
- виражені емоційно-вольові якості, такі як активність, вимогливість, критичність, адекватність, розважливість, рішучість;
- схильність до керівництва, яка включає мотивацію, особистісні характеристики, спеціальну освіту.

Професійна підготовка майбутніх правознавців – це сукупність організаційних і психолого-педагогічних заходів, які спрямовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу з метою отримання випускниками глибокої фундаментальної підготовки й максимальної їхньої адаптації до майбутньої конкретної професійної діяльності. Організаторські здібності майбутніх правознавців повинні проявлятися у двох видах: по-перше, у здатності організувати колектив, згуртувати його, надихнути на вирішення важливих завдань, надавши йому розумну ступінь ініціативи і самостійності, по-друге, у здатності правильно організувати власну роботу. Організація своєї роботи передбачає акуратність і чіткість, уміння

правильно планувати її і здійснювати самоконтроль. У досвідчених фахівців правознавчої сфери виробляється своє рідне почуття часу – уміння правильно розподіляти роботу в часі, укладатися у визначені терміни.

Висновки і перспективи (Discussion). Організаторські здібності – це здібності організувати власну діяльність і діяльність підлеглих, згуртувати членів колективу як інструмент вирішення виробничих завдань, а також розвитку особистості. Перспективами подальших досліджень убачається висвітлення специфіки формування та розвитку організаторських здібностей у майбутніх працівників інших сфер діяльності, наприклад, майбутніх педагогів, військових тощо.

Список використаних джерел:

1. Васильченко Л. Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://osvita.ua/school/manage/1181/>. (дата звернення: 25.08.2023).
2. Дяков С. І. Особливості формування професійної компетентності майбутніх офіцерів інженерних військ у ході самостійної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія :Педагогічні науки*. 2016. № 9. С. 132–138.
3. Іллєна О.В. Проблема умінь, необхідних для організаторської діяльності вчителя, в історії педагогічної думки. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1823/1/03iovipd.pdf> (дата звернення: 10.08.2023).
4. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навчальний посібник. Київ: Міленіум. 2003. 344 с.
5. Малюська В.А. Лідерські якості керівника – умова ефективного функціонування трудового колективу URL: http://www.rusnauka.com/4_SVMN_2007

[/Economics/19960.doc.htm](#) (дата звернення: 15.08.2023).

6. Мотозюк Л.М. Формування організаторських здібностей у майбутніх керівників прикордонних підрозділів (психологічний аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.09. Хмельницький, 2006. 20 с.

7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.

References

1. Vasylenko L. Management culture of the head of the school in the system of postgraduate pedagogical education. [Upravlins'ka kul'tura kerivnyka shkoly v systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity]. Available at: <http://osvita.ua/school/manage/1181/>

2. Dyakov S. I. (2016). Peculiarities of the formation of professional competence of future officers of engineering troops during independent training. Herald of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences. [Osoblyvosti formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnikh ofitseriv inzhenernykh viys'k u khodi samostiynoyi pidhotovky]. No. 9. P. 132–138.

3. Illina O.V. The problem of skills necessary for the teacher's organizational activity in the history of

pedagogical thought. [Problema umin', neobkhidnykh dlya orhanizators'koyi diyal'nosti vchytelya, v istoriyi pedahohichnoyi dumky]. Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/1823/1/03iovipd.pdf/>

4. Karamushka L.M. (2003). Psychology of management: Study guide. [Psykhohihiya upravlinnya: Navchal'nyy posibnyk]. Kyiv: Millennium. 344 p.

5. Malyuska V.A. Leadership qualities of the manager - a condition for the effective functioning of the labor team. [Liders'ki yakosti kerivnyka – umova efektyvnoho funktsionuvannya trudovoho kolektyvu]. Available at: http://www.rusnauka.com/4_SVMN_2007/Economics/19960.doc.htm

6. Motozyuk L.M. (2006). Formation of organizational abilities in future heads of border units (psychological aspect) [Formuvannya orhanizators'kykh zdibnostey u maybutnikh kerivnykiv prykordonnykh pidrozdiliv (psykhohichnyy aspekt)]: author's abstract. thesis ... candidate psychol. Sciences: specialist 19.00.09. Khmelnytskyi, 20 p.

7. Orban-Lembryk L.E. (2004). Social psychology: Textbook: In 2 books. Book 1: Social psychology of personality and communication. [Sotsial'na psykhohihiya: Pidruchnyk: U 2 kn. Kн. 1: Sotsial'na psykhohihiya osobystosti i spilkuvannya]. Kyiv: Lybid, 576 p.

THE NATURE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT «ORGANIZATIONAL ABILITIES OF FUTURE LEGAL SCHOLARS»: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Kozytska V. V., Sopivnyk R. V.

Abstract. *The article outlines the main provisions regarding the concept of "organizational abilities" as an important condition for the training of future specialists in the legal field; an analytical review of the scientific opinions of well-known researchers on the problem, chosen by us for research, was carried out. In the course of covering the topic of our scientific research, we found out that one of the leading and important components of "organizational abilities" is the flexibility of the mind along with the creative imagination of the individual and a high level of willpower development. That is why the process of professional training of future workers in the field of law requires a radical rethinking of the entire system of education and upbringing, updating the content of educational programs, forms and methods of spiritual formation of a person based on the humanization of his life, creating favorable conditions for self-realization in various types of activities. It was determined that the effectiveness of the organizational activity of the future legal scholars will be determined by special theoretical knowledge and practical skills. Investigating the specifics of the formation of organizational abilities of future attorneys, we note that they can be manifested only on the basis of practical activities. Therefore, while studying in higher education institutions, there is a possibility of purposeful stimulation of its formation in the course of the educational process. Organizational abilities of future specialists in the field of legal science are formed in the process of training sessions, which have their own specificity, and during the practice.*

Key words: *leader, organizational activity, organizational abilities, individual, professional background/activity.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.137-142

УДК 37:81'25-051:005.336.2

СУТІСНИЙ І СТРУКТУРНИЙ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**ШАКУН Н. А.**, аспірантка кафедри педагогікиE-mail: n.shakun@nubip.edu.ua

ORCID: 0000-0002-4233-168X

ЯРЕМЕНКО Н. В., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей

E-mail: iaremenko.nv@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5894-0295

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Анотація: У статті досліджуються та аналізуються сутнісний і структурний аспекти проблеми базових компетентностей майбутніх перекладачів. Досліджується, узагальнюється та викладаються сучасні тенденції професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів в Україні. Визначаються терміни «професійна підготовка перекладачів» «конкурентоспроможний перекладач» і «професіонал конкурентоспроможних перекладачів»; обґрунтувати компоненти структури конкурентоспроможних перекладачів та виокремити педагогічні умови підготовки конкурентоспроможних перекладачів. Досліджуються ключові аспекти компетентностей, останні для успішної кар'єри викладачів філології, враховуючи сучасні вимоги та виклики в галузі освіти. відповідно, аналізуються мовні, методичні, педагогічні та наукові компетентності, які є місцем для ефективного викладання філологічних дисциплін. Стаття також досліджує структурні аспекти навчальних програм і планів навчання, спрямованих на формування базових компетентностей у майбутніх викладачів-філологів. Висвітлюється роль практичних занять, стажування та наукових досліджень у підготовці майбутніх викладачів, а також можливість їх впровадження в навчальний процес. Дослідження підсумковує висновки про необхідність посилення уваги до розвитку базових компетентностей майбутніх викладачів-філологів у вищих навчальних закладах та вдосконалення навчальної програми для досягнення цієї мети. Аналізується важливість поєднання теоретичного навчання з практичним досвідом та науковою роботою для забезпечення якісної підготовки майбутніх викладачів-філологів та підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці. Зроблено висновок, що навчання перекладачів визначається як процес формування їхньої комунікативної компетентності, яка передбачає не лише засвоєння мови як засобу спілкування, навчання, самоосвіти та забезпечує вільне, законне, правильне та функціонально адекватне знання всіх видів мовленнєвої діяльності іноземною мовою на рівні близькому до носія мови.

Ключові слова: Базові компетентності, сутнісний аспект, структурний аспект, проблема, педагогічна підготовка, філологічна освіта, компетентність викладача, сучасні вимоги до викладачів, підвищення кваліфікації, освітні стандарти, адаптація до змін в освітній системі, професійний розвиток викладачів, методична підготовка, педагогічний досвід.

Актуальність (Introduction).

Вивчення іноземних мов в епоху глобалізаційних процесів стає все більш необхідним у навчанні майбутніх фахівців: лінгвісти, вчителі іноземної та рідної мов, філологи, перекладачі. Частково успішна професійна діяльність безпосередньо цих спеціалістів залежить сформованість їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Мета (Purpose). Метою статті є дослідження розвитку базових компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки.

Результати (Results). Підготовка перекладачів має відповідати сучасним потребам суспільства та навчання у закладах вищої освіти має бути спрямоване на надання перекладачам не тільки професійних знань і навичок, а також з інформацією про те, як представити їх на ринку праці, діяти відповідно до нових умов суспільного розвитку, творчо використовувати професійний потенціал, працювати з сучасними технологіями, бути мобільним і конкурентоспроможним. На нашу думку, ця конкурентоспроможність вирізняє яскравого та ефективного спеціаліста серед інших колег, тому саме на цю функцію слід звернути значну увагу в університетах під час підготовки майбутніх «посередників між культурами».

Щоб бути конкурентоспроможними, майбутні перекладачі повинні мати професійну підготовку та бути спрямованими на формування трьох компонентів. Перша група якостей називається соціально-адаптивною і характеризується здатністю реалізовувати міжкультурну комунікацію, соціокультурну та міжкультурну толерантність і соціальну мобільність.

Існує три типи відносин між культурами, наприклад авторитарне ставлення; протиставлення однієї культури іншій і взаємодія культур або взаємобогачення [3]. Звичайно, культивувати

неприпустимо перші два види в процесі підготовки майбутніх перекладачів, оскільки вони не сприяють встановленню дружніх відносин між представниками різних культур. З точки зору професіонала майбутнього перекладача характеристики та навчання, останній тип відносин робить можливим розвивати соціокультурну свідомість і готовність до міжособистісних і міжнародного спілкування.

Зважаючи на те, що «міжкультурна комунікація» визначається як «сукупність різноманітних форм взаємовідносин і спілкування між особами та групами, що належать до різних культур» [2]; «обмін знань, ідей, думок, концепцій та емоцій між людьми різних культур» [7].

Міжкультурна комунікація не отожднюється тільки зі знанням мови, як національні особливості різних компонентів культури можуть ускладнити процес такого спілкування. До них належать: традиції, звичаї та обряди; культура споживання; щоденна поведінка; національний склад розуму; художня культура, що відображає культурні традиції певної етнічної групи. Це «відсутність лінгвістичної та соціологічної і культурних знань іншомовного суспільства в процесі перекладу, який може призвести до соціальних та етнічних бар'єрів» [5].

Питання формування відповідних компетенцій передбачає, зокрема, формування граматичної компетенції. Нещодавно переваги та недоліки вивчення граматики в контексті іноземної мови часто обговорювалися. Однак більшість дослідників у галузі прикладної лінгвістики розглядають функціональне використання граматики в комунікаційні контексти як необхідна умова вивчення мови.

Говорячи про міжкультурну комунікацію, варто згадати що учасники спі-

лкування відрізняються не лише вербальними, а й невербальним спілкуванням, інформацією, яка підкреслює або наголошує та виражається вербально. Такі заяви ґрунтуються на дослідженні Аллана Піза, де вказано, що тільки 7% інформації передається усно, 38% передається за допомогою тону та інтонації і передається 55% інформації за допомогою міміки, жестів і пози [4].

Дослідник стверджує, що у випадках, коли усно передана інформація не збігається з нею передається невербально, переважно завдяки міміці і жестам, оскільки вони підпорядковуються підсвідомості, і таким чином показують саме те, що є [5]. Отже, інтерпретація невербальної поведінки здатна до розвитку міжкультурного спілкування та допомагають уникнути непотрібних труднощів.

Знання про джерела культурних відмінностей і фактори, які можуть сприяти успішному міжкультурному діалогу, розуміючи вплив культури на процес діалогу, сприяє успіху майбутніх перекладачів та конкурентно спроможності. На наш погляд, навчання здатності до реалізації міжкультурного спілкування в процесі підготовки майбутніх перекладачів дозволяє їм ефективно взаємодіяти з людьми різних культур, що сприятиме взаємній взаємодії та розумінню. Слід зазначити, що мова йде про перекладачів та здатність розшифровувати та інтерпретувати невербальні знаки, але не використовувати їх під час процесу перекладу, оскільки використовують жести та міміку неприпустими під час виконання завдань перекладачів [3].

Різноразмірні аспекти формування іншомовної компетентності лінгвістів

і перекладачів завжди були предметом дослідження. Проблема базових компетентностей майбутніх переклада-

чів є важливою темою в галузі перекладу і лінгвістики. Давайте розглянемо сутність і структурний аспект цієї проблеми: Базові компетентності перекладача передбачають високий рівень знання мови, яку він або вона перекладає. Це включає розуміння синтаксису, граматики, лексики та структури мови. Перекладач повинен бути в змозі вірно відтворити зміст і стиль вихідного тексту [4].

Перекладач повинен розуміти культурні особливості та нюанси обох мов, між якими він або вона працює. Це допоможе уникнути неправильного сприйняття або відтворення тексту в іншій культурній установці. Технічні навички: Майбутні перекладачі повинні володіти технологічними інструментами для перекладу, такими як комп'ютерні програми та ресурси для пошуку інформації. Когнітивні здібності: Це включає в себе здатність до аналізу, критичного мислення, розв'язання проблеми і прийняття рішень. Перекладач повинен бути здатним розуміти складні тексти і перетворювати їх на зрозумілі та прийнятні переклади.

Одним із способів вирішення проблеми базових компетентностей майбутніх перекладачів є реформа системи освіти та підвищення якості навчання в галузі перекладу. Це може включати в себе вдосконалення програми, додавання практичних занять і стажування, а також розвиток відповідних методик навчання. Важливо розробити об'єктивні та ефективні методи оцінки компетентностей перекладачів. Сертифікація може гарантувати, що тільки кваліфіковані фахівці перекладу. Постійне дослідження і розвиток у галузі перекладу може сприяти виявленню нових методів і підходів до підготовки майбутніх перекладачів. Це може включати в себе вивчення нових технологій, мовних тенденцій і культур-

них змін. Система освіти і робоча атмосфера повинні надихати студентів і молодих перекладачів розвивати їх компетентність. Це може включати в себе надання стипендій, участь у конкурсах і професійні підтримки [6].

Сутність проблеми базових компетентностей майбутніх перекладачів виникає у необхідності застосування та розвинути ключові навички і знання, які є необхідними для успішної професійної діяльності в галузі перекладу.

Однією з основних вимог до перекладачів є відмінне володіння мовою перекладу, як джерела, так і цільової мови. Це включає в себе розуміння граматики, лексики, стилістики та культурних відмінностей між мовами. Перекладаючи треба розуміти культурний контекст тексту і вміти передавати цей контекст у перекладі. Вони повинні бути свідомі традицій, норм та цінностей країни, мову, яку вони переносять.

Перекладачі повинні вміти виразно висловлювати думки та ідеї, а також ефективно спілкуватися з клієнтами та редакторами. Це включає в себе вміння аналізувати тексти і вибрати найкращий спосіб їхнього виразу. Залежно від галузі, в якій працює перекладач, він може потребувати спеціальних знань і термінології. Сучасні перекладачі повинні бути знайомі з перекладацькими програмами та іншими технологічними інструментами, які полегшують і покращують процес перекладу [8].

Щодо структурних аспектів, які варто врахувати при її аналізі та вирішенні: Структурний аспект проблеми, пов'язаної з освітнім процесом, який підготовляє майбутніх викладачів філологів. Це включає в себе навчальні плани, програми, методи навчання та ресурси, які використовуються для формування їхніх базових компетентностей.

Для майбутніх викладачів-філологів важливо мати зміст навчання, який відповідає сучасним вимогам та потребам. Це включає в себе вивчення мови, літератури, культури, методів викладання та інших важливих аспектів філології [1].

Майбутні викладачі філологів повинні мати педагогічну підготовку, щоб ефективно викладати предмет та спілкуватися зі студентами. Ця підготовка включає в себе методику викладання, психологію навчання та інші аспекти педагогічної діяльності.

Структурний аспект також охоплює можливості для професійного розвитку майбутніх викладачів філологів. Вони повинні мати доступ до актуальної інформації, семінарів, конференцій та інших ресурсів, які завдяки їм покращать ваші навички та знання.

Важливим аспектом є система оцінки та контролю якості навчання майбутніх викладачів філологів. Це стосується розширення, наскільки їх базові компетентності вимогам та стандартам. Структурний аспект також включає в себе можливості для отримання практичного досвіду викладання та дослідницької діяльності в галузі філології. Це майбутнім викладачам набуде необхідний досвід для роботи в академічному середовищі.

Висновки і перспективи (Discussion). Загалом, структурний аспект проблеми базових компетентностей майбутніх викладачів-філологів вимагає комплексного підходу, який охоплює навчальний процес, педагогічну підготовку, професійний розвиток та інші аспекти. Вирішення цієї проблеми сприятиме підготовці якісних викладачів, які ефективно передають знання та навички своїм студентам у галузі філології.

Узагальнюючи, проблема базових компетентностей майбутніх перекладачів включає в себе низку аспектів,

від лінгвістичних знань до когнітивних навичок. Ваше рішення вимагає комплексного підходу, який включає в себе освіту, оцінку, дослідження та підтримку.

Список використаних джерел

1. Gysels, M., & Higginson, I. J. (2007). Interactive technologies and videotapes for patient education in cancer care: systematic review and meta-analysis of randomised trials. *Supportive care in cancer*, 15(1), 7-20.
2. Hennessy, S., Dragovic, T., & Warwick, P. (2018). A research-informed, school-based professional development workshop programme to promote dialogic teaching with interactive technologies. *Professional Development in Education*, 44(2), 145-168.
3. Kademiya, M. (2013). Use of interactive learning technologies. *Theory and practice of social systems management*, 3, 125-132.
4. Khan, A. W., & McWilliams, P. (1998). Application of interactive technologies in open and distance learning: An overview. *Indian Journal of Open Learning*, 7(1), 7-21.
5. Koval T. (2011). Interactive technologies for teaching foreign languages in higher educational institutions. *Continuous professional education: theory and practice*, 1, 86-92.
6. Lebedyk L. V., & Strelnikov, V. Yu. (2020). Interactive technologies for training future specialists in the field of social work. *The image of a modern teacher*, 4(193), 49-53.
7. Ostapchuk D. & Myronchuk N. M. (2014). Interactive methods of learning in higher educational institutions. *Modernization of Higher Education in Ukraine and Abroad*, 8, 140-143.
8. Radchenko, M. A. (2014). Interactive learning technologies in the professional formation of future specialists. *Pedagogy of creative*

personality formation in higher and secondary schools, 34, 299-306.

References

1. Gysels, M., & Higginson, I. J. (2007). Interactive technologies and videotapes for patient education in cancer care: systematic review and meta-analysis of randomized trials. *Supportive care in cancer*, 15(1), 7-20.
2. Hennessy, S., Dragovic, T., & Warwick, P. (2018). A research-informed, school-based professional development workshop program to promote dialogic teaching with interactive technologies. *Professional Development in Education*, 44(2), 145-168.
3. Kademiya, M. (2013). Use of interactive learning technologies. *Theory and practice of social systems management*, 3, 125-132.
4. Khan, A.W., & McWilliams, P. (1998). Application of interactive technologies in open and distance learning: An overview. *Indian Journal of Open Learning*, 7(1), 7-21.
5. Koval T. (2011). Interactive technologies for teaching foreign languages in higher educational institutions. *Continuous professional education: theory and practice*, 1, 86-92.
6. Lebedyk L. V., & Strelnikov, V. Yu. (2020). Interactive technologies for training future specialists in the field of social work. *The image of a modern teacher*, 4(193), 49-53.
7. Ostapchuk D. & Myronchuk N. M. (2014). Interactive methods of learning in higher educational institutions. *Modernization of Higher Education in Ukraine and Abroad*, 8, 140-143.
8. Radchenko, M. A. (2014). Interactive learning technologies in the professional formation of future specialists. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 34, 299-306.

ESSENTIAL AND STRUCTURAL ASPECTS OF THE BASIC PROBLEM COMPETENCES OF FUTURE TRANSLATORS

Shakun N. A., Iaremenko N. V.

Abstract: *The article examines and analyzes the essential and structural aspect of the problem of basic competencies of future translators. Current trends in the professional training of competitive translators in Ukraine are explored, summarized and presented. The terms “professional training of translators”, “competitive translator” and “professional competitive translators” are defined; justify the components of the structure of competitive translators and highlight the pedagogical conditions for training competitive translators. explore the key aspects of competencies required for a successful career as philology teachers, taking into account modern requirements and challenges in the field of education. Accordingly, linguistic, methodological, pedagogical and scientific competencies are analyzed, which are the place for effective teaching of philological disciplines. The article also explores the structural aspects of curricula and training plans aimed at developing basic competencies in future philology teachers. The role of practical classes, staging and scientific research in the training of future teachers is highlighted, as well as the possibility of introducing them into the educational process. The study draws conclusions about the need to increase attention to the development of basic competencies of future philology teachers in higher education institutions and improve the curriculum to achieve this goal. The importance of combining theoretical training with practical experience and scientific work is analyzed to ensure high-quality training of future philology teachers and increase competitiveness in the labor market. It is concluded that the training of translators is defined as the process of developing their communicative competence, which involves not only the acquisition of language as a means of communication, training, self-education and ensures free, legal, correct and functionally adequate knowledge of all types of speech activity in a foreign language at a level close to the native speaker language*

Key words: *Basic competencies, essential aspect, structural aspect, problem, pedagogical training, philological education, teacher competence, modern requirements for teachers, advanced training, educational standards, adaptation to changes in the educational system, professional development of teachers, methodological training, teacher.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.108-115

УДК 001:37-044.247]:005.336.2(4)

CROSS-CULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF INTEGRATION
INTO THE EUROPEAN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACESUPRUN M., doctor of pedagogical sciences, professor
professor of the department of special education

V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University

E-mail: suprun62@ukr.netSUPRUN D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: Darya7@ukr.net

Abstract. *The educational environment of higher education institutions acquires universally inclusive characteristics, which allows it to reflect and respond to the needs and demands of all participants in society without exception. In this aspect we have to research cross-cultural competence as a component of integration into the European scientific and educational space. For achievement the aim with tasks, the set of complementary methods was applied: theoretical methods: (analysis, synthesis, comparison, generalization) were used to find out the state of the problem; empirical (direct and indirect observation, standardized questionnaire survey, semi-standardized individual interviews), psychodiagnostic methods and research techniques; statistical analysis. Thus, according to research it is obvious that modern social, political, and economic realities, transformational processes in the state education system, also significantly change established views regarding the professional level and personal qualities of specialists. There is no doubt that their level of preparation must meet international standards that formulate the requirements of competitiveness not only in the labor market of Ukraine, but also in other foreign countries. Modern university graduates have to demonstrate not only the variability of knowledge, show interpersonal empathy and tolerance for any diversity, but also have developed prognostic and reflective skills, possess cross- and multicultural competences, demonstrate professional mobility.*

Keywords: *cross-cultural competence, internationalization, higher education, mobile international students, inclusion, educational values.*

Introduction. Education is an agent of positive social changes and a condition for the creation of a democratic European state. In the era of globalization, it increasingly acquires international characteristics (Suprun, 2023), becomes increasingly mobile, fast-changing, individualized and flexible. The social demands of the globalized world lead to the intensification of optimization processes, increasing the level of accessibility, orientation to the activation of the acquirer's personal development,

his holistic worldview. The educational environment of higher education institutions acquires universally inclusive characteristics, which allows it to reflect and respond to the needs and demands of all participants in society without exception (Suprun D., 2018a). So, according to J. Knight, the main request is considered from the following points of view: social inclusion and internationalization, expansion of the range of opportunities for international cooperation, implementation of

international principles and values in education (Suprun, 2018a). The development of the specialist's professional identity, social responsibility as one of the values of the European space etc. (Suprun, 2018b).

The gradual expansion of international relations is becoming a reality, which requires advanced skills from scientific and pedagogical personnel foreign language communication, demonstration of multicultural competence, because they are the necessary conditions for the life of citizens of the new Europe (Suprun, 2018a). In particular, the European experience of using a language passport as an innovative tool for recording the language achievements of subjects of the educational process in higher education is gaining relevance. According to J.A. Douglas and R. Edelstein, the international nature of the higher education process in modern educational institutions significantly increases global competition and creates demands for strategic approaches to educational management. In addition, the research of Philip G. Altbach highlights various aspects of social inequality relayed by the globalization conditions of the modern world (Sheremet, 2023).

The national priorities of the development of the educational system require a review of the established systemic and institutional activities of higher education institutions. The problem of modernizing the content of professional training in higher education institutions (Suprun, 2018b), implementing the successful experience of foreign countries in the restructuring conditions of the global quarantine, focusing on the development of inclusive competence (Sheremet, 2022), war conditions etc. All these challenges determine the further progress of the national education system to increase its prestige and integration

into the world educational space, as well as cause need for a thorough analysis of the prospects for the development of these trends, the determination of resources for their implementation and all difficulties.

Therefore, **the purpose** of the article is to delight the research of cross-cultural competence as a component of integration into the European scientific and educational space.

Methods. For achievement the aim, the set of complementary methods was applied: theoretical methods: (analysis, synthesis, comparison, generalization) were used to find out the state of the problem; empirical (direct and indirect observation, standardized questionnaire survey, semi-standardized individual interviews), psychodiagnostic methods and research techniques; statistical analysis.

Research and publication analysis. The value contexts of higher education's focus on the competitiveness of the future specialist. The group of authors L. Zhuravlova, M. Sheremet, D. Suprun, S. Fedorenko, S. Dubiaha, I. Dmytriieva, understanding educational values in the context of Ukraine's entry into the world community, where quality becomes of key importance training of competitive specialists with the appropriate level of knowledge, emphasize that a modern specialist should be simultaneously a carrier of the variability of theoretical and practical knowledge and skills, have a high level of interpersonal empathy and a developed high level of prognostic and reflective skills. Otherwise, he will gradually move to the level of a mediocre craftsman, which is unacceptable (Suprun, 2018a).

Modern integration processes, entry into the European educational space, as well as the formation of the global labor market cause the need **for high level of academic mobility.**

Today's indisputable requirement is foreign travel for educational purposes, or online exchange, based on the unified requirements of internationalization mobility: joint credits, financial support, university/faculty/department budget, double or multiple degrees. The advantages of academic mobility for a student are: learning a foreign language, gaining new experience, cooperation, culture, personal/professional development, development of a «global personality». The disadvantages are: insufficient language competence of the student, lack of finances, extension of the study period, difficulty in choosing subjects.

We will determine the subordination of subjects of academic mobility administration at the level of higher education institutions: institutional coordinator, manager of a specific project, mobility administrator, coordinators of faculties (foreign departments), coordinators in fields of knowledge. We can mention examples of Erasmus+ educational programs. There are also quite effective BIP (Blended Intensive Programs) educational programs, which are short intensive programs that use a combination of physical and virtual activity (Sheremet, 2022).

Thus, no doubt that international, interdisciplinary, trans- and interdisciplinary courses for students in the form of combined mobilities are necessary innovations in modern higher education institutions. Team cooperation of course participants is the most strategic solution, revealed by the following means: targeting target groups, skills / qualifications, collective and university culture - team rules, cooperation with faculties – regular meetings and exchanges, etc (Sheremet, 2022).

According to the problem of cross-cultural competence as a component of integration into the European scientific

and educational space, social inclusion in an internationalized educational environment should be considered from the following points of view: actualization of the problem of social inclusion and internationalization (identification of trends, initiatives), their interrelationship and ways of establishing cooperation.

Thus, research and **experimental work** have to be carried out in three stages: ascertaining, formative and control. Specific tasks were formulated for each stage. The formative part of the research is currently in progress.

Data Collection Tools:

- theoretical methods: (analysis, synthesis, comparison, generalization) were used to find out the state of the problem;

- empirical (direct and indirect observation, standardized questionnaire survey, semi-standardized individual interviews), psychodiagnostic methods and research techniques were applied: the method of studying the attitude of specialists in the field of social and inclusive education to the international values of inclusive education (adapted method V. Khytriuk) and «Self-assessment of professional pedagogical motivation» (N. Fetyskin), «Psychological Intercultural Competence of Educator» by T. Graftska and the questionnaire of A. Mehrabian and N. Epstein on the ability to empathize; Discipline test «Fundamentals of inclusive education» (T. Yemelianova) and Determination of the level of pedagogical reflection (E. Rukavishnikova); Assessment of the ability to solve professional tasks (adapted version of O. Kuzmina's method) and Evaluation of the results of students' activities made it possible determination of levels of formation of intercultural inclusive readiness of specialists in the field of special and inclusive education by the following criteria: value and motivational, spiritual

and moral, content, active (Okhrimenko, 2020).

Statistical Analysis: The data of the study were summarized as numbers, percentages, averages, and standard deviations. The statistic methods were applied to process research results, to establish quantitative relationships between the investigated indicators, to ensure qualitative analysis and verification of empirical data (Student's t-criterion, Fisher's ϕ -criterion).

At the stage of the ascertainment experiment, a confirmatory experiment a diagnostic toolkit was developed that allows to objectively assess the degree of educator' mastery of each component of intercultural inclusive readiness. Also selecting monitoring methods, the components of inclusive readiness were taken into account. Thus, its following components were highlighted:

intercultural social and inclusive ethics, intercultural social and inclusive tolerance, social and inclusive theory and practice. Also, in order to outline the ways of formation of readiness to work in the conditions of intercultural inclusive education, it was necessary to identify its qualitative characteristics, i.e. levels, as a ratio of «higher» and «lower» components of any structures. So, let's highlight the following levels of formation of intercultural inclusive readiness of specialists in the field of social and inclusive education: high (innovative), sufficient (productive), middle (reconstructive), and low (reproductive). In order to monitor the specified levels of specialists' readiness, the following criteria were identified: value and motivational, spiritual and moral, content, active.

Table 1. Methodological card of formation of cross-cultural competence

Components	Criteria	Evaluation methods
Intercultural social and inclusive ethics	Value and motivational	1 The method of studying the attitude of specialists in the field of social and inclusive education to the international values of inclusive education (adapted method V. Khytriuk) 2. «Self-assessment of professional pedagogical motivation (N. Fetyskin)
Intercultural social and inclusive tolerance	Spiritual and moral	1.«Psychological Intercultural Competence of Educator" by T. Graftska 2the questionnaire of A. Mehrabien and N. Epstein on the ability to empathize
Social and inclusive theory	Content	1.Discipline test «Fundamentals of inclusive education» (T. Yemelianova) 2. Determination of the level of pedagogical reflection (E. Rukavishnikova)

Social and Inclusive practice	Active	1.Assessment of the ability to solve professional tasks (adapted version of O. Kuzmina's method) 2. Evaluation of the results of students' activities (adapted version of O. Kuzmina's method)
-------------------------------	--------	---

The transition from one level to another could be carried out on the basis of a change in qualitative and quantitative indicators, indicating a change in successive stages of the process of forming social and inclusive readiness (Suprun, 2023). Taking into account the criteria and indicators, a complex of adapted methods was developed, the implementation of which allowed to conduct the formative part of the experiment (Suprun, 2018a).

Future and current specialists in the field of social and inclusive education took part in the experiment. Thanks to workteam, we will be able to present the data obtained from the questionnaires of students, as well as specialists of inclusive education who work for the first year. At the stage of the ascertainment experiment, monitoring of the level of formation of key components of intercultural readiness to work in social and inclusive educational environment among future specialists in psychological and pedagogical direction was carried out. From the obtained data, it was determined that a significant part of specialists (38%) and even more students (42%) do not sufficiently understand the directions and perspectives of intercultural component of social and inclusive education, since there are quite a lot of answers in which we observe a lack of awareness of the key issues of the problem. (Suprun, 2023). The results of observation and interviews confirm the following: specialists are not sufficiently oriented in intercultural social and inclusive values, noting overall

satisfaction with the choice of the field of professional activity, they have fears and insecurities about solving issues of working with children with special needs. Thus, at the time of conducting the ascertaining stage of the experiment, the readiness to work in the conditions of intercultural social and inclusive education is insufficiently formed. Therefore, the formation of the personality of a competitive specialist with an appropriate level of intercultural competence becomes of primary importance. So, our next tasks of research and experimental work are next: to carry out formative and control stages.

Conclusions, prospects for further research in the field of research.

According to our purpose, we had delighted the stage of the ascertainment experiment of cross-cultural competence research at the frame of integration into the european scientific and educational space.

Understanding cross-cultural trends in national and global dimensions, we note two dominant positions that can be presented both as a result and as a mechanism of this development: digitalization of education, unconditional values what is the development of the social capital of education seekers, their technical and technological competence, mastering IT educational environment; internationalization of education, the axiological component of which is extrapolated through the system of higher education of Ukraine that is understandable for the international community, which is achieved through

integration with the European space of higher education and research space, ensuring competitiveness and strengthening the potential of higher education (Sheremet, 2022). In addition, it is obvious that modern social, political, and economic realities, transformational processes in the state education system, also significantly change established views regarding the professional level and personal qualities of a graduate of an educational institution (Sheremet, 2023). The level of his preparation must meet international standards that formulate the requirements of competitiveness not only in the labor market of Ukraine, but also in other foreign countries. A modern university graduate must demonstrate variability of knowledge, show interpersonal empathy and tolerance for any diversity, but also have developed prognostic and reflective skills, possess multicultural and inclusive competences, demonstrate professional mobility. The specialist must also be a part of the era of digitalization, which will enable competitiveness at the global level. Thus, professional training in the globalized world should include the following aspects: European integration and evaluation strategies; Role leadership; internationalization of the informal curriculum and the university environment; establishment of international relations, etc. (Sheremet, 2022).

Thus, the psychological and pedagogical conditions for the formation of psychological and professional intercultural readiness, and, therefore, intercultural competence of specialists in the field of social and inclusive education should be: psychological and reflective orientation of education; professional motivation, the presence of positive spiritual and moral qualities and emotional stimuli, immersion in active intercultural innovative activities, etc.

(Sheremet, 2022). It is the highlighted cross-cultural multi-vector model in the system of training specialists in the field of special and inclusive education, including post-graduate education, that makes it possible to form an international inclusive culture and reveal creative potential as a means of influencing the comprehensive development of general, professional and psychological and pedagogical characteristics, intercultural competences and abilities. Implementation of the newest paradigm of inclusive social and educational environment in the national society should become the basis of social security (Griban, 2021) responsibility and social cohesion of Ukrainian citizens, to which we plan to devote further systematic investigations.

References

1. Griban, G., Okhrimenko, I., (2021) Formation of Psychophysical Readiness of Cadets for Future Professional Activity *The Open Sports Sciences Journal*, 2021, 14: 1-8 Electronic publication date: 22/03/2021 <https://opensportssciencesjournal.com/VOLUME/14/PAGE/1/FULLTEXT>
2. Suprun, D. (2018a). Academic mobility perspective in the context of professional internationalization in the field of special education DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.13Kyiv. http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34962/Sheremet_83-89.pdf?sequence=1
3. Suprun, D. (2019). Modernizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity (monohrafiia) [Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education: a monograph]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

4. Suprun, D. (2018b). Teoriia ta praktyka profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity. (dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03) [The theory and practice of psychologists' professional training in the field of special education. (DSc thesis)]. Kyiv. [in Ukrainian]

5. Suprun, D. (2023) Psychology of Management: Kyiv.: Vydvo NPU imeni M. P. Drahomanova.423.

6. Sheremet, M. (2023) Motivation development of mental health preservation of specialists in the field of special and inclusive education: european practices *Pol Merkur Lek*, 2023; LI, 1: 30-34

© ALUNA PublishingHouse <https://polskimerkuriuszlekarski.pl/wpcontent/uploads/library/PolMerkurLek202301.pdf> DOI:

10.36740/Merkur202301104

7. Sheremet, M., Suprun, M., Suprun, D. (2020) Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in EducationWEB OF SCIENCE Published: Sep. 2020 in *International Journal of Applied Exercise Physiology*.

8. Sheremet, M. & Suprun, D. (2022). Tendencii rozvytku vyschoi shkoly Ukrainy: cinnosti osvity u svitovomu ta nacionalnomu vymiri [Higher education development trends in ukraine: values of educations in global and national dimensions] № 6 (2022): KhortyciaC.71-78. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-9C.382-385>.

Список використаних джерел

1. Griban, G., Okhrimenko, I., (2021) Formation of Psychophysical Readiness of Cadets for Future Professional Activity *The Open Sports Sciences Journal*, 2021, 14: 1-8 Electronic publication date: 22/03/2021 <https://opensportssciencesjournal.com/VOLUME/14/PAGE/1/FULLTEXT>

2. Suprun, D. (2018). Academic mobility perspective in the context of professional internationalization in the field of special education DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.13Kyiv. http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34962/Sheremet_83-89.pdf?sequence=1

3. Супрун, Д. М. (2019). Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 492 с.

4. Супрун, Д. М. (2018). Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної та інклюзивної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.

5. Супрун, Д. М. (2023) Psychology of Management (Психологія Управління) : навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. 412 с.

6. Sheremet, M. (2023) Motivation development of mental health preservation of specialists in the field of special and inclusive education: european practices *Pol Merkur Lek*, 2023; LI, 1: 30-34 © ALUNA PublishingHouse <https://polskimerkuriuszlekarski.pl/wpcontent/uploads/library/PolMerkurLek202301.pdf> DOI: 10.36740/Merkur202301104

7. Sheremet, M., Suprun, M., Suprun, D. (2020) Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in EducationWEB OF SCIENCE Published: Sep. 2020 in *International Journal of Applied Exercise Physiology*.

8. Шеремет, М. К. & Супрун, Д. М. (2022). Тенденції розвитку вищої школи України: цінності освіти у світовому та національному вимірі № 6 (2022): Науковий журнал Хортицької національної академії С.71-78. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-9C.382-385>.

**КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ІНТЕГРАЦІЇ ДО
ЄВРОПЕЙСЬКОГО НАУКОВО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**
Супрун М. О., Супрун Д. М.

Анотація. Освітнє середовище ЗВО набуває універсальних характеристик, що дозволяє йому відображати та реагувати на запити учасників згуртованого суспільства. Саме в даному аспекті маємо досліджувати міжкультурну компетентність як складову інтеграції до європейського науково-освітнього простору. Для досягнення мети та завдань застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів, а саме: теоретичні методи: (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); емпіричні (пряме та опосередковане спостереження, стандартизовані та адаптовані опитувальники, напівстандартизовані індивідуальні інтерв'ю), психодіагностичні методи та техніки дослідження; статистичний аналіз. Таким чином, за результатами дослідження стверджуємо, що сучасні соціально-політичні та економічні реалії, трансформаційні процеси в системі державної освіти суттєво змінюють усталені погляди на запит щодо професійного рівня та розвитку особистісних якостей спеціалістів. Безперечно, рівень підготовки має відповідати міжнародним стандартам, які формулюють вимоги конкурентоспроможності не лише на ринку праці України, а й інших зарубіжних країн. Сучасний випускник університету має продемонструвати не лише варіативність знань, виявляти міжособистісну емпатію та толерантність до будь-якої різноманітності, а й мати розвинені прогностичні та рефлексивні навички, володіти крос- та полікультурними компетенціями, демонструвати професійну мобільність.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, інтернаціоналізація, вища освіта, мобільні міжнародні студенти, цінності освіти.

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.32-42

УДК 37.015.31:373.2

**СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ**

ДЕМЧЕНКО І. І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
соціальної роботи та реабілітації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: demchenko.i@nubip.edu.ua

СЛЮСАРУК-ЛІТВІН С. С., кандидат педагогічних наук, методист, викладачка
циклової комісії дошкільної педагогіки та окремих методик

**Володимирського педагогічного фахового коледжу
імені Агатангела Кримського Волинської обласної ради**

E-mail: admin8@vvpc.com.ua

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі впровадження середовищного підходу у підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти з метою формування їхньої готовності до розвитку творчого потенціалу дітей. Авторами стверджується, що освітні можливості впровадження середовищного підходу до підготовки майбутніх вихователів у педагогічних коледжах мають важливе значення, оскільки на його засадах підвищується ефективність професійної підготовки в цілому і формування готовності до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку, зокрема. З'ясовано, що для педагогічного коледжу визначення освітнього середовища пов'язано із сукупністю спеціально організованих психолого-педагогічних умов, внаслідок взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості, її світосприйняття. Схарактеризовано особливості освітнього середовища педагогічного коледжу та дано його визначено як складного системного явища, численні елементи якого, зокрема сукупність матеріальних, соціальних, психологічних та педагогічних умов і факторів, що впливають на рівень задоволеності викладачів і студентів освітнім процесом і вказують на різні характеристики професійної зорієнтованості, цілеспрямованості і результативності функціонування цієї інституції для максимального задоволення запиту суспільства на висококваліфікованих вихователів, здатних активно і професійно розвивати творчий потенціал дітей дошкільного віку. Доведено, що формування готовності майбутніх фахівців до розвитку творчого потенціалу дітей має бути насичений такими умовами, які максимально наповнюють освітній процес навчальними курсами і постійно діючими педагогічними практиками для сприяння майбутнім вихователям успішно конструювати і коригувати індивідуальні освітні маршрути, підвищуючи рівень своєї мотивації і готовності до практичної педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти, у тому числі й до творчого розвитку дітей дошкільного віку. Установлено, що освітнє середовище педагогічних коледжів у контексті формування готовності студентів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку має бути неодмінно творчого типу модальності і характеризуватися певною сукупністю специфічних властивостей: спостережуваність, насиченість, пластичність, автономність існування, синхронізованість, цілісність, мотивогенність, іммерсивність, інтерактивність.

Ключові слова. Середовищний підхід, освітнє середовище, творчо-розвивальне середовище коледжу, майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Актуальність (Introduction). На сучасному етапі розвитку науки й освіти особливої актуальності набуває проблема становлення творчої особистості, здатної гнучко мислити, знаходити нестандартні рішення проблем, продукувати сміливі ідеї та гіпотези, реалізовуватись у різних видах конструктивної діяльності, а також швидко адаптуватися до мінливих умов середовища.

Нові підходи до дошкільної освіти, засновані на принципах гуманізації та деідеологізації дошкільної освіти, пріоритету виховання загальнолюдських цінностей (добра, краси, самоцінності дошкільного дитинства), закладено в Законі України «Про дошкільну освіту» в новій редакції та розробленому МОН України проєкті Концепції розвитку дошкільної освіти. Орієнтиром якості результатів дошкільної освіти України є Базовий компонент дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні, затверджений у 2021 році, який визначає дошкільну освіту першим рівнем у системі освіти та стартовою платформою особистісного розвитку дитини.

У зв'язку з цим гостро постає проблема підготовки сучасних, високо кваліфікованих і творчо спрямованих педагогів закладів дошкільної освіти здатних виявляти, розкривати і розвивати творчих здібностей дітей. Адже від вихователів залежить побудова освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, створення відповідного освітнього розвивального середовища, зосередженого на задатках (здібностях) кожної дитини, яке б стимулювало дитину до творчості та розвитку її творчого потенціалу.

Сучасні актуальні проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності досліджували такі українські науковці: С. Гаврилюк (теоретико-методи-

чні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості); О. Ємчик (розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки); М. Замелюк (формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки); О. Листопад (теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів) та ін. Аналіз досліджень засвідчує окремі намагання науковців досліджувати взаємозалежність підготовленого до роботи з дітьми творчого вихователя і розвитку творчого потенціалу дошкільників. У своїх працях науковці акцентують увагу на забезпеченні творчо-розвивального середовища в закладі вищої освіти, який проваджує підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Окремі аспекти середовищного підходу у вищій педагогічній освіті розглядали А. Артюхіна, А. Баль, М. Братко (освітнє середовище); Н. Бахмат, Л. Гуменна, А. Гуралюк (інформаційно-освітнє); Т. Колупаєва (інноваційно-освітнє), З. Шевців (інклюзивне освітнє середовище), Т. Яковишина (креативне освітнє) та ін. Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності створення відповідних середовищних умов навчання, виховання і розвитку студентської молоді, які б сприяли підвищенні ефективності їхньої професійної підготовки в цілому і формування готовності до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку, зокрема. Однак у теорії і методиці професійної освіти відчувається нестача необхідних напрацювань із цієї важливої проблеми. У ракурсі вивчення проблем середовищного підходу та створення відповідних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку творчого потенціалу дітей ми

опиралися на результати досліджень С. Слюсарчук-Літвін [10] та І. Демченко [3; 4].

Мета (Purpose). Виявити можливості впровадження середовищного підходу в підготовку майбутніх вихователів педагогічних коледжів до розвитку творчого потенціалу дітей.

Методи (Methods). У процесі дослідження використано загальнонаукові методи (аналіз, порівняння, узагальнення, систематизування, конкретизація) з метою визначення ступеня розробленості порушеної проблеми та виявлення характеристик творчо розвивального середовища педагогічного коледжу.

Результати (Results). Останніми роками у вітчизняному і зарубіжному науковому полі дедалі актуальнішою стає проблема упровадження в освітню практику середовищного підходу. Це зумовлено тим, що поняття «середовище» використовується в більшості наукових досліджень і безпосередньо в практиці освіти дітей і дорослих у формі термінологічних «освітнє середовище», якою, зазвичай, визначають комплекс умов для впливу на розвиток і формування особистості людини.

Варто констатувати, що проблема всебічного вивчення впливу освітнього середовища на розвиток особистості актуалізувалась ще в 70-90-х роках минулого століття. Зокрема, видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський стверджував: «Середовище – це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад вчителя, і загальний моральний тонус життя шкільного колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність». Він наголошував, що воно не є чимось раз назавжди створеним і незмінним, а має повсякденно створюватись і збагачуватись [12, с. 190–191].

Загалом у наявних наукових джерелах міститься чимало визначень поняття «освітнє середовище», сутність

яких різняться за дослідницькими інтересами авторів:

– система впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу (система впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу (В. Радул [8, с. 139]);

– система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні, і водночас сукупністю об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти (М. Гончарук [2]);

– різноманітна полікультурна, індивідуальна для кожного суб'єкта навчання освітня система впливів та умов, спрямована на побудову власного «Я», що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації (А. Білинський [1, с. 19]).

Отже, на підставі змісту окреслених дефініцій, можна узагальнити: освітнє середовище – це комплексне утворення, що охоплює необхідні й достатні умови матеріального, соціального, організаційного, психологічного й педагогічного забезпечення ефективності процесу навчання, виховання і розвитку особистості в будь-якій ланці системи неперервної освіти.

Щодо педагогічного коледжу, як важливої для соціуму професійної інституції, варте уваги визначення його освітнього середовища як сукупності спеціально організованих психолого-педагогічних умов, внаслідок взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості, її світосприйняття.

У дослідженнях сучасних науковців розроблено типологію середовищ в освіті за: педагогічними функціями (дидактична, виховна, інтелектуально-розвивальна); профілем освітньої установи (дошкільний заклад, школа (гімназія, ліцей), коледж, ЗВО, регіонально-етнокультурне середовище); організаційними структурами (середовище кафедри, факультету, ЗВО, установи для навчально-виробничої практики); спільнотою залучених учасників до освітнього процесу (академічна група, курс, проектна група тощо); структурно-якісними характеристиками (на підґрунті адаптивної функції, залучення до культури, інформаційного і екологічного компонентів середовища тощо); застосуванням середовища в змісті освіти, що має місце при реалізації особистісно-розвивальної освітньої моделі. Слід зазначити, що з цієї достатньо громіздкої класифікації освітнього середовища педагогічного коледжу стосуються такі найважливіші його характеристики, як едукативність, управлінська організаційність, навчально-виробнича забезпеченість, суб'єктно-колективістська наповненість, адаптивно-, культурно-, еколого- та змістово-відповідна функційність.

Окремі дослідники типи освітніх середовищ визначають за наступними ознаками: стилем взаємодії в середовищі (конкурентне – кооперативне, гуманістичне – технократичне тощо); характером відносин щодо соціального досвіду і його передачі (традиційне – інноваційне, національне, універсальне тощо); ступенем творчої активності (творче, регламентоване); характером взаємодії із зовнішнім середовищем (відкрите, замкнуте). У цій типології більшість окреслених ознак стосується освітнього середовища педагогічного коледжу. Але серед них найважливішими є гуманізм, інноваційність, креативність та відкритість.

На прикладі педагогічного університету Ю. Шапран та О. Шапран запропонували такі основні типи його освітнього середовища за: впровадженням нововведень (традиційне і творчо-інноваційне); видами діяльності (ігрове, навчальне, професійне, комунікативне); особливостями оточення (природне, соціальне, інформаційно-освітнє, віртуальне); специфікою впливу на особистість (здоров'язбережувальне, розвивальне, виховне і рефлексивне) [13, с. 7]. Безумовно, що в цьому варіанті класифікації абсолютно всі наведені характеристики стосуються освітнього середовища педагогічного коледжу.

До основних характеристик освітнього середовища зараховуємо: діяльнісність (спільна діяльність суб'єктів середовища); суб'єктність (наявність суб'єктів – учасників освітнього процесу); ситуативність (виникнення різних ситуацій під впливом різних факторів); оцінюваність (можливість якісної оцінки середовища); формувальний вплив на суб'єктів середовища; проєктивність (здатність до створення нового середовища або відтворення основних рис наявного за необхідності поширення досвіду); мінливість, невизначеність (здатність до постійних змін); зв'язок із часом і простором. На основі розвитку активної/пасивної, вільної/залежної особистості Я. Корчак виокремив такі типи освітнього середовища: догматичне, кар'єрне, безтурботне, ідейне [5].

Вважаючи творче освітнє середовище певною системою, розглядаємо його як сукупність людей, які створюють духовно-моральну і творчу атмосферу в процесі освітньої діяльності, котра детермінує характер взаємодії педагога й учня, а також комплекс сприятливих для самовизначення, самореалізації і становлення суб'єктності соціальних, культурних і матеріальних умов.

Щодо підготовки майбутніх вихователів у системі вищої освіти варте уваги

поняття «творче методичне середовище», що, на наше переконання, ідентичне за змістом з визначенням розвивального середовища як спеціально створеної педагогами атмосфери інтелектуального пошуку і творчої діяльності в ході спеціально організованого процесу в межах соціокультурного простору, зони взаємодії локальних освітніх середовищ, їх елементів і суб'єктів освітнього процесу. Зростання цінностей і смислів цього середовища, зауважує дослідниця, здійснюється завдяки творчим групам з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей суб'єктів освітнього процесу.

Зважаючи на те, що творчість передусім стосується галузі естетичної діяльності в різних її різновидах (літературна, музична, образотворча, хореографічна, технічна тощо) і рівнях вияву (дитяча, любительська, професійна, художньо-педагогічна), важливою є думка Л. Масол про те, що «наповнити освітнє середовище ціннісним змістом найліпше здатне естетичне середовище, в якому провідна роль належить мистецтву, і яке має бути естетичним і за змістом, і за формою» [6, с. 265].

У контексті специфіки нашого дослідження важливим є художньо-естетичне освітнє середовище, оскільки воно має освітній і виховний потенціал, наповнене художньо-естетичним впливом на студентів, що сприяє формуванню творчих і художньо-естетичних компетентностей та ціннісного ставлення до мистецтва.

З окреслених визначень випливає, що художньо-освітнє середовище неодмінно є творчим. За твердженням, Ю. Мировської, воно є педагогічно організованим, характеризується системністю взаємозв'язків його об'єктів, цілісністю, естетичною функціональністю, передбачає широке використання художніх творів мистецтв, організаційну зумовленість інтеграції мистецтв та діало-

гову взаємодію його представників, надає можливості впливу на творчу мотивацію суб'єкта, спонукає до творчого самовираження, сприяє розвитку творчої активності особистості, формуванню її художньо-комунікативних умінь [7, с. 216].

Художньо-естетичне освітнє середовище утворюють просторово-часове, змістовно-культурне та педагогічно-функційне поля з предметно-матеріальним естетичним виглядом та естетичною атмосферою, що полягає в активності педагогів і учнів та в естетичній і художніх формах взаємодії, колективному й індивідуальному проявах естетичної свідомості особистості.

Окресленому твердженню суголосна позиція І. Сідорової, яка розглядає художньо-естетичне середовище в єдності предметної та соціально-педагогічної сфер: «Предметна сфера охоплює естетику навчального довілля ЗВО, яка передбачає створення сприятливих естетичних умов для навчання й виховання та реалізації художньо-творчих здібностей студентів. Це насамперед, естетичне оформлення аудиторій, лабораторій, сучасний дизайн інтер'єрів, відповідне оформлення бібліотек, читальних залів, наявність картинних галерей, мистецьких світлиць, художніх майстерень тощо. Соціально-педагогічна сфера художньо-естетичного середовища охоплює низку складників: естетику спілкування і поведінки, діалогічність взаємин, естетику життєтворчості, красу міжособистісних відносин, духовно-естетичну атмосферу» [9, с. 148].

Художньо-естетичне освітнє середовище охоплює соціокультурний, програмно-навчально-діяльнісний, природний (є основою для «наслідування» в проектуванні вторинного середовища і створення художніх образів), антропогенний (створення людиною об'єктів, що не мають аналогів у первинному середовищі) та творчо-

конкурсний (художні виставки, конкурси, орієнтовані на розкриття творчого потенціалу студентів та становлення їхнього індивідуального стилю) складники.

Поняття «художньо-естетичне середовище гуманітарного закладу вищої освіти», інтерпретується нами наступним чином: «Це комплекс педагогічних впливів на мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову, соціальну, етичну і практичну сфери особистості, що інтегрують художній, естетичний, комунікативний, інформаційний компоненти освітнього процесу у вищому навчальному закладі». В такому середовищі всі суб'єкти науково-дослідного і навчально-виховного процесу мають змогу активно виявляти культурно-творчі ініціативи, створювати і проводити різні творчі і соціокультурні заходи, що сприяють взаємодії і взаємовпливу вищої освіти і суспільства.

Із належною аргументацією науковці В. Хренова та О. Лівшун стверджують, що в організації освітнього середовища для художньо-творчої діяльності необхідно звернути увагу на такі структурні компоненти: аудиторії для занять, рекреаційні приміщення, прилеглу територію (структуру, обладнання, дизайн, символічне наповнення простору) з акцентом на символічному наповненні та можливості просторової трансформації приміщень тощо; концепції навчання і виховання, зміст, форми і методи організації освіти з акцентом на варіативності навчальних програм, свободі вибору освітнього маршруту та різноманітності методичних навчальних засобів; відносини, що виникають між суб'єктами, комунікацію, в яку вступають суб'єкти освіти з акцентом на взаємодії, діалогічному спілкуванні, створенні ситуації успіху та позитивному настрої всіх учасників процесу; суб'єкти середовища з акцентом: на рівні підго-

товки, творчості, особистісних характеристиках тих, хто навчатиме; можливість здійснювати вплив на компоненти освітнього середовища тими, хто навчається [12, с. 170].

Безумовно, що будь-який тип освітнього середовища має свої позитиви і негативи. Важливо також те, що в ідеальному варіанті не існує освітніх середовищ конкретного типу, оскільки вони модальні за своєю сутністю, тобто системно охоплюють різні макросередовища, будучи водночас частиною мегаосвітнього середовища. Та попри це, якість того чи іншого освітнього середовища засвідчують ті його загальні і специфічні характеристики, що вказують на динаміку розвитку в ньому суб'єктів освітнього процесу, ступінь його комфортності й ефективності міжособистісної взаємодії, бажану результативність професійної підготовки майбутніх фахівців загалом та теоретичної, практичної і психологічної готовності до виконання трудових функцій, зокрема.

У монографії німецького дослідника Ф. Хасса «Предметна дидактика англійською мовою. Традиція – інновація – практика» наведено і на прикладах сучасних освітніх реалій аргументовано такі загальні характеристики освітнього середовища: *межі* – структурно-змістова ознака, що показує суб'єктів, об'єктів, процеси і явища, що належать до певного середовища; *насиченість* за ступенем інтенсивності середовища факторами впливу та можливостями; *ступінь значущості (пріоритетності)* – показник свідомого залучення всіх суб'єктів до освітнього процесу; *координованість* – спільність діяльності всіх суб'єктів, які усвідомлюють відповідальність як за власну підготовленість, так і за результати співпраці; *узагальненість*, що забезпечується наявністю концепції діяльності закладу, перспективного плану розвитку, які до-

ведені до всіх учасників освітнього процесу й активно обговорювалися та вдосконалювалися ними; *«характер»*, що визначає співвідношення в освітньому середовищі раціонального (догматичного) й емоційного (творчого) компонентів; *пріоритетність* – характеризує значимість певного середовища в системі цінностей учасників освітнього процесу; *гармонійність* – показує ступінь узгодженості впливу інших факторів чи локальних середовищ на особистість, її відокремленість чи інтегрованість; *соціальна зорієнтованість творчого потенціалу* за його зв'язками з соціокультурними установами, громадськими організаціями тощо; *динаміка* – готовність до постійних, активних, узгоджених та спланованих перетворень в організації освітнього середовища, в оновленні зв'язків із зовнішніми та внутрішніми компонентами; *стабільність* – стійкість за параметром підготовленого опису досвіду функціонування, часовий вимір, динаміки розвитку, збереження традицій [14, с. 355].

До загальних ознак освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти зараховуємо: *стійкість*, що зумовлюється терміном навчального року й архітектонікою навчального плану; *змістовність наповнення* за освітніми стандартами, використанням традиційної чи інноваційної моделі освіти та регламентованого переліку навчальних дисциплін; *залежність* у формі збереження педагогічних традицій і забезпечення їх наступності з актуальними інноваціями; *мінливість*, що детермінована активністю реалізації освітніх інновацій; *організованість*, що виявляється в структурованості і функційній забезпеченості; *структурність* як упорядкованість освітніх елементів і підрозділів зі зв'язками між ними; *рівновага* – здатність зберігати свою діяльність і поведінку незалежно від негативних зовнішніх

впливів; *адаптивність* – пристосування до нових соціальних умов з метою збереження, покращення чи набуття нових якостей; *життєздатність* – самоорганізація і розвиток в конкурентному середовищі; *надійність* – здатність виконувати призначені функції протягом заданого періоду часу в певних несприятливих умовах, зберігаючи при цьому свою ефективність на встановленому рівні.

Для того, щоб майбутній вихователь був здатним успішно розвивати творчий потенціал дітей дошкільного віку, освітнє середовище коледжу, у якому він здобуває свій фах, неодмінно має бути творчо-розвивальним. Відповідно до цього, воно характеризуватиметься певною сукупністю специфічних властивостей: *спостережуваність* (цілеспрямоване сприйняття дизайну предметного середовища і презентації робіт здобувачів освіти); *насиченість* (наявність ресурсів у розмаїтті форм і методів навчання і виховання); *пластичність* (здатність середовища набувати установлену стійку форму за відкритістю до інновацій і розмаїття методик); *автономність існування* (незалежна цілісність середовища, що має межі щодо оточуючих систем за наявністю її історії і логіки функціонування); *синхронізованість* (узгодженість у часі процесів, що відбуваються в дійсності за наявності часової сітки, у межах якої відбувається формування навчального досвіду); *векторність* (спрямований навчальний ефект при розв'язанні технологічних задач за чітко поставленими метою і завданнями функціонування середовища); *цілісність* (організоване і підлегле певним принципам середовище, зміст якого відповідає його цілям); *мотивогенність* (здатність середовища впливати на мотивацію студента, досягаючи порогу її стабільності у навчанні і творчому процесі); *іммерсивність* (мо-

жливність залучення студента до системи відношень, котра визначає зміст середовища за неперервним потоком відповідних стимулів); *інтерактивність* (взаємодія студентів із середовищем, що слугує сферою засвоюваного досвіду на основі надання студентам можливості змінювати освітнє середовище і брати участь у його формуванні).

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, освітнє творчо-розвивальне середовище педагогічного коледжу являє собою сукупність матеріальних, соціальних, психологічних та педагогічних умов і факторів, що впливають на рівень задоволеності викладачів і студентів освітнім процесом і вказують на різні характеристики професійної зорієнтованості, цілеспрямованості і результативності функціонування цієї інституції для максимального задоволення запиту суспільства на висококваліфікованих вихователів, здатних до творчої професійної діяльності, оволодіння всебічними знаннями сутності творчого потенціалу дітей дошкільного віку та готовності до застосування необхідних професійно-педагогічних умінь, навичок творчої взаємодії, спрямованих на розвиток творчого потенціалу дітей.

Основу специфічних властивостей такого творчо-розвивального середовища педагогічного коледжу складають такі властивості: спостережувальність, насиченість, пластичність, автономність існування, синхронізованість, векторність, цілісність, мотивогенність, іммерсивність, інтерактивність. Означені властивості сприятимуть визначенню параметрів проєктування освітнього творчо-розвивального середовища педагогічного коледжу для формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Білінський А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2012. № 2. С. 15–21.
2. Гончарук М. В. Педагогічні умови формування інтегрованого освітнього середовища в початковій школі східних земель Німеччини : дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.01. Умань, 2018. 301 с.
3. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. 500 с.
4. Демченко І. І., Пічкур М. О. Близнюк Т. О. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: Монографія. К.: Оміда, 2009. 218 с.
5. Корчак, Я. Правила життя. Педагогическое наследие. Москва, 1990. 267 с.
6. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
7. Мировська Ю. Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань : Жовтий О. О., 2013. Вип. 8, ч. 1. С. 214–220.
8. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. 256 с.
9. Сідорова І. С. Створення художньо-естетичного середовища у по-

зааудиторній художній діяльності студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2011. № 35. С. 147–150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2011_35_34.C.148/ (дата звернення: 11.09.2023).

10. Слюсарук-Літвін С. С. Формування готовності майбутніх вихователів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук, спец. : 011 – Освітні, педагогічні науки. Луцьк, 2022. 363 с.

11. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. Київ : Рад. шк., 1988. С. 190–191.

12. Хренова В. В., Лівшун О. В. Організація освітнього середовища для художньо-творчої діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (1). С. 165–173. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2\(1\)_24.](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(1)_24.) (дата звернення: 11.09.2023).

13. Шапран Ю. П. Типологія освітнього середовища в умовах компетентісно-зорієнтованої педагогічної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. *Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 4–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2015_23_3. C. 7/ (дата звернення: 12.09.2021).

14. Haß F. Titel Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2016. 420 s.

References:

1. Bilynskiy A. M. (2012). *Tvorche osvitho-informatsiine seredovyshche yak chynnyk rozvytku osobystosti*

vchytelia. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika, 2, 15–21 [in Ukrainian].

2. Honcharuk M. V. (2018) *Pedahohichni umovy formuvannia intehrovanoho osvithnoho seredovyshcha v pochatkovii shkoli skhidnykh zemel Nimechchyny*. Doctor's thesis. Uman. [in Ukrainian].

3. Demchenko I. I. (2015) *Pidhotovka vchytelia do roboty v inkluzyvni pochatkovii shkoli : monohrafiia*. Uman : FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].

4. Demchenko I. I., Pichkur M. O. Blyzniuk T. O. (2009). *Tvorchy rozvytok uchniv pochatkovoii shkoly zasobamy obrazotvorchoho mystetstva: Monohrafiia*. K.: Omida. [in Ukrainian].

5. Korchak, Ya. (1990) *Pravyla zhyzny. Pedahohicheskoe nasledye*. Moskva,. [in Russian].

6. Masol L. M. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka : monohrafiia*. Kyiv : Promin,. [in Ukrainian].

7. Myrovska Yu. (2013) *Stvorennia tvorchoho seredovyshcha yak umova motyvatsii do formuvannia khudozhno-komunikatyvnykh umin maibutnykh uchyteliv muzyky i khoreohrafi. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 8 (1),. 214–220. [in Ukrainian].

8. Radul V. V. (2011). *Sotsialna aktyvnist u strukturi sotsialnoi zrilosti (teoretyko-metodolohichni aspekt) : monohrafiia*. Kirovohrad : Imeks-LTD,. [in Ukrainian].

9. Sidorova I. S. (2011) *Stvorennia khudozhno-estetychnoho seredovyshcha u pozaudytorinii khudozhnii diialnosti studentiv. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho*

pedagogichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedagogika i psykhologhiia, 35. 147–150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp [in Ukrainian].

10. Sliusaruk-Litvin S. S. (2022) *Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do rozvytku tvorchoho potentsialu ditei doshkilnoho viku v osvithomu seredovyshchi pedagogichnoho koledzhu*. Doctor's thesis. Lutsk [in Ukrainian].

11. Sukhomlynnyi V. O. (1988). *Rozмова z molodym dyrektorem*. Kyiv : Rad. shk.. [in Ukrainian].

12. Khrenova V. V., Livshun O. V. (2018) *Orhanizatsiia osvithoho seredovyshcha dlia khudozhno-tvorchoi*

diialnosti. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriya: Pedagogichni nauky, 2(1), 165–173. Retrived from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2_1_24 [in Ukrainian].

13. Shapran Yu. P. (2015) *Typolohiia osvithoho seredovyshcha v umovakh kompetentnisno-zoriientovanoi pedagogichnoi osvity. Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka. Psykhologhiia. Pedagogika*, 23, 4–10. Retrived from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2015_2_3_3_S_7/ [in Ukrainian].

14. Haß F. (2016) *Titel Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis. 2., überarbeitete Auflage*. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH. [in Germany].

ENVIRONMENT APPROACH IN PREPARING FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF CHILDREN

Demchenko I. I., Sliusaruk-Litvin S. S.

Abstract. *The article is devoted to the topical issue of introducing an environmental approach to the training of future specialists in preschool education in order to form their readiness to develop children's creative potential. The authors argue that the educational opportunities for introducing an environmental approach to the training of future teachers in pedagogical colleges are important, since it increases the effectiveness of professional training in general and the formation of readiness for the development of the creative potential of preschool children, in particular. It has been found that for a pedagogical college the definition of the educational environment is associated with a set of specially organised psychological and pedagogical conditions, as a result of which the individual's personality and worldview are formed in interaction with the individual. The peculiarities of the educational environment of a pedagogical college are characterised and it is defined as a complex systemic phenomenon, numerous elements of which, in particular, a set of material, social, psychological and pedagogical conditions and factors that affect the level of satisfaction of teachers and students with the educational process and indicate various characteristics of professional orientation, purposefulness and effectiveness of the functioning of this institution to maximise the satisfaction of society's demand for highly qualified educators, are able to. It is proved that the formation of future specialists' readiness for the development of children's creative potential should be saturated with conditions that maximally fill the educational process with training courses and permanent pedagogical practices to help future educators successfully design and adjust individual educational*

© Демченко І. І., Слюсарук-Літвін С. С.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(3) 2023

routes, increasing their motivation and readiness for practical pedagogical activities in the system of preschool education, including the creative development of preschool children. It has been established that the educational environment of pedagogical colleges in the context of forming students' readiness for the development of preschool children's creative potential should necessarily be of a creative type of modality and be characterised by a certain set of specific properties: observability, saturation, plasticity, autonomy of existence, synchronisation, integrity, motivationality, immersiveness, interactivity.

Keywords. *Environmental approach, educational environment, creative and developmental environment of the college, future specialists of preschool education.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.43-51

УДК 378.147

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

ІЖКО Є. С., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології

Дніпровський національний університет імені Олеся ГончараE-mail: essizhko@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі створення ефективних організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності. Надано теоретичне підґрунття запропонованих засобів формування у майбутніх філологів умінь і навичок автономного навчання. Уточнено поняття «автономне навчання майбутніх філологів», що розглядається як самостійне, когнітивне і конструктивне навчання із супроводом викладача, яке передбачає володіння студентом уміньми й навичками самоконтролю (самостійно визначати мету, організувати і структурувати свій процес навчання, оцінювати свої результати, використовуючи різні стратегії й методи навчання. Встановлено, що процес формування готовності до застосування автономного навчання у професійній діяльності у вищих навчальних закладах передбачає поетапне оволодіння необхідними знаннями, стратегіями і прийомами; реалізацію їх на практиці; нагромадження досвіду автономного навчання. З'ясовано й охарактеризовано сутність готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності. У її структурі виявлено чотири основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний, сформованість яких забезпечує стан готовності до застосування автономного навчання у професійній діяльності. Вказано на необхідність створення навчальних матеріалів, які освітлюють основні теми і поняття автономного навчання. Запропоновано впровадження у навчальні програми майбутніх філологів вивчення стратегій навчання. Узагальнено погляди науковців щодо класифікації типів студентів, визначальних для автономного навчання. До найбільш поширених належать такі: візуальний, аудіальний, кінестичний (тактильний), моторний, комунікативний, особистісно-орієнтований, медіа-орієнтований. Констатовано, що зазначені типи у чистому вигляді практично не існують. Як правило, для студентів характерною є змішаність типів навчання з переважанням одного з них. Вказано на необхідність організації навчального процесу з урахуванням індивідуального стилю навчання, схильності студентів до певних стратегій навчання використовуючи практично - орієнтовані підходи, інтерактивні методи навчання (метод проектів, технологія навчання за станціями). Інтерактивна технологія «Навчання за станціями» визначена найкращим способом втілити ідею індивідуалізації навчального процесу та потренувати навички автономного навчання на практиці. Базуючись на наукових здобутках дослідників, виокремлено організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності: інтеграція до змісту підготовки майбутніх філологів-перекладачів знань про поняття та сутність автономного навчання, базові стратегії навчання, вміння та навички самоконтролю; орієнтація студентів на

індивідуальний стиль навчання з метою більш ефективного засвоєння матеріалу та самовдосконалення; упровадження у процес навчання майбутніх філологів новітніх методів і форм навчання.

Ключові слова: автономне навчання, організаційно-педагогічні умови, стратегії навчання, індивідуальний стиль, інтерактивні методи, самоконтроль.

Актуальність (Introduction). Актуальність проблеми упровадження автономного навчання у вищих навчальних закладах у контексті глобалізаційних процесів зумовлена новітньою суспільною тенденцією створення концепту людини, яка пізнає, накопичує знання, розширює свій кругозір і власне уявлення про світ; акцентуванням уваги в сучасній освітній теорії на важливості індивідуалізації навчального процесу, прагненням досягти високого рівня централізації студента і самоуправління; усвідомленням необхідності вдосконалення процесу підготовки майбутніх філологів в аспекті готовності до постійного самонавчання і професійного самовдосконалення. При цьому виникає проблема вибору педагогічних умов та шляхів їх реалізації, завдяки яким відбуватиметься професійна підготовка майбутніх конкурентоспроможних філологів-перекладачів, здатних самостійно успішно вирішувати професійні завдання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Різні аспекти саморегульованого автономного навчання розглядаються у працях вітчизняних та іноземних учених Н. Дмітренко [1], Л. Журавської [2], О. Комар [6], О. Смольнікової [8], Ф. Бензона [9], П. Бімеля [10], У. Рампілльона [10]. Слід зазначити, що дискусія щодо автономії навчання стала особливо популярною темою у сфері викладання іноземних мов, де головною метою автономії визнано допомогу студентам щодо набуття більшої незалежності у мисленні, навчанні й діяльності.

Мета (Purpose). Мета статті

полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності.

Методи (Methods). Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження, а саме: ретроспективний аналіз – для вивчення стану науково-теоретичного та практичного вирішення досліджуваної проблеми, визначення сутності автономного навчання у студентів-філологів; системно-структурний (класифікація навчальних мотивів, стратегій навчання, систематизація фаз самоконтролю), методи узагальнення педагогічного досвіду, педагогічного спостереження, порівняння.

Результати (Results). Спираючись на аналіз праць [1, 2, 6, 7, 8, 9, 10], присвячених автономному навчанню в педагогіці, можна зробити висновок, що в теорії автономії навчання розглядають як активно організований і регульований студентом процес. Ідеться про генерацію навчального середовища та партнерства, де центральною фігурою є студент. Автономне навчання є емпіричним і орієнтованим на конкретні дії, таким шляхом студент самостійно набуває знання.

Цікавим для нашого дослідження є ідеальний портрет автономного студента за У. Рампілльоном [10]. На його думку, «автономний студент повинен: мати бажання вчитися, тобто бути готовим до навчання, бути зацікавленим вивчати іноземні мови, а також мати мотивацію та готовність докладати зусилля в

своєму навчанні; знати межі своїх можливостей, тобто бути в курсі, скільки він може вивчити, яка в нього концентрація уваги, як він вчився раніше тощо, спробувати подолати ці обмеження; виявити свої навчальні проблеми, тобто визнати та назвати причини труднощів, а також знайти шляхи їх вирішення; пов'язувати нові знання зі старими; знати значення навчання; організовувати своє навчання – думати про навчальні кроки, планування, організацію роботи, вибір допоміжних засобів, навчальних технік і стратегій; використовувати навчальні техніки та стратегії; перевіряти свою навчальну рутину; вчитися через комунікацію; ставити справжні наукові питання» [10, с. 124].

З урахуванням наукових доробок вчених [1, 2, 3, 6, 8, 9, 10] пропонуємо розглядати «автономне навчання як самостійне, когнітивне і конструктивне навчання за підтримки викладача, яке передбачає володіння студентом умінням самостійно визначати мету, організувати та структурувати свій процес навчання, оцінювати свої результати, використовуючи різні стратегії й методи навчання» [3, 127].

«На підставі досліджень ми виділили чотири основні компоненти автономного навчання студентів - філологів: мотиваційний (інтерес до автономного навчання), когнітивний (знання про стратегії та техніки навчання); операційний (використання власного стилю навчання, новітніх методів та форм навчання) і рефлексивний (самоорганізація та самооцінка в процесі навчання). На нашу думку, їх сформованість забезпечує стан готовності до автономного навчання». [3, 127]

Враховуючи специфіку професійної діяльності філологів-перекладачів, формування у вищих навчальних закладах готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній

діяльності можна розглядати як процес оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками та набуття відповідного досвіду. Під результатом цього процесу – готовністю майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності – розуміємо інтегральну якість філолога, що поєднує володіння стратегіями автономного навчання та стійку мотивацію і здатність до їх використання у професійній діяльності.

Відомо, що ми краще вчимося, коли знаємо, що саме вивчаємо. Тому вважаємо важливим зробити заняття якомога прозорішими. Тобто викладач повинен письмово сформулювати навчальні цілі, завдання та поширити цю інформацію серед студентів, щоб допомогти в плануванні свого власного процесу навчання.

Для правильної організації навчальної діяльності, створення відчуття впевненості у своїх діях та, як наслідок, задоволення від процесу навчання треба із самого початку навчати студентів вчитися, тобто знайомити їх з основними стратегіями та техніками навчання й розвивати навички самоконтролю. Тому інтеграція до змісту підготовки майбутніх філологів-перекладачів знань про поняття та сутність автономного навчання, базові стратегії навчання, вміння та навички самоконтролю є дуже важливою.

На нашу думку, ефективність підготовки студентів-філологів до використання автономного навчання у професійній діяльності значною мірою залежить від якості навчальних матеріалів, методичних рекомендацій та інструкцій. Для ознайомлення із сутністю та основними поняттями й принципами автономного навчання, успішного засвоєння матеріалу та формування в студентів-філологів навичок автономного навчання ми створили «Методичні рекоме-

ндації з автономного навчання для студентів філологічних спеціальностей»[4]. Методичні рекомендації складаються з 5 уроків, які висвітлюють такі теми: «Поняття і сутність автономного навчання», «Стратегії навчання», «Типологія студентів», «Формування медіакомпетентності студентів у процесі самостійної навчальної діяльності», «Самоконтроль у процесі автономного навчання».

Кожен урок методичних рекомендацій складається з теоретичної та практичної частин. Практична частина містить вправи для формування навичок автономного навчання та тестові завдання для перевірки вивченого матеріалу. Методичні рекомендації призначені для аудиторної та самостійної роботи студентів.

Із метою розвитку когнітивного компоненту автономного навчання вважаємо важливим запровадження модифікації навчальної програми студентів-перекладачів з дисципліни «Практичний курс основної іноземної мови (німецької)» за рахунок включення матеріалу, комплексу тем щодо автономного навчання.

Погоджуємось з думкою П. Біммеля та У. Рампільон [10], що стратегії навчання повинні стати невід'ємною частиною заняття з вивчення іноземної мови завдяки таким можливостям, як: постійний обмін думок щодо того, які підходи й засоби студенти використовують, щоб виконати завдання; спрямоване тренування нових навчальних стратегій; нові завдання, під час виконання яких студенти можуть експериментувати з новими стратегіями.

«Ми підготували список часто використовуваних та ефективних стратегій, які згруповані таким чином, щоб було легко поступово інтегрувати їх у навчальний процес. Студенти можуть використовувати ці стратегії, щоб поліпшити свої навички читання, письма, го-

воріння, майстерність у вивченні граматики та збільшити свій словниковий запас» [5, с. 215].

«При цьому вважали за доцільне розділити розглянуті 20 стратегій на дві категорії: метакогнітивні та навчально-прикладні. Метакогнітивні стратегії можуть використовуватися практично для будь-яких завдань, оскільки вони основані на відображенні мислення. Навчально-прикладні стратегії більше визначаються специфікою завдання та ресурсами студента» [5, с. 215].

Із самого початку вивчення дисципліни студенти повинні вчитися стратегій навчання, тому в першому семестрі першого курсу студентів - германістів ми включили до плану практичних занять вивчення метакогнітивних стратегій, а саме: організація/планування (створення послідовного плану, постановка мети та головних завдань, планування виконання завдання); управління (визначення індивідуального ефективного способу навчання; створення умов, які допоможуть учитися; пошук можливостей для практики; зосередження уваги на завданні); контроль (перевірка успіху виконання завдання, перевірка розуміння іноземної мови та правильного використання іноземних слів); оцінювання (оцінювання результатів виконаного завдання; оцінювання стратегій, використаних під час виконання завдання; вибір найбільш ефективних стратегій). Протягом другого семестру студенти продовжують знайомство зі стратегіями автономного навчання. До плану практичних занять, а також розділу тем для самостійного вивчення включено вивчення стратегій пам'яті, організаційних, особистісно орієнтованих, когнітивних.

Завдання викладача полягає в тому, щоб розробити ефективну організацію занять, що буде сприяти розумінню та засвоєнню цих стратегій на практиці. Вивчення стратегій має бути

інтегроване у звичайний процес навчання й не може бути відірване від мовного матеріалу, що вивчається за змістом навчальної програми. Перевірку вмінь користування стратегіями автономного навчання пропонуємо включити до модульного контролю.

Варто зазначити, що для правильного вибору стратегій навчання студентам важливо знати, який стиль навчання їм притаманний. Відомо, що навчання відбувається через різні канали сприйняття. Кожен студент-філолог має свій стиль навчання, тобто природну або звичну модель сприйняття та обробки інформації.

Класичною моделю стилів навчання є так звана "VARK model" Н. Флемінга [11], за якою студенти діляться на такі типи: візуальний; аудіальний; кінестичний або тактильний.

На початку вивчення іноземної мови вважаємо доречним визначати свій власний стиль навчання. Це допомагає правильно добирати стратегії навчання, тобто визначати, який матеріал та які методи треба використовувати, щоб досягти найкращих результатів.

Тому до організаційно-педагогічних умов можна зарахувати орієнтацію студентів на індивідуальний стиль навчання з метою більш ефективного засвоєння матеріалу та самовдосконалення.

В ідеалі процес навчання повинен пасувати під будь-який тип студента, тобто пропонувати різні способи навчання. Таким чином, виникає проблема створення ефективної організації навчального процесу з урахуванням різних типів студентів.

На нашу думку, викладач повинен пропонувати практично-орієнтовані підходи, коли студенти працюють для досягнення конкретних цілей. Для цього добре підходить метод проектів. Прекрасним завершенням проекту може

бути презентація або написання твору-відгуку про виконану роботу.

Слід звернути увагу на рекомендації авторів рамкової програми з німецької мови професійного спілкування [7] «... обирати соціальні форми навчальної взаємодії, які сприяють розвитку соціальної компетенції студентів у професійних ситуаціях, а саме: інтерв'ю, проблемний аналіз, гра за планом, проектна робота тощо. Робота парами та групами значною мірою сприяє розвитку навичок соціальної поведінки та комунікації. Студенти, кооперуючись або опонуючи один одному, вчаться поважати чужу думку та відстоювати власну, адекватно сприймати критику чи похвалу, долати труднощі або страх. Кожен студент отримує, таким чином, можливість реалізувати свої індивідуальні здібності» [7, 18].

Найкращим способом втілити ідею індивідуалізації навчального процесу та потренувати навички автономного навчання на практиці вважаємо використання інтерактивної технології «Навчання за станціями».

«Під час навчання за станціями студенти отримують від викладача робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями, які називаються станціями. Завдання різних типів, призначені для послідовного виконання студентами, які рухаються (навіть у просторовому вимірі) від станції до станції. Усі завдання поєднані тематичним контекстом, але можуть бути виконані незалежно одне від одного і зазвичай у довільному порядку. Студенти мають можливість вибору щодо розподілу часу, послідовності виконання завдань, соціальних форм (робота одного студента, в парах або в групах) для того, щоб виконати завдання за певний час. Таким чином, студенти мають можливість контролювати свій шлях навчання відповідно до їхніх інтересів і здібностей.

Метод навчальних станцій підкреслює різноманітність можливих підходів до засвоєння одного і того самого змісту, передбачаючи роботу усіх сенсорних каналів в залежності від характеру обраного матеріалу і завдань. Такий метод залучає студента чи учня до активної і відповідальної ролі в процесі навчання, що сприяє формуванню умінь автономного навчання» [12].

Висновки і перспективи (Discussion). Викладене вище дає підстави для визначення організаційно-педагогічних умов формування у вищих навчальних закладах готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності, а саме: інтеграцію до змісту підготовки майбутніх філологів-перекладачів знань про поняття та сутність автономного навчання, базові стратегії навчання, уміння й навички самоконтролю; орієнтацію студентів на індивідуальний стиль навчання з метою більш ефективного засвоєння матеріалу та самовдосконалення; упровадження в процес навчання майбутніх філологів новітніх методів і форм навчання.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням питань індивідуальних особливостей та стилів автономного навчання філологів; зосередженням на шляхах забезпечення якості педагогічного діалогу між викладачем та студентом у процесі автономного навчання.

Список використаних джерел

1. Дмітренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: монографія. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. - 504 с.
2. Журавська Л. Функціональна модель самокерованого автономного навчання студентів // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр. / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України; [редкол.: В. Радкевич (голов. ред.) та ін.]. – Київ: ЖККГВ «Полісся» ЖОР., 2018. – Вип. 17. – С. 51–57.
3. Іжко Є.С. Базові компоненти автономного навчання / Є. С. Іжко // Науковий журнал «Міжнародний філологічний часопис». - Київ, 2021. - Вип. 12 (1). - С. 126-133.
4. Іжко Є. С. Методичні рекомендації з автономного навчання для студентів філологічних спеціальностей / уклад. Іжко Є.С.; Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. – Д.: 2021. – 31 с.
5. Іжко Є. С. Стратегії автономного навчання як методична основа вивчення іноземних мов / Є. С. Іжко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки» / редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – Київ : ВЦ НУБІП України, 2013. – Вип. 186. – Ч. 2. – С. 212–217.
6. Комар О. Мотивація студентів до автономного навчання у процесі вивчення перекладознавчих дисциплін / О. Комар // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. - Умань, 2021. - Вип. 3 - С. 92 - 99
7. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. – Київ : Ленвіт, 2014. – 136 с.
8. Смольнікова О. Г. Моделювання автономного навчання в іншомовній освіті вищої школи Британії / О. Смольнікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: [Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи](#). Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П.

Драгоманова. – Спецвипуск. Том 2. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. – с.119 - 124

9. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. London: Longman, 2001. - 114 p

10. Bimmel, Peter; Rampillon, Ute. Lernerautonomie und Lernstrategien. München :Goethe - Institut, 2000 – 208 S.

11. Fleming N. D. Helping Students Understand How They Learn / N. D. Fleming, C. Mills // The Teaching Professor, Magma Publications, Madison, Wisconsin, USA, 1992. – Vol. 7. – № 4. – P. 23–31.

12. Schutt Manuela. Unterrichtsmethode Stationenlernen [Elektronische ressource] / Manuela Schutt.–2011. – /stationen.<https://bildungsserver.hamburg.de/resource/blob/391568/93823724820aba3e24cf7f04b79ca2e2/stationenlernen-data.pdf>

References

1. Dmitrenko N. Avtonomne navchannya professiyno orientovanoho anglo-movnoho spilkuvannya maybutnih uchyteliv matematyky: monohrafiia. Vinnytsya: TOV “TVORY”, 2020. - 504 s.

2. Zhuravska L. Funktsionalna model samokerovanoho avtonomnoho navchannya studentiv // Naukovyi visnyk Instytutu profesiyno - tehnicnoi osvity NAPN Ukrain. Profesiyna pedahohika: zb.nauk. pr. / In-t prof.-tehn. Osvity NAPN Ukrainy; [redkol.: V.Radkevych (holov.red.) ta in.]. - Kyiv: ZhKKHV “Polissya” ZhOR., 2018. - Vyp. 17. - s. 51-57 <http://dx.doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.51-57>.

3. Izhko Y.S. Basovi komponenty avtonomnoho navchannya / Y. S. Izhko // Naukovyi zhurnal “Mizhnarodnyi filologichniy chasopys”. - Kyiv Vyp. 12 (1). - 2021. - S. 126-133 <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.01.126>

4. Izhko Y.S. Metodychni rekomendatsii z avtonomnoho navchannya dlya studentiv filologichnykh spetsialnostei / uklad. Izhko Y.S.; Dniprovskiy natsionalnyi universytet imeni Olesya Honchara. - D.: - 2021. - 31 s.

5. Izhko Y. S. Stratehii navchannya yak metodychna osnova vyvchenya inozemnykh mov / Y. S. Izhko // Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrainy. Seria “Filologichni nauky” / redkol.: D. O. Melnychuk (vidp. red.) ta in. - Kyiv: VTS NUBIP Ukrainy, 2013. - Vyp. 186. - Ch. 2. - S 212 - 217

6. Komar O. Motyvatsiya studentiv do avtonomnoho navchannya u protsesi vyvchenya perekladoznavchykh dystsyplin / O. Komar // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu. - Uman, 2021. - Vyp. 3 - S. 92 -99 <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2021.241671>

7. Ramkova programa z nimetskoi movy profesiynoho spilkuvannya dly vyshchuh navchalnykh zakladiv Ukrainy. - Kyiv: Lenvit, 2014. - 136 s.

8. Smolnikova O. H. Modeluvannya avtonomnoho navchannya v inshomovniy osviti vyshchoii shkoly Brytanii / O. Smolnikova // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova: Seria 05. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomara. - Spetsvypusk. Tom 2. - Kyiv: Vydavnychiy dim “Helvetyka”, 2022. - c. 119 - 124

9. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. London: Longman, 2001. - 114 p

10. Bimmel, Peter; Rampillon, Ute. Lernerautonomie und Lernstrategien. München :Goethe - Institut, 2000 – 208 S.

11. Fleming N. D. Helping Students Understand How They Learn /

N. D. Fleming, C. Mills // The Teaching Professor, Magma Publications, Madison, Wisconsin, USA, 1992. – Vol. 7. – № 4. – P. 23–31.

12. Schutt Manuella.
Unterrichtsmethode Stationenlernen

[Elektronische ressource] /
Manuella Schutt.–2011. –
/stationen.<https://bildungsserver.hamburg.de/resource/blob/391568/93823724820aba3e24cf7f04b79ca2e2/stationenlernen-data.pdf>

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE PHILOLOGISTS TO USE AUTONOMOUS LEARNING IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Izhko E. S.

Abstract. *The article deals with the actual problem of formation of readiness of future philologists for autonomous learning in their professional activity. The meaning of the concept of «readiness of future philologists to use autonomous learning in their professional activities» is defined. The structure, content and components of the phenomenon are found out and clarified. Four main components of autonomous learning were identified: motivational, cognitive, operational and reflective. Their formation provides the readiness of students for the learning autonomy. The effectiveness of training philology students to use autonomous learning in professional activities largely depends on the quality of educational materials, methodological recommendations and instructions. Methodical recommendations on autonomous learning for students of philology were created to introduce students the essence and main concepts and principles of autonomous learning. In order to develop the cognitive component of autonomous learning, it is considered as important to provide a modification of the training program for translation students in the discipline "Practical course of the main foreign language (German)" by including material and a set of topics related to autonomous learning. A list of frequently used and effective strategies has been developed, which are grouped in such a way that it is easy to gradually integrate them into the learning process. Students can use these strategies to improve their reading, writing, speaking, grammar, and vocabulary skills. It is worth noting that in order to choose the right learning strategies for students, it is important to know what their learning style is. The views of scientists regarding the classification of types of students are summarized. The most common are: visual, auditory, kinesthetic (tactile), communicative, person-oriented, media-oriented. It was established that these types in their pure form practically do not exist. As a rule, students are characterized by a mixture of types of learning with a predominance of one of them. It is pointed out the need to organize the educational process taking into account the individual learning style. It is recommended to use practical-oriented approaches in foreign language classes, when students work to achieve specific goals. The project method is well suited for this. A perfect end to the project can be a presentation or writing a piece of feedback about the work done. The interactive technology "Learning by stations" is defined as the best way to implement the idea of individualization of the educational process and practice autonomous learning skills in practice. Based on the scientific achievements of the researchers, the complex of pedagogical conditions that provide the efficiency of formation process is defined:*

- integration into the content of the learning process of future philologists-translators the knowledge about the concept and essence of autonomous learning, basic learning strategies, self-control skills;

- *orienting students to an individual learning style with the aim of more effective learning of the material and self-improvement;*
- *providing the latest methods and forms of education into the process of training future philologists.*

Prospects for further research are related to the study of individual characteristics and styles of autonomous learning of philologists; focusing on ways to ensure the quality of the pedagogical dialogue between the teacher and the student in the process of autonomous learning.

Keywords: *autonomous learning, organizational and pedagogical conditions, learning strategies, individual style, interactive methods, self-control.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.131-136

УДК: 349.6

ЗМІНА КЛІМАТУ: ЕКОЛОГІЧНА ТА ПРАВОВА СКЛАДОВА**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. При написанні статті було здійснено аналіз актуальних аспектів реформування міжнародно-правового механізму у протидії зміні клімату. Наразі дане питання є найбільш дискусійним у міжнародній спільноті. Проблемність дослідження обумовлена тим, що існування людства та загалом життя на планеті опинилося під загрозою. В роботі наведено проблемні аспекти та перспективи практичного удосконалення міжнародного механізму кліматичного співробітництва. Розкрито основні аспекти дієвості міжнародно-правового інструментного та інституційного механізму. Основним завданням роботи є аналіз екологічної та правової засад функціонування міжнародно-правового механізму у протидії зміні клімату.

Ключові слова: міжнародно-правовий механізм, зміна клімату, реформування механізму, кліматичне співробітництво.

Актуальність (Introduction).

Останні десятиліття дедалі гостріше спонукають людство шукати шляхи подолання прірви, яка утворюється між екстенсивним економічним розвитком та, як результат, незворотнім впливом на навколишнє середовище. Незважаючи на чисельні намагання знайти спільний знаменник питання не втрачає своєї гостроти. Проведення численних засідань на міжнародному і національному рівнях, форумів спрямованих на пошук шляхів оптимального економічного розвитку та спроби напрацювати універсальну стратегію подолання незворотніх екологічних змін через впровадження безпосередніх зобов'язань, якщо не зазнають поразки, то принаймні не свідчать про стійке бажання держав брати на себе чіткі міжнародні зобов'язання. Протидія змінам клімату наштовхується на опір з боку економічних інтересів самих же держав. Це веде до посилення диспропорцій економічного розвитку із ресурсними можливостями розвинених держав і технологіч-

ними можливостями держав, що розвиваються. Позитивною домінантою союдогення має стати невідворотність розуміння необхідності протидії зміні клімату через економічну, інноваційну та природоохоронну складову. Тенденція розвитку міжнародного правового регулювання відносин у економічній та кліматичній сферах засвідчує дедалі більше занепокоєння держав з цього питання та постійні спроби дійти взаємоприйнятних домовленостей з цих питань. Фактично мова має йти про формування нової парадигми людського розвитку, яка має органічно поєднувати економічний розвиток і антропогенний вплив на навколишнє середовище.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Питанню глобальної зміни клімату приділяли увагу порівняно невелика кількість таких вітчизняних вчених, як: Н.І. Андрусевич, А.Ю. Лопатинська, М.М. Микієвич, Н.М. Удод, В.Я. Шевчук, М.В. Шульга. Значно більше висвітлено

в працях зарубіжних вчених, які досліджували вплив та наслідки кліматичних змін на міжнародний правопорядок, зокрема це: Л. Бернштейн, П. Бош, Є. Волленберг, К. Енжель, Б. Кемпбел, Р. Кріст, К. МакГрафа, Дж. Нельсон, Д. Оуена, К. Райде, Дж. Сетіара, Н. Стерн, Ф. Торнтон, Дж. Хансен, У. Харе, М. Херреро, А. Чаллінор.

Мета (Purpose). Мета статті полягає у дослідженні ролі економічного та правового регулювання питання діяльності держав у протидії зміні клімату.

Методи (Methods). У процесі написання статті були використані методи аналізу, порівняння, історично-аналітичний, систематизації та теоретичного узагальнення.

Результати (Results). Співпраця держав у питанні протидії зміні клімату не може очікувати доки домовляться дипломати. Такі взаємовідносини повинні бути вибудовані в межах зрозумілого та юридично обов'язкового міжнародно-правового механізму, який носитиме комплексний та взаємопов'язуючий характер. Так, зміна клімату впливає не лише на екосистеми світу загалом але й зокрема на економічне зростання держав, охорону здоров'я, посилює невідповідність розвитку розвинених держав та тих, які розвиваються, сприяє розвитку хвороб людства, що пов'язані із глобальним потеплінням та призводить до «кліматичного різноманіття» різних географічних регіонів світу, що зумовлює кліматичну міграцію. Саме для подолання вищенаведеного, як ніколи, гостро постало питання правового вирішення цих питань для уникнення невідворотних змін. Право – це той інструмент, який дозволяє створити зрозумілі, загально-визнані та передбачувані правила міждержавних відносин. Водночас питання протидії змінам клімату доволі комплексна система норм, яка відрізняється глибоким взаємопроникнення до інших,

вже сформованих галузей і сфер людської діяльності. Власне такий комплексно-міждисциплінарний характер становить виклик, оскільки нерозривно пов'язаний із неможливістю об'єднання всіх кліматичних питань у рамках якогось одного загальногалузевого підходу, пов'язаного із вирішенням питання впливу на природне середовище. Отже, як право так і кліматичні зміни носять взаємопроникаючий характер, оскільки стосуються різних питань соціальних, економічних, правових, екологічних та ін. Так само, якщо говорити про правову складову, то питання кліматичних змін не обмежується виключно національним чи міжнародним правом, оскільки нерозривно пов'язане з міжнародними дво- та багатосторонніми договорами, звичаями, прецедентним правом, внутрішнім законодавством держав та іншими засобами як-то національні стратегії, порядки денні чи державні політики. Вищенаведене поєднання засвідчує складність міжнародно-правового регулювання цього питання адже лише сама чисельність правових актів показує багатогранність та комплексність у цій сфері. Водночас складність правового регулювання призводить до виникнення суперечностей, які стосуються розвитку правових норм спрямованих на подолання кліматичних змін. Зрозуміло, що сучасне міжнародно-правове регулювання кліматичних питань – результат розвитку міжнародного права, договірної практики його суб'єктів. Фактично, з середини XX ст., розвиток цієї сфери отримав поштовх у своєму розвитку. Це відбулося через впровадження в діяльності Всесвітньої метеорологічної організації (англ. – World Meteorological Organization Organisation) терміну «кліматичні зміни», який у подальшому почав використовуватися в значенні зміни клімату. Пізніше, у 1992 р. із роботою Рамкової конвенції ООН про

зміну клімату (англ. – Framework Convention on Climate Change) [1] вперше було закріплено та розтлумачено поняття «зміни клімату», яка означає зміну клімату, яка прямо або непрямо обумовлена діяльністю людини, породжує зміни у складі глобальної атмосфери і накладається на природне коливання клімату, що спостерігаються протягом порівняльних періодів часу. Фактично згаданою Конвенцією та Кіотським протоколом [2], який був підписаний 1997 р. було створено механізм безпосередніх зобов'язань договірних сторін у протидії зміні клімату. Разом із тим, зазначені документи сформували систему принципів, спрямованих на протидію із змінами клімату. До них можна віднести такі як обов'язок захисту кліматичної системи; принцип врахування потреб країн, що розвиваються; принцип вжиття попереджувальних заходів з метою прогнозування, запобігання або зведення до мінімуму причин зміни клімату і пом'якшення його негативних наслідків; принцип права на сталий розвиток; принцип співпраці. Подальшим напрямком розвитку стала міжнародна ініціатива протидії глобальному потеплінню. Її логічним наслідком стало ухвалення 12 грудня 2015 р. Паризької угоди про клімат (набула чинності 4 листопада 2016 р.) [3]. Мета підписання Угоди полягала в утриманні приросту температури та зобов'язанні держав-учасниць знижувати парникові викиди відносно показника за 1990 рік. Десятки країн заявили про власну готовність повністю перейти на відновлювані джерела енергії вже до 2050 р. Це дозволить виконати головне завдання Паризької угоди — не допустити глобального потепління більше, ніж на півтора градуса. Водночас стан аналізу глобального потепління засвідчив, що станом на 2020 рік температура піднялася на 1,7 градуси. Це зумовило нові спроби пошуку ефективних механізмів

по скороченню викидів. Однією із останніх світових подій стало проведення Міжнародної кліматичної конференції ООН у Глазго, що відбувалася в межах щорічної зустрічі сторін-учасниць, яка відбувається в рамках конвенції ООН про зміну клімату. Тринадцятого листопада 2021 р. було підписано Кліматичний пакт Глазго [3], який не містить дієвих і чітко визначених зобов'язань держав по скороченню викидів. За що фактично відразу ж був підданий критиці з боку екологічної спільноти.

Вищенаведене засвідчує обставину того, що світова спільнота на сьогодні зіткнулася з екологічними, економічними та соціальними проблемами у їх комплексному поєднанні. Водночас світовому співтовариству не вдається знайти компроміс між екологічною безпекою та власними економічними інтересами. Останні переважають перед пріоритетом зберегти планету для прийдешніх поколінь. Незважаючи на багаторічну дискусію щодо необхідності гармонійного поєднання пріоритету сталого розвитку, протидії змінам клімату і економічного зростання у світі продовжують залишатися еколого-економічні кризи і диспропорції розвитку територій. Сучасний стан економічного розвитку виснажує природні ресурси та призводить до згубного впливу на природне середовище. Атмосфери порозуміння та довіри не вдається досягнути через дистанціювання держав від ідеї сталого розвитку і протидії кліматичним змінам.

Інша проблема полягає у поєднанні протидії змінам клімату із економічним розвитком держав і декларованими ними цілями сталого розвитку. До викликів сталому розвитку у протидії кліматичним змінам можна віднести такі, як: невідповідність або повільна реалізація державами національних

політик у сфері сталого розвитку; неготовність держав до глобального управління у питаннях сталого розвитку; проблеми із спільною координацією дій; небажання подолати явище сталої нерозвиненості окремих держав; наростання явища ресурсного голоду і, як наслідок, посилення тенденцій до пріоритету власних інтересів перед спільними; слабка дієвість міжнародних інституцій; вплив кризових явищ економічного і соціального характеру стає дедалі відчутнішим; парадигма сучасних міжнародних відносин потребує реформування інституційного механізму, з метою набуття ним рис відповідності вимогам часу; тенденції протекціонізму у різних сферах міждержавних відносин стають дедалі відчутнішими.

Фактично наведені виклики віддзеркалюють, що зміна клімату нерозривно пов'язана із соціальними, економічними та культурними правами. Водночас реалізація таких прав нерозривно пов'язана з можливістю відстояти власні права. Світове співтовариство зіткнулося із проблемою міжнародної екологічної безпеки, яка підсилена конкурентною боротьбою держав за переваги у торгівлі, застосування протекціоністських заходів і складністю пошуку зобов'язуючих механізмів. Вочевидь новий вимір у протидії зміні клімату має враховувати можливість реалізації моделі прогресивного економічного зростання, яке повинне базуватися на засадах рівності, взаємності, безпеки економічного розвитку з врахуванням інтересів майбутніх поколінь. Саме наявні протиріччя мають стати рушійними силами для формування нової ідеології міжнародних відносин, спрямованої на досягнення визначених цілей.

Наступним напрямку розвитку міжнародної співпраці в окресленій сфері виступає недосконалість міжна-

родно-правового механізму відповідальності за порушення екологічних норм. Міжнародному співтовариству не вдалося створити дієвого універсального механізму міжнародно-правової відповідальності за порушення норм екологічного законодавства. Особливої гостроти це питання набуває в контексті відповідальності держав і захисту постраждалих суб'єктів міжнародного права внаслідок кліматичних змін. Вочевидь відсутність єдиного універсального правозахисного органу з екологічних питань створює ілюзію безкарності в порушеннях екологічного законодавства. Сама відсутність такого інституційного утворення ставить під сумнів не лише розуміння потреби нагальності належного реагування на зміну клімату але й бажання держав бути власне суб'єктом цієї відповідальності.

Зрозумілою є та обставина, що кліматичні зміни будуть лише посилюватися. На сьогодні світ вочевидь програє невпинним змінам клімату і одна з наріжних причин цього процесу – це відсутність політичної волі. Водночас зміни клімату впливають на економічний розвиток держав, оскільки призводять до погіршення можливостей використання природних ресурсів. Часто-густо після прийняття державою міжнародно-правових зобов'язань їх подальша реалізація на національному рівні може бути посередньою, а формування національного законодавства не відбуватися достатньо динамічно.

Разом із тим, транскордонність завдань, які ставляться в межах сталого розвитку і протидії кліматичним змінам, як двом взаємопов'язаним напрямкам міжнародного співробітництва, обумовлює первинну можливість їх вирішення виключно на міжнародному рівні. Така співпраця має відповідати сучасним викликам які стають ви-

значальними для напрямків подальшого формування договірного механізму.

Феномен механізму кліматичного співробітництва перебуває на стадії становлення. Попри значну кількість діючих міжнародних організацій та низку міжнародно-правових документів міжнародний механізм кліматичного співробітництва є недієвим. Тому послала практична і наукова потреба удосконалення міжнародного механізму кліматичної співпраці.

Тому шляхами удосконалення міжнародної співпраці із запобігання зміни клімату можуть стати: надання зобов'язуючого характеру документам міжнародних організацій у галузі охорони навколишнього середовища; створення єдиної універсальної організації, метою якої було б регулювання відносин між державами в галузі кліматичного співробітництва; створення єдиного універсального міжнародного судового органу для вирішення справ, пов'язаних зі зміною клімату.

Людство має створити стійкі і надійні механізми захисту для постраждалих країн внаслідок кліматичної кризи. Але ступінь результативності консолідації суспільства в розв'язанні екологічних проблем, збалансованості розподілу еколого-економічних благ і природних ресурсів зумовлюється, насамперед, особливостями прояву науково-технічного прогресу від логіки «інформаційної», «наслідування-імітації», «руйнування-відновлення» до логіки «емерджентної». Формується особлива форма інтеграції систем, що підпорядковується технологічним законам. Вона здатна активізувати екологічні загрози із винятково високим градієнтом посилення факторів ураження населення, навколишнього середовища під час їх виникнення, акумуляції та розвитку. Водночас усвідомлення «нових реалій» XXI ст. дає імпульс до

трансформації стратегічних орієнтирів суспільства і утвердження позитивної інноваційної домінанти в реалізації міжнародної екологічної безпеки в контексті основних засад концепції сталого розвитку.

Отже, сталий розвиток потерпає від відсутності єдиної нормативно-правової бази, яка б дозволила визначити, що можна вважати загальноновизнаними принципами і нормами адже саме з їх допомогою можна було б усунути прогалини в положеннях міжнародних договорів. Праву сталого розвитку притаманна розгалуженість секторальних нормативно-правових положень. Відсутність єдиного підходу у розумінні принципів сталого розвитку призводить до складнощів у розумінні керівних засад реалізації такого розвитку з позицій змісту. Отже, реалізація протидії зміні клімату на національних рівнях становить непросте завдання в зв'язку із розмитістю національних законодавств, недостатністю фінансування та відсутністю належного інституційного потенціалу. Важливим елементом здійснення цього процесу виступає розроблення дієвих механізмів міжнародної співпраці. Перетворення в цьому напрямку потребують координованості, взаємної відповідальності і звітності, зацікавленості та ефективності. Саме посилення прозорості і підзвітності у використанні допомоги сприятиме створенню ефективних і взаємовигідних партнерських відносин у цій сфері, усуненню деструктивної різновекторності. Світ намагається прогнозувати майбутнє, а Україна існує в умовах малої прогнозованості. Українське суспільство оглядається у своє минуле і не готується до викликів не лише майбутнього, а й сьогодення. Держава має вирішувати таку ключову проблему: глобалізація і сталий розвиток, безпека і сталий розвиток, право і сталий розвиток, економіка і сталий розвиток, права людини і сталий розвиток

і екологія і сталий розвиток. Без врахування цих напрямків діяльності навряд чи можна говорити про ефективність відповіді на виклики сьогодення.

Список використаних джерел

1. Рамкова конвенція Організації Об'єднаних Націй про зміну клімату. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_044#Text
2. Кіотський протокол до Рамкової конвенції Організації Об'єднаних Націй про зміну клімату. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_801#Text
3. Паризька угода. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_l61#Text
4. Glasgow Climate Pact. URL:

https://unfccc.int/sites/default/files/resource/cma3_auv_2_cover%20decision.pdf

Reference

1. United Nations Framework Convention on Climate Change, UNFCCC. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_044#Text
2. Kyoto Protocol to the United Nations Framework Convention on Climate Change. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_801#Text
3. L'accord de Paris. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_l61#Text
4. Glasgow Climate Pact. URL: https://unfccc.int/sites/default/files/resource/cma3_auv_2_cover%20decision.pdf

CLIMATE CHANGE: ENVIRONMENTAL AND LEGAL COMPONENTS

Kharchuk O. O.

Abstract. *The author analyzes the important aspects of the reform of the international legal framework in countering climate change. Currently this issue arises as one of the most controversial in the international community. The problematic of the research explained that the existence of humanity and all life on the planet was under threat. The research work analyzes the prospects of practical improvement of international climate cooperation mechanism and describes the main aspects of the effectiveness the international legal instrumental and institutional climate mechanism. The key task of the research work is to analyze the theoretical and legal rules for the functioning of international legal mechanism in combating climate change.*

Key words: *international legal mechanism, climate change, reform of the mechanism of climate cooperation.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.52-60

УДК 378.4.013.41-057.87:63(477.411)

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ ТА МАГІСТРАТУРИ В НУБІП УКРАЇНИ**КЛІХ Л. В.**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри біохімії і фізіології тварин, завідувач навчально-методичного відділу**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: lklih@nubip.edu.ua**ЗАЗИМКО О. В.**, кандидат технічних наук, доцент кафедри технологій конструкційних матеріалів і матеріалознавства, заступник начальника навчального відділу**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: zazymko_oks@nubip.edu.ua**РУДИК Я. М.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління та освітніх технологій, начальник навчального відділу**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: magic@nubip.edu.ua

Анотація. У статті розглянуто вибіркові освітні компоненти, як важливий елемент побудови індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освітніх ступенів бакалаврату та магістратури. Досліджено законодавчу базу, яка закріплює право здобувача вищої освіти на формування індивідуальної освітньої траєкторії. Проаналізовано та теоретично обґрунтовано досвід НУБіП України щодо розподілу вибіркових освітніх компонентів на блоки вільного вибору за освітньою програмою та вільного вибору за уподобаннями здобувачів освітніх послуг. Акцентовано увагу на загальних тенденціях розподілу кредитів в освітніх програмах бакалаврату та магістратури. Обґрунтовано процедуру щорічного оновлення переліку дисциплін блоку вільного вибору за уподобаннями студентів та варіанти комбінування вибіркових дисциплін. Актуальність вивчення цього питання викликана необхідністю забезпечення індивідуалізації освітньої траєкторії здобувачів освітніх послуг через максимальне розширення переліку вибіркових освітніх компонентів, використання різних способів їх групування та відпрацювання основних напрямків їх реалізації. Метою статті стало дослідження елементів формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти освітніх програм бакалаврату й магістратури, визначення принципів їх формування та основних напрямків реалізації. У ході дослідження доведено, що якісне формування й реалізація індивідуальної освітньої траєкторії забезпечує підвищення особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти, надаючи їм можливість істотно доповнити ті компетентності, які сформовані у процесі вивчення обов'язкової складової освітньої програми, враховуючи їх мотивацію, здібності та інтереси.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, бакалаврат, магістратура, освітні програми, вибіркові освітні компоненти, групування вибіркових дисциплін.

Актуальність (Introduction).

Чинний Закон України «Про вищу освіту» суттєво відрізняється від попередніх його версій, у тому числі двома

важливими складовими: істотною автономією закладів вищої освіти та студентоцентризованим підходом до організації

ції освітнього процесу. На сьогодні заклади вищої освіти можуть самостійно розробляти та започатковувати будь-які освітні програми у межах наявних ліцензованих обсягів, які будуть відповідати потребам здобувачів вищої освіти, враховуючи вимоги сучасного ринку праці, провідних роботодавців відповідної галузі економіки. Виняток складають тільки освітні програми за регульованими спеціальностями, для започаткування яких необхідно пройти процедуру ліцензування у Міністерстві освіти і науки України.

Поряд з цим, здобувачі вищої освіти згідно пункту 15 статті 62 Закону України «Про вищу освіту» мають право вибору навчальних дисциплін «у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для даного рівня вищої освіти» [3]. Це право надає студентам можливість обирати цікаві для них освітні програми, конкретні дисципліни, теми бакалаврських чи магістерських кваліфікаційних робіт, місця проходження виробничих практик, формулюючи таким чином індивідуальну освітню траєкторію на основі індивідуального навчального плану.

Так, у пункті 5 статті 10 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «індивідуальний навчальний план формується за результатами особистого вибору здобувачем вищої освіти дисциплін в обсязі, не меншому за встановлений цим Законом, з урахуванням вимог освітньої програми щодо вивчення її обов'язкових компонентів» [3]. Індивідуальний навчальний план є обов'язковим для виконання здобувачем вищої освіти кожного освітнього ступеня.

Індивідуальна освітня траєкторія є фактично персональним шляхом реалізації

лізації особистісного потенціалу здобувача вищої освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду. Вона ґрунтується на виборі здобувачем вищої освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності, а також запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін, методів і засобів навчання.

В умовах воєнного стану, в яких вже другий рік функціонує вся вища освіта України, формування індивідуальної освітньої траєкторії на основі індивідуального навчального плану набуло нового значення [4]. Дедалі частіше заклади вищої освіти застосовують індивідуальні освітні траєкторії для організації навчання здобувачів вищої освіти, які тимчасово проживають в іншій місцевості або за кордоном, що дає змогу забезпечити гнучкість освітнього процесу, не вносячи кардинальних змін до графіків освітнього процесу конкретних освітніх програм, за якими навчаються здобувачі вищої освіти.

Важливим компонентом індивідуального навчального плану є вибіркові дисципліни, що істотно поглиблюють сформовані обов'язковими освітніми компонентами загальні та фахові компетентності, закладені у стандарті вищої освіти спеціальності та доповнені унікальністю освітньої програми.

Зважаючи на зазначене, актуальність вивчення цього питання викликана необхідністю забезпечення індивідуалізації освітньої траєкторії здобувачів освітніх послуг через максимальне розширення переліку вибірових освітніх компонентів, використання різних способів їх групування та відпрацювання основних напрямків їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Термін «вибіркові дисципліни» згадується в концепції навчання, орієнтованого на

особистість, яку в середині двадцятого століття систематизував американський психолог Карл Роджерс [8]. Підґрунтям цієї концепції став принцип, згідно з яким студент особисто має брати активну участь у формуванні своєї освітньої траєкторії, обираючи, що вчити, як вчити та як оцінювати власні освітні здобутки. Викладач у цьому випадку виконує функцію не джерела знань, а провідника під час руху за цією траєкторією. Такий рух супроводжується постійним самоаналізом та тісною комунікацією викладача зі студентом, а оцінка знань формується як накопичення виконаних студентом завдань чи певних видів навчальних робіт, не обмежуючись підсумковим контролем.

Інтенсивний розвиток студентоцентризованого навчання в університетах Європи розпочався з 1990-х років [2]. Лювенське ком'юніке, яке склало підґрунтя Болонського процесу, було сформоване у 2009 році і у своїй основі містило напрацювання студентоцентризованого навчання [7, с. 12].

На сьогодні вибіркові дисципліни як складова елементів Болонського процесу, стали важливою компонентою освітніх програм провідних європейських університетів, які виробили різні механізми надання студентам можливості особисто обирати додаткові спеціальності – майнори, окремі професійні чи загальні курси, формуючи таким чином власну індивідуальну освітню траєкторію [1].

Реалізація вільного вибору дисциплін надає свої переваги всім стейкхолдерам освітнього процесу, починаючи від студентів, викладачів та закладів вищої освіти у цілому і, закінчуючи роботодавцями, які у свою чергу на сьогодні й формують ринок праці.

Істотними перевагами наявності у навчальних планах освітніх програм вибіркових дисциплін для здобувачів вищої освіти можна вважати:

- істотне поглиблення сформованих обов'язковими дисциплінами компетентностей, що у свою чергу забезпечує доповнення основної спеціальності додатковим фахом;

- розширення ерудиції, у тому числі комунікації, самоорганізації, креативності, стресостійкості тощо, завдяки вивченню вибіркових дисциплін, що формують так звані гнучкі навички (Soft Skills);

- розширення міждисциплінарності освітньої програми за наявності вибору дисциплін із різних факультетів та кафедр;

- отримання додаткового неформального досвіду завдяки спілкуванню зі студентами з інших спеціальностей під час навчання у змішаних групах.

Істотними перевагами для науково-педагогічних працівників є можливість спілкування з більш вмотивованими студентами, які самі обирають відповідну дисципліну в навчальних планах освітніх програм [1].

Для закладів вищої освіти перевагами наявності у навчальних планах освітніх програм вибіркових дисциплін є збільшення рівня їх привабливості на ринку освітніх послуг, що забезпечує вище місце у різноманітних рейтингах та у підсумку забезпечує збільшення кількості вступників на відповідні освітні програми. Основною перевагою наявності у навчальних планах освітніх програм вибіркових дисциплін для ринку праці є підвищення компетентності випускників, збільшення відповідності рівня їх підготовки вимогам сьогодення.

Мета (Purpose). Дослідження елементів формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти освітніх програм бакалаврату й магістратури, визначення принципів їх формування та основних напрямків реалізації.

Методи (Methods). Методологічним базисом дослідження стали такі наукові методи як аналіз, синтез, обґрунтування, узагальнення та систематизація отриманих результатів.

Результати (Results). Як показали результати дослідження, індивідуалізація освітньої траєкторії здобувачів освітніх послуг у різних закладах вищої освіти традиційно реалізується різними шляхами: через максимальне розширення переліку вибіркових освітніх компонентів, використання різних способів їх групування, розширення можливостей проходження практичного навчання та підготовки кваліфікаційної роботи на базі конкретних профільних підприємств.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування України історія формування вибіркової

складової має глибоке підґрунтя. Реальна вибірковість була започаткована в магістратурі, починаючи з 2006 року, коли за всіма спеціальностями було розроблено низку магістерських програм, кожна з яких забезпечувала формування унікальних знань, вмінь та навичок у вузькому напрямку професійної діяльності. В якості прикладу наводимо розподіл за спеціалізаціями магістерських програм спеціальності «Технології виробництва і переробки продукції тваринництва» у 2012 році, які склали 11 вибіркових блоків (рис. 1). Кожна магістерська програма являла собою окремий вибірковий блок дисциплін, який вивчався студентами магістратури впродовж одного семестру та забезпечував формування додаткових компетенцій [5].



Рис. 1. Формування вибіркових блоків за магістерськими програмами спеціальності «Технології виробництва і переробки продукції тваринництва» у НУБіП України в 2012 році

Зі змінами, які відобразилися в Законі України «Про вищу освіту», ухваленому в 2014 році, а також зважаючи на розвиток системи контролю якості освітнього процесу в університеті, змінилися підходи до бачення формування та реалізації вибіркових дисциплін. Для

реалізації права здобувачів вищої освіти на вибіковість дисциплін у навчальних планах освітніх програм бакалаврату дисципліни поділяються на: обов'язкові – 60 % загального обсягу навчального навантаження студента; обов'язкові за рекомендацією Універси-

тету – 15 % загального обсягу навчального навантаження студента; вибіркові – не менше 25 % загального обсягу навчального навантаження студента. Вибіркові дисципліни у свою чергу поділяються на дисципліни вільного вибору за освітньою програмою та дисципліни вільного вибору за уподобаннями студен-

тів [6]. Перелік дисциплін вільного вибору за спеціальністю формується кафедрами факультету або ННІ та становить у студентів бакалаврату з 4-річним терміном навчання 52 кредити ЄКТС, з 3-річним терміном навчання – 45 кредитів ЄКТС (рис. 2).

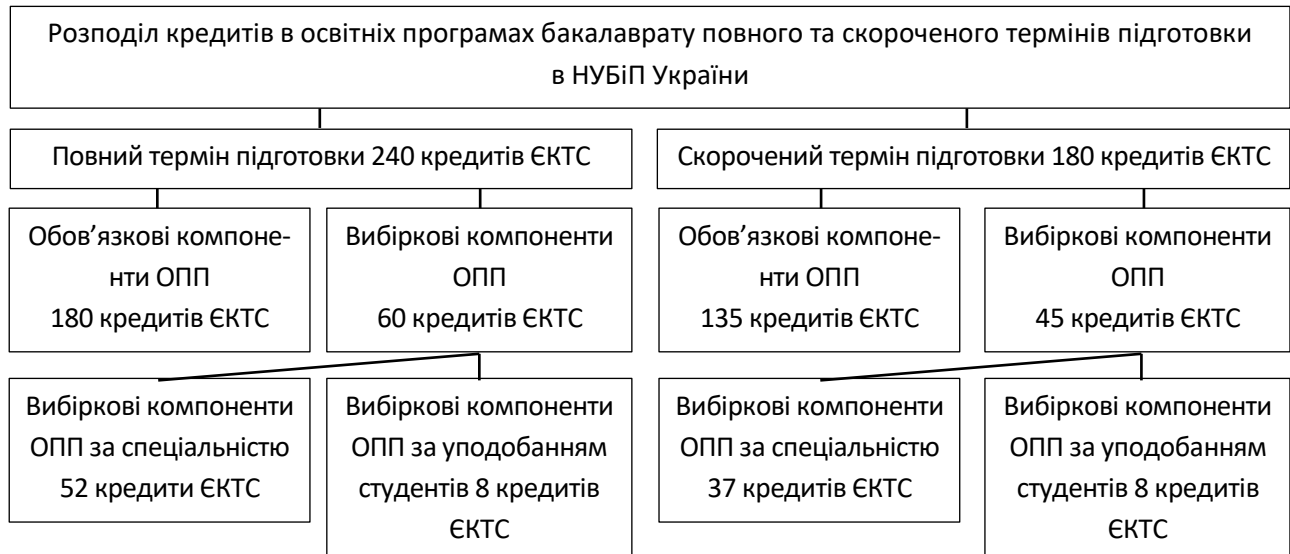


Рис. 2. Розподіл обсягів обов'язкових та вибіркових компонентів в освітніх програмах бакалаврату в НУБіП України

У студентів магістратури з 1,5-річним терміном навчання - 22,5 кредити ЄКТС, з 2-

річним терміном навчання - 30 кредитів ЄКТС (рис. 3).

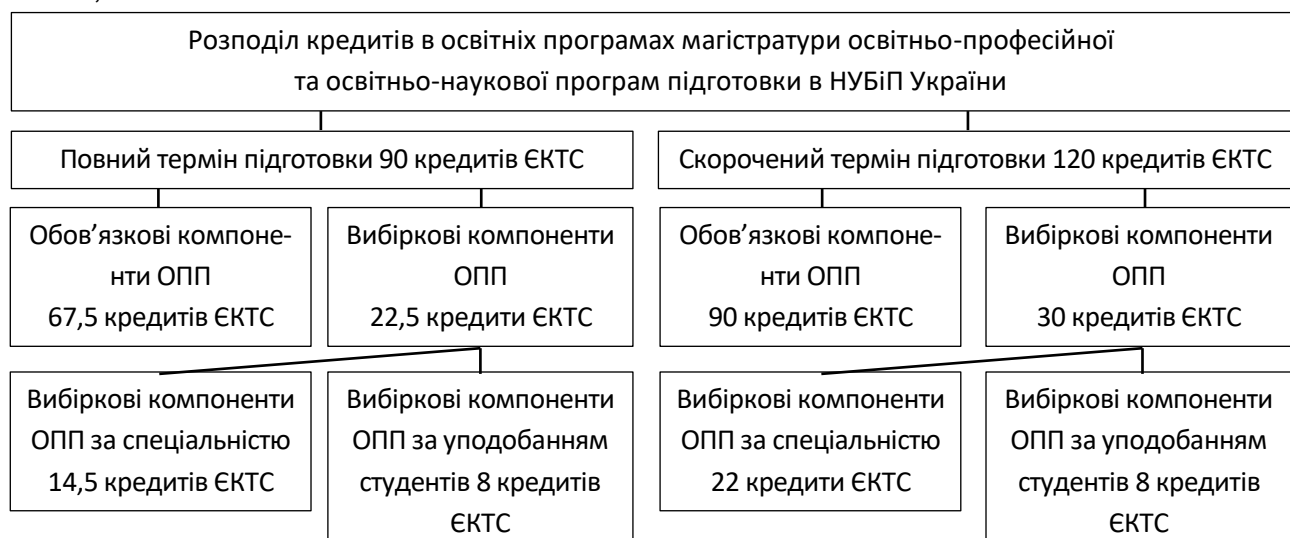


Рис. 3. Розподіл обсягів обов'язкових та вибіркових компонентів в освітніх програмах магістратури в НУБіП України

Перелік вибірових компонентів освітньої програми за кожною спеціальністю з їх анотаціями щорічно оновлюється та розміщується на офіційній веб-сторінці факультету чи ННІ до 1 листопада поточного року та на навчально-інформаційному порталі НУБіП України на сторінці відповідного факультету чи ННІ. Залежно від рішення проєктних груп освітніх програм, в університеті реалізуються 3 варіанти комбінування вибірових дисциплін:

- загальним списком, з якого необхідно обирати відповідну кількість

- дисциплін (кредитів), що частіше за все застосовується для гуманітарних спеціальностей;

- два-три рівноцінних за кількістю кредитів блоки вибірових дисциплін, з яких необхідно обрати один, що частіше за все застосовується для технічних, технологічних та інженерних спеціальностей;

- значна кількість бінарних блоків, із кожного з яких необхідно обрати одну дисципліну, що також частіше за все застосовується для технічних, технологічних та інженерних спеціальностей (рис. 4).

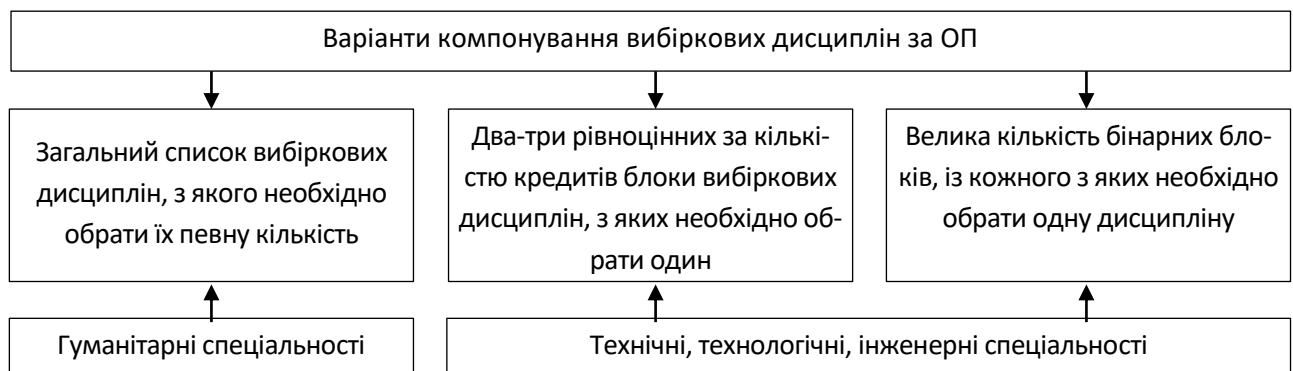


Рис. 4. Варіанти комбінування вибірових дисциплін у НУБіП України

Організація вибору дисциплін на наступний курс навчання забезпечується гарантими освітніх програм спільно з деканами факультетів чи директорами ННІ на попередньому курсі навчання до 1 грудня на навчально-інформаційному порталі НУБіП України.

Перелік дисциплін вільного вибору за уподобаннями студентів бакалаврату та магістратури формується навчальним відділом за поданням факультетів та ННІ і становить 8 кредитів, відповідно дві дисципліни по 4 кредити ЄКТС кожна. Дисципліни вільного вибору за уподобаннями студентів розроблені кафедрами у широкому спектрі напрямків і спрямовані перш за все на формування так званих гнучких навичок (soft skills).

Гнучкі навички включають цілу низку категорій, таких як комунікація, самоорганізація, креативність, стресостійкість і таке інше. Тому дисципліни, пропоновані кафедрами університету для вибору в цій категорії є дуже різноплановими. Перелік вибірових дисциплін за уподобанням студентів оновлюється та розміщується з їх анотаціями на головній веб-сторінці НУБіП України у розділі «Освітня діяльність» та на навчально-інформаційному порталі НУБіП України до 1 листопада кожного поточного року. Якщо 2 роки підряд дисципліна не обирається студентами, вона видаляється з цього переліку [6].

Вибір студентами дисциплін з блоку «За уподобанням» у НУБіП України розпочався у 2020-2021 н. р. (рис 5.)

Кількість запропонованих та обраних дисциплін у
розділі "Вибіркові за уподобанням студентів
бакалаврату"

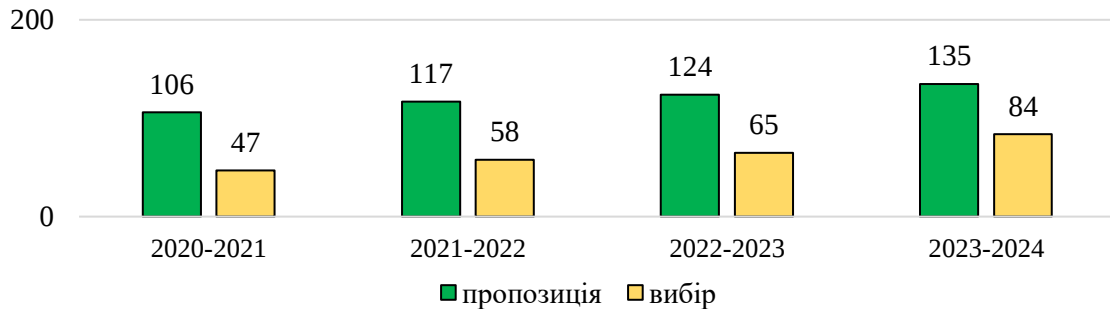


Рис. 5. Статистика вибору студентами бакалаврату дисциплін за уподобанням в НУБіП України впродовж 2020-2023 років

Тоді 3377 студентів 3 курсу бакалаврату із 106 запропонованих дисциплін обрали 47 та вивчали їх на 4 курсі в осінньому семестрі. Надалі у 2021-2022 навчальному році 4317 третьокурсників бакалаврату із запропонованих 117 дисциплін обрали 58 дисциплін, у 2022-2023 навчальному році 4606 третьокурсників бакалаврату здійснили вибір із 124 дисциплін за уподобаннями, обравши 65, а на 2023-2024 н.р. 5162 студенти третього курсу бакалаврату із 135 запропонованих дисциплін обрали 84.

Найбільшим попитом серед студентів бакалаврату в НУБіП України впродовж останніх трьох років користуються такі дисципліни як: «Англійська мова (бізнес-курс)», «Психологія успіху», «Започаткування власної справи», «Організація бізнесу». Окрім того, в останній воєнний рік стала актуальною дисципліна «Фінансові технології, біткоїн та ринок криптовалют» (табл. 1).

Табл 1. Освітні компоненти вибіркового блоку «За уподобаннями студентів», які користуються підвищеним попитом в НУБіП України

Навчальна дисципліна	Кількість студентів, які вибрали дисципліну та їх відсоток		
	2020/2021 н.р. (пропонува- лося 107)	2021/2022 н.р. (пропонува- лося 117)	2022/2023 н.р. (пропонува- лося 124)
Англійська мова (біз- нес-курс)	384 особи (11,3 %)	323 особи (7,4 %)	277 осіб (6 %)
Психологія успіху	318 осіб (9,4 %)	201 особа (6,3 %)	177 осіб (4 %)
Започаткування влас- ної справи	145 осіб (4,2 %)	281 особи (6,5 %)	139 осіб (3 %)
Організація бізнесу	207 осіб (6,09 %)	177 осіб (4 %)	125 осіб (2,5 %)
Фінансові технології, біткоїн та ринок крип- товалют	запропонована у 2022/2023 н.р.	запропонована у 2022/2023 н.р.	144 особи (3 %)

Бізнес-спрямування траєкторії вибору студентами дисциплін цього блоку свідчить про усвідомленість здійснення вибору, наявність бажання сформувати свою спроможність до успішного ведення власного бізнесу, полегшення власної адаптації до умов сучасного ринку праці.

Висновки і перспективи (Discussion). У ході дослідження доведено, що якісне формування й реалізація індивідуальної освітньої траєкторії забезпечує підвищення особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти, надаючи їм можливість істотно доповнити ті компетентності, які сформовані в процесі вивчення обов'язкової складової освітньої програми, враховуючи їх мотивацію, здібності та інтереси.

Перспективами подальшого дослідження впровадження індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти є розширення переліку освітніх компонентів навчального плану, які можуть забезпечити її формування, а також удосконалення механізмів її реалізації.

Список використаних джерел

1. *Вибір без вибору: моніторинг вибіркових курсів у державних вишах* | Cedoss. (б. д.). Cedoss. <https://cedoss.org.ua/researches/vybir-bez-vyboru-monitorynh-vybirkovykh-kursiv-u-derzhavnykh-vyshakh/>.
2. Кремень, В. Г., Ніколаєнко, С. М., & Степко, М. Ф. (2005). *Вища освіта в Україні*. Знання.
3. *Про вищу освіту*. (б. д.). Офіційний вебпортал парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
4. *Індивідуальна освітня траєкторія та індивідуальний навчальний план: що це і для кого*. (б. д.). Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/bez-rubryky/indyvidualna-osvitnya-trayektoriya-ta-indyvidualnyi-navchalnyi-plan-shho-tse-i-dlya-kogo/>
5. Кліх, Л. В. (2012). Ретроспективний погляд на становлення магістратури в Україні на прикладі НУБіП України. *Вища школа*, (4), 92–99.
6. *Порядок формування та вибору студентами вибіркових дисциплін освітніх програм у НУБіП України*. (б. д.). Національний університет біоресурсів і природокористування України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/poriadok_vidboru_vybirkovykh_dysciplin_2020_0.pdf
7. Дорогань-Писаренко, Л., Безкровний, О., & Лега, О. (2020). *Університетська освіта*. ПДАА.
8. *Carl Rogers Humanistic Theory and Contribution to Psychology*. (б. д.). Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>
9. Краснощок, І. П. (2018). Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 1(60), 101–107.
10. Шевчук, Г. Й. (б. д.). *Індивідуальна освітня траєкторія студента: суть і ключові аспекти організації*. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4437>.

EXPLORING THE FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL PATHS FOR BACHELOR'S AND MASTER'S STUDENTS AT NULES OF UKRAINE

Klikh L. V., Zazymko O. V., Rudyk Y. M.

Abstract. *The article investigates the role of selective educational components in constructing personalized educational trajectories for bachelor's and master's degree recipients. It delves into the legislative framework that upholds the right of higher education seekers to shape their individual educational paths. The NULES of Ukraine's experience is detailed, emphasizing the allocation of selective educational components into blocks of free choice aligned with the educational program and tailored to the preferences of the recipients of educational services. The article also sheds light on overarching trends in credit distribution within undergraduate and graduate educational programs. It provides a rationale for the annual update procedure of the list of disciplines in the block of free choice, considering student preferences and presenting options for combining optional disciplines.*

Keywords: *individual educational trajectory, bachelor's degree, master's degree, educational programs, optional educational components, alternatives for grouping optional disciplines.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.172-181

УДК 378.11:37

МІСІЯ СУЧАСНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ**ШУМІЛОВА І. Ф.**, доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри управління та освітніх технологій**Національний університет біоресурсів і природокористування України**Email: azkurshfb@gmail.com

Анотація. Метою дослідження був аналіз особливостей менеджменту освіти за умов розвитку концепцій Університету 3.0 та 4.0. У статті визначено чинники та тенденції, що зумовлюють активізацію формування інноваційно-підприємницької компетентності сучасного менеджера освіти в університеті. Зокрема, перетворення університетів на складову національної інноваційної системи в умовах глобалізаційних змін. Схарактеризовано ознаки залучення університетів до співпраці в контексті вивчення національних інноваційних університетів. У ході дослідження з'ясовано проблеми трансформаційних змін та місії університетів зарубіжних країн в умовах розвитку економіки знань та окреслено шляхи їх розв'язання. Представлена нова роль університетів у суспільстві економіки знань: інноваційний розвиток країни за рахунок внеску сучасних університетів у створення та комерціалізацію інтелектуальної власності; сучасні університети вирішують завдання перекладення знаннєвого в інтелектуальний капітал за рахунок використання ресурсів глобальності, відкритості, динамічності, постійного припливу активної молоді; місія сучасних університетів активно створювати технології та технологічні компанії; університети стають лідерами та центрами створення нових технологічних галузей.

Ключові слова: менеджмент освіти, інноваційно-підприємницька компетентність, підприємницький університет, Університет 3.0, Університет 4.0, потрібна спіраль, мотивація.

Актуальність (Introduction). На початку ХХІ століття університети опинились у становищі, подібному до становища підприємств комерційного сектора, що викликало безліч питань на тему виживання. Ситуація на освітньому ринку характеризується переважністю таких проблем: обмеженість ресурсів, зміна внутрішнього середовища університетів, ускладнення його специфіки, поява нових завдань перед університетами, вирішення яких спрямоване на виживання та збереження власної ідентичності. Питання про привнесення наукового управління, зокрема стратегічного планування в діяльність сучасного університету, стало

дуже актуальним, особливо в останні два десятиліття.

Менеджмент освітньої установи має забезпечити підхід до вироблення стратегії управління, його інформаційну відкритість. Планування, організація, контроль, мотивація та лідерство як функції менеджменту в освітній установі відрізняються від імплементації цих функцій на підприємствах, в організаціях, компаніях тощо. Як основну і принципову відмінність можна виділити кінцевий продукт освітніх організацій, що полягає у випуску соціалізованого та різнопланово розвиненого фахівця, який зможе реалізувати свій потенціал і бути конкурентоспроможним у порівнянні з іншими випускниками.

© Шумілова І. Ф.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(3) 2023

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Ґрунтовний інтерес в контексті розгляду проблеми дослідження становлять наукові розвідки зарубіжних науковців, що стосуються розвитку університетів в умовах економіки знань. Глобальні тенденції трансформацій світової вищої освіти, зокрема вплив таких процесів, як націоналізація, глобалізація, інтернаціоналізація, стали предметом обговорення в руслі перспективних досліджень науковців у західному світі: Фалькенберг Л. та Кеннон М. (Стратегічне управління університетом); Мейс К., Дебакер К. та ван Дун П., Мейснер Д., Ерділ Е., і Чатавей Дж., Мехіа С., Гінкапі, Дж., Хірально Дж., Рейнольдс Е., і де Негрі Ф. (Інноваційні моделі університетів); Віале Р. та Ецковіц Х. (Капіталізація університетів потрійної спіралі); Таусян И., Страути А. и Тион М., Тейлор Ю., Фосс Л., Гібсон Д., Сем К. та Вандер Сійде П. (Підприємницькі університети).

Мета (Purpose). Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей розвитку сучасних університетів як суб'єктів економіки знань.

Завдання дослідження:

- окреслити завдання щодо розробки інформаційної моделі управління освітнім процесом;
- схарактеризувати ознаки залучення університетів до співпраці в контексті вивчення національних інноваційних університетів;
- визначити й охарактеризувати нову роль університетів у суспільстві економіки знань;
- з'ясувати проблеми трансформаційних змін та місії університетів зарубіжних країн в умовах розвитку економіки знань.

Методи (Methods). Аналіз, систематизація та узагальнення зарубіжних досліджень з питань глобалізаційних, національних та інтернаціональних змін

щодо розвитку місії сучасних університетів.

Результати (Results). Розробка інформаційної моделі управління освітнім процесом передбачає вирішення низки завдань. До них належать зокрема такі: забезпечення інструменту для об'єктивної оцінки знань та вмінь учнів; забезпечення інструменту підтримки прийняття рішень на всіх рівнях управління у різних часових горизонтах – стратегічному, тактичному та операційному; розробка системи мотивації ключових зацікавлених сторін [4]. У сучасній практиці управління освітніми установами перевага надається класичним принципам, коли об'єкт управління розглядається як система і має такі характеристики, як: ціль, цілісність, ієрархічність структури, складність, множинність, зворотний зв'язок. Будь-який об'єкт за такого підходу має результат і механізм управління [10].

Однак сьогодні все частіше відбувається включення університетів у потрійну спіраль. Потрійна спіраль символізує свого роду союз між владою, бізнесом та університетом, що є ключовими елементами інноваційної системи будь-якої країни. Модель «потрійної спіралі» показує включення у взаємодію певних інститутів на кожному етапі створення інноваційного продукту. На початковому етапі генерації знань взаємодіють влада та університет, потім у ході трансферу технологій університет співпрацює з бізнесом, а на ринок результат виводиться спільно владою та бізнесом [23].

Внаслідок наростаючого динамізму систем виникла необхідність організації ефективних форм взаємодії трьох суб'єктів розвитку (держави, бізнесу, науки) та створення нової основи побудови цих зв'язків – мереж комунікацій. Ефективність мережевої організації будь-якої діяльності полягає у тому, що її результат нелінійно підвищується у

разі зростання масштабів мережі. Кожен вузол мережі, чи то виробник чи споживач продукції, отримує додатковий ефект від простого збільшення кількості вузлів. Наявність мережі має на увазі необхідність перетворення в інноваційному розвитку функцій держави, університетів (наукових організацій) та фірм [17].

Крім того, на зміну умов інноваційної діяльності впливає глобалізація, яка проявляється по-різному, у тому числі через діяльність транснаціональних корпорацій, наднаціональних спілок та альянсів [7]. Функції організації та управління інноваційною діяльністю, які раніше виконувала держава на основі ієрархічних структур, змінюються як за виконавцями, так і за механізмами. Коли економіка набуває рис економіки знань, головними змінами її властивості стають включення науки у сферу виробничих інтересів і стимулів для фірм, і навіть підвищення рівня відповідальності за інноваційний розвиток держави.

Роль дослідницьких університетів у моделі «потрійної спіралі» незаперечна. Більшість країн сьогодні переходять до економіки знань, коли ключовим чинником конкурентоспроможності держави стають нові знання та технології. Саме університети, провідні дослідження та розробки, стають у такій ситуації найважливішим ресурсом для наукомісткого виробництва. Це стосується не тільки природничих та інженерних дисциплін, а й гуманітарних – насамперед, соціологічних, політологічних, соціально-психологічних, а також медичних досліджень.

Усі вищезгадані тенденції визначають необхідність відповідної модифікації управлінських парадигм університетів, для приведення їх у відповідність до необхідності функціонування екосистеми потрійної спіралі в економіці знань. Відповідно, виникає потреба у підгото-

вці менеджерів освіти, які мають кваліфікацію, що дозволяє працювати в таких умовах, що вже само по собі є масштабним і багатоаспектним завданням, яке передбачає створення та запуск ефективних андрагогічних методик навчання, а також інноваційних принципів контролю рівня компетенцій, зокрема системи моніторингу науково-методичної системи формування та діагностики рівнів інноваційно-підприємницької компетентності майбутніх менеджерів освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Базова модель стратегічного управління університетів розглядалася рядом авторів виходячи із стратегічної доктрини. Центральним елементом цієї моделі є циклічність управління на основі перманентного сканування внутрішнього та зовнішнього середовища університету (SWOT-аналіз) та його місії. Там же узагальнено різні стратегічні альтернативи розвитку університетів, де кожна альтернатива фокусує увагу на певному баченні організації та конкретних інструментах дії. Наведемо приклади альтернативних підходів до розвитку університетів із зазначенням їх авторства [4; 11]: теорія контингентності (Петерсон, 1997); теорія залежності від ресурсів (Pfeffer, 1978); теорія контекстуального планування (М. Петерсон, 1994); підприємницький університет (Б. Кларк, 1998); мережеве поняття університету (Ділл Д.Д., 1999); теорія управління змінами (Г. Мінцберг, 1998, Дж. Коттер, 1995); теорія адаптації у вищій освіті (Б. Спорн, 1999); університет третього покоління (Й. Віссе, 2009).

Найбільший інтерес сучасних дослідників викликають саме моделі університетів третього покоління, які поєднують у собі високу якість освіти, наукову діяльність та комерціалізацію знань. Їхня практична реалізація пов'язана з

глибокими перетвореннями професійних патернів, структурними змінами та перетворенням організаційної культури університету. Викладачі, як учасники підприємницької діяльності, здебільшого мають освоїти новий напрямок у своїй діяльності – економічний, що, проте, часом викликає опортуністичну поведінку професорсько-викладацького складу [2].

«Капіталізація знань» є новою основною академічною місією щодо об'єднання університетів та користувачів знань і представлення університетів як економічного учасника з власними правами. Наприклад такі академічні установи як Массачусетський технологічний інститут та Стенфорд розглядаються як безпосередні джерела економічного та політичного розвитку, які стали прикладами для наслідування. Авторитетний академічний заклад Єльський університет є прикладом для Плімутського Університету у Великій Британії, а також Університет Твентев Голландії та Національний університет Сінгапуру, визнають свою структуру та спрямованість як підприємницький університет. Джон Хопкінс, «названий одного разу винятком із правила про підприємницький перехід, пропонує зараз свої методи з технологічного переходу та економічного розвитку як приклад для наслідування» [5].

Залучення академічної складової у процеси технологічного переходу та регіонального розвитку означає перехід від дослідницького університету до підприємницького університету як до академічного ідеалу. Подібний розвиток характеризується фокусом на університетах, які зараз розглядаються як потенційні двигуни регіонального економічного розвитку [10; 12]. З'явилися різні шляхи переходу до підприємницького університету: від відправних точок у навчальних та дослідницьких університе-

тах та в академічних системах із позитивними та негативними орієнтаціями до досягнення корисного застосування знань. Академічна установа, що гармонійно поєднує в собі елементи навчання, досліджень та підприємництва, стає поширеним явищем із ґрунтовними передумовами до академічної ролі та позиції університету в суспільстві.

Дослідницький університет має підприємницькі елементи навіть перш, ніж він починає процес комерціалізації досліджень. Деякі зміни беруть свій початок із внутрішнього розвитку в установі, коли розвиток дослідницьких груп має якості компанії і коли молоді дослідники усвідомлюють комерційний потенціал своїх досліджень.

Виробництво наукового знання стало економічним та епістемологічним підприємством у міру того, як економіка дедалі більше працює на ресурсній базі знань. Наука стала альтернативним двигуном економічного зростання у класичному тріумвіраті землі, праці та капіталу – традиційних джерел багатства. При формуванні нових компаній вчені та інженери стали капіталістами, оскільки наука та техніка стають центральними елементами капіталу. Більшою мірою зростання науки, пов'язаної з технологіями, залишилося «... поза межами економічних моделей», так само як і інституційні сфери науки і економіки, університети та промисловість, які досі були відносно самостійними, стали нерозривно пов'язаними (часто через урядові ініціативи) одиницями [13]. Наука та академічні установи більше не є підтримуваними учасниками в основних інституційних галузях уряду та промисловості. Вони радше є рівноправними партнерами у «потрійній спіралі» взаємодії

університетів, промисловості та держави, які створюють інфраструктуру та формують суспільство, засноване на знаннях.

Більшість експертів стверджують, що сучасні університети – це ядро суспільства знань, найважливіший канал трансферу технологій [1; 20]. Це інститути суспільства, які відіграють роль інноваційних хабів у межах національної інноваційної системи країни. Г. Іцковіц визначає підприємницьку академічну модель сучасного дослідницького університету як «викладання, наукові дослідження та економічний розвиток підприємницької діяльності» [21]. Дійсно, поряд з фірмами та корпораціями, університети є ключовими інституційними учасниками національних інноваційних систем через їхню вирішальну роль, як у створенні відкриттів, так і в комерціалізації досліджень, створених на базі університету.

Важливо розуміти, що вища школа, університети відіграють величезну роль на шляху формування сучасної економіки знань, зокрема шляхом реалізації різних мультиплікативних ефектів. Сучасні університети сформували інструменти послідовного підвищення вартості та віддачі від інтелектуальної власності. Провідні університети не тільки формують патенти, а й отримують ліцензійні відрахування та успішно створюють спін-оффи, які залучають венчурні інвестиції. Антон Хопен (Anton Hopen) у своєму дослідженні стверджує, що навіть «пандемія COVID-19 не зупинила сплеск патентів у дослідницьких університетах Флориди. Чотири найпопулярніші інституції, які отримали патенти у 2020 році: Університет Флориди: 154; Університет Південної Флориди: 130; Міжнародний університет Флориди: 60; Університет Центральної Флориди: 52» [8]. Динаміка видачі патентів Університету Флориди за десять років представлена на Рис. 1.

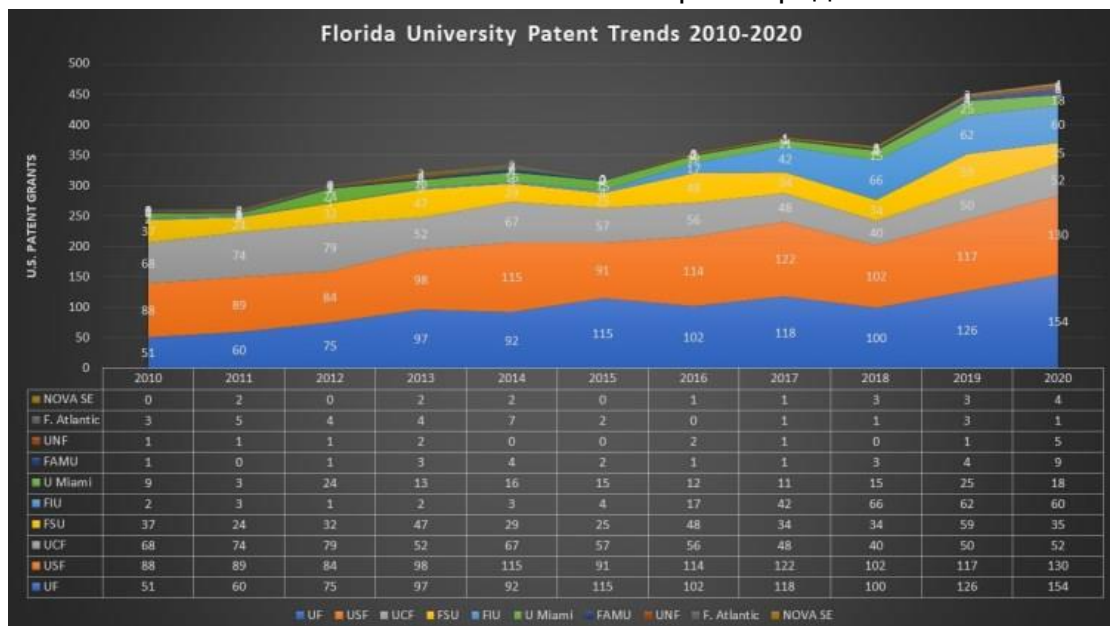


Рис. 1. Видача патентів дослідницьким університетам Флориди, 2010-2020 рр. [8].

У 2019 році виповнилося 20 років з моменту створення дослідницького парку Університету Іллінойсу в Урбані, щоб допомогти дослідникам університету світового класу комерціалізувати нові технології та сприяти співпраці з бізнес-спільнотою штату. Дослідницький парк розрісся до 17 будівель площею 790 000 квадратних футів, які займають

понад 120 компаній і де працюють 2100 людей. Дослідницький парк включає технологічний інкубатор EnterpriseWorks – спеціалізований об'єкт площею 43 000 квадратних футів, який допомагає запускати успішні стартап-компанії студентів і викладачів [12]. У галузевому розрізі стартап-активність університетів США представлена на Рис. 2.

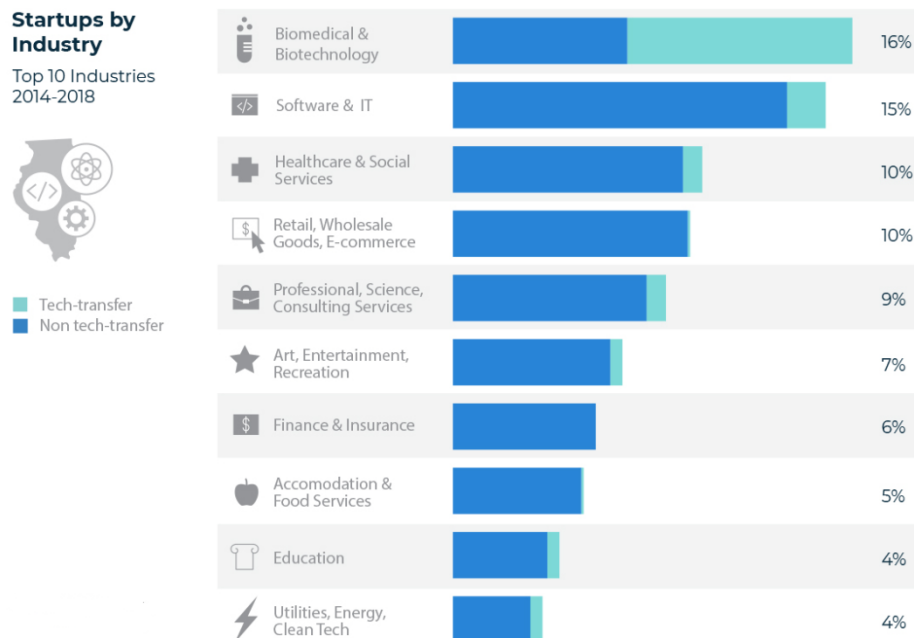


Рис. 2. Стартап-активність університетів США у галузевому розрізі [12].

Отже, очевидно, що менеджерам підприємницьких університетів, тим більше тим хто є ланками моделі потрібної спіралі, на всіх рівнях управління, слід мати підприємницький склад розуму, гнучкі навички, високий рівень компетенції в розробці та управлінні стартапами, взаємодії зі стейкхолдерами тощо. У той час як сьогодні таке управління здійснюється найчастіше або професійними менеджерами загального, медичного або соціального профілю, або представниками академічного співтовариства (професорсько-викладацьким складом) на основі менеджменту здорового глузду, є нагальна необхідність у підготовці саме менеджерів

освіти, які мають інноваційно-підприємницьку компетентність і знання специфіки освітньої галузі.

У різних економічних моделях університети можуть виконувати різні ролі: інфраструктури випереджального трансферу технологій (як у Китаї), або формування підприємницьких екосистем у регіонах базування (як у США, Великій Британії та інших розвинених країнах). Однак, у будь-якому випадку, їхня місія розвивається до ролі суб'єкта економіки знань національного або навіть глобального масштабу, що формує випереджаючі технологічні та економічні практики та лідирує в національних економіках у технологічному та інституційному плані.

У літературі визначаються ключові конкурентні переваги університетів як інтеграторів у межах наукового середовища та містка від науки до бізнесу. Сучасні університети описуються різними авторами як [5; 14; 18]:

1) глобальні, відкриті майданчики, що динамічно розвиваються;

2) ресурсна база для забезпечення синергії конвергенції типів діяльності – успіх проектних команд, що включають наукових дослідників, менеджерів та інженерів;

3) можливість формування мультидисциплінарних дослідницьких проєктів: інтеграція кількох академічних шкіл у вирішенні єдиного завдання;

4) потенціал створення фахівців у нових галузях знань та професій, що відповідають запитам бізнес-спільноти.

Нова роль університетів у суспільстві знань проявляється в тому, що, по-перше, внесок сучасних університетів в інноваційний розвиток країни все більше визначається значенням створюваної та комерціалізованої інтелектуальної власності. По-друге, сучасні університети – інститути суспільства, які найкраще вирішують завдання переведення знання в інтелектуальний капітал за рахунок використання ресурсів глобальності, відкритості, динамічності, постійного припливу активної молоді. По-третє, університети тепер не тільки виконують замовлення на дослідження та розробки, але й самі активно створюють технології та технологічні компанії. По-четверте, університети сьогодні стають лідерами та центрами створення нових технологічних галузей.

На сьогоднішній день відсутні єдині методологічні підходи, що дозволяють розділяти рівні розвитку університетів у напрямку зростання капіталізації досліджень, які вони проводять. Однак загальноприйнятою вважається

наступна класифікація університетів залежно від значущості доданої вартості, що формується ними:

1. «Університет 1.0»: інститут суспільства, що реалізує функцію освіти. Ефективний у трансляції знань, розвитку талантів студентів, підготовці кадрів (орієнтованих традиційні галузі економіки), здатний виконувати роль соціального ліфта.

2. «Університет 2.0»: інститут суспільства, що реалізує нарівні з освітньою, дослідницьку функцію. Класичний університет на кшталт університету Гумбольдта. Здатний до генерації нових знань у вигляді дослідницької діяльності; має компетенції як центр консалтингового сервісу для ринкових гравців; виконує наукові дослідження на замовлення індустрії, а також створює технології на замовлення партнерів, але не здатний керувати інтелектуальною власністю. Здатний до комерціалізації знань у форматі науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт.

3. «Університет 3.0»: інститут суспільства, що реалізує нарівні з освітньою та дослідною функціями функцію трансферу технологій та доставки їх кінцевим користувачам. В «Університеті 3.0» відбувається ефективний процес комерціалізації технології (у тому числі за рахунок відпрацьованої політики роботи з інтелектуальною власністю університету), у ньому розвинена підприємницька культура, створюються технологічні стартапи, на університет реєструються патенти (які далі можуть продаватися партнерам або можуть передаватися окремі права на основі ліцензійних договорів), університет вміє налагоджувати ефективний діалог з представниками бізнес-спільноти (оперативно реагує на запиту щодо випуску нових фахівців, які відповідають очікуванням ринку, реалізує дослідження в галузях, що цікавлять представників індустрії).

4. «Університет 4.0»: інститут суспільства, що реалізує функцію постачальника знань про майбутнє. Університет 4.0 стає лідером розвитку високотехнологічних галузей. Університет 4.0 здатний максимально ефективно виконувати функцію капіталізації власних знань.

Таким чином, як справедливо зазначають Sam & Van Der Sijde, під час еволюції від «Університету 1.0» до «Університету 4.0» підвищується рівень «переробки» талантів і знань: дедалі більше додаткової вартості виробляється на кампусі університету, а не передається в економіку у вигляді «напівфабрикатів» – спеціалістів та загальних знань [19].

Трансформація університетів у напрямі «Університетів 4.0» благотворно позначається на рівні віддачі університетів в економічний та соціальний розвиток суспільства, що реалізується за допомогою якості освіти, відповідності рівня випускників запитам ринку, проведення якісних та значущих для суспільства досліджень, взаємодії з різними групами стейкхолдерів університету та врахування їх інтересів, конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг, формування стійких потоків доходів та меншої залежності від бюджетного фінансування [13].

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, виявляється дана трансформація як у цілоплануванні (нова модель управління університетом – shared governance; формування стратегії розвитку університету, що враховує підприємницькі цінності та нову соціальну значимість університетів), у взаємодії з групами стейкхолдерів (у тому числі політика роботи з співтовариством випускників, активна взаємодія з бізнес-спільнотою), у включенні підприємницьких компетенцій до переліку знань та навичок, що форму-

ються у студентів (у тому числі підтримка студентських активностей), у політиці трансферу знань та технологій (формування політики роботи з інтелектуальною власністю, підтримка академічного підприємництва, розвиток інноваційної екосистеми університету зі створення стартапів), інтернаціоналізації університету (мобільність студентів та викладачів, формування міжнародних партнерств та проектів тощо).

Хоча є багато робіт, присвячених концепції та практиці Університету 3.0 та 4.0 [1; 2; 7; 14; 15; 24], потрібній спіралі та інтересам стейкхолдерів [5; 21-23], а також є деякі роботи, присвячені лідерству та стратегічному менеджменту в освіті [4; 6; 12; 15]. Отже, спостерігається фактична відсутність робіт, присвячених науково-методичним засадам підготовки майбутніх менеджерів освіти у сьогодишньому турбулентному середовищі, тим більше в аспекті інноваційно-підприємницької компетенції. Тим часом, існує нагальна необхідність досліджень та практичних розробок у цій галузі – своєрідні орієнтири для педагогічних університетів, науковців в галузі андрагогіки, а також для розробників загальних програм підготовки менеджерів освіти – здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти в Україні, що стане перспективними розробками наших наступних розвідок.

[3]

References

1. Alzahrani, B., Bahaitham, H., Andejany, M., Elshennawy, A. (2021). How ready is higher education for quality 4.0 transformation according to the LNS research framework? *Sustainability*, 13(9), 5169.
2. Boehm, C. (2019). What is of value in University 3.0? The future of higher education in the knowledge society. *Staffordshire University*. <https://core.ac.uk/reader/227456000>

3. Davidson, C. (2017). *The new education: How to revolutionize the University to prepare students for a world in flux*. Basic Books.
4. Falkenberg, L., & Cannon, M. (2020). *Strategic University management*. Routledge.
5. Foss, L., & Gibson, D. (2017). *The entrepreneurial University: Context and institutional change*. Routledge.
6. Garwe, E.C. (2013). The effect of institutional leadership on quality of higher education provision. *Research in Higher Education*, 22, 1-10.
7. Hajar, S. (2021). Strengthening education governance management university in Penta Helix perspective towards the era Society 5.0. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 648, 281-289.
8. Hopen, A. (2021, January 20). Patents surge at Florida Universities. *Smith & Hopen*. <https://smithhopen.com/2021/01/20/patents-surge-at-florida-universities/>
9. Jones, K., & Ravishankar, S. (2021). *Higher education 4.0: The digital transformation of classroom lectures to blended learning*. Springer.
10. Maes, K., Debackere, K., & van Dun, P. (2011). Universities, research and the "Innovation Union". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 13, 101-116.
11. McCaffery, P. (2018). *The higher education manager's handbook: Effective leadership and management in universities and colleges*. Routledge.
12. Meissner, D., Erdil, E., & Chataway, J. (2019). *Innovation and the entrepreneurial University*. Springer.
13. Mejia, S., Hincapie, J., & Giraldo, J. (2019). A hub-based University innovation model. *Journal of Technology Management & Innovation*, 14(1), 11-17
14. Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Espinoza, J. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107278>
15. Nguyen, A., Tuunanen, T., Gardner, L., Sheridan, D. (2020). Design principles for learning analytics information systems in higher education. *European Journal of Information Systems*, 4, 1-28.
16. Peris-Ortiz, M., Gomez J., Merigo-Lindahl, J., Rueda-Armengot, C. (2016). *Entrepreneurial Universities: Exploring the academic and innovative dimensions of entrepreneurship in higher education*. Springer.
17. Reichert, S. (2019). *The role of Universities in regional innovation ecosystems*. European University Association.
18. Reynolds, E., & deNegri, F. (2017). The University as an engine of innovation: Critical case studies from Brazil and the U.S. MIT-IPC Working Paper 17-006.
19. Sam, C., & Van Der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), 891-908.
20. Taucean, I., Strauti, A., & Tion, M. (2018). Roadmap to entrepreneurial university – Case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 238, 582-589.
21. Taylor, Y. (2014). *The entrepreneurial University: Engaging publics, intersecting impacts*. Palgrave Macmillan.
22. Todeva, E. (2019). The challenges of mobilising Triple Helix stakeholders: Editorial. In: Todeva, E., Ketikidis, P., Piqué, J. (eds), Triple Helix Best Practices Series, Vol. 1: The Role of Government / Academia / Industry in

Building Innovation-Based Cities and Nations, The Triple Helix Association.

23. Viale, R., & Etzkowitz, H. (2010). *The capitalization of knowledge: A triple helix of University–Industry–Government*. Edward Elgar Publishing.

24. Wahl, D., & Münch, J. (2022). Turning students into Industry 4.0 entrepreneurs: design and evaluation of a tailored study program. *Entrepreneurship Education*, 5, 225–259.

MISSION OF MODERN UNIVERSITIES AS SUBJECTS OF ECONOMIC KNOWLEDGE

Shumilova I. F.

Abstract. *The aim of the study was to analyze the features of education management in the context of development of the University 3.0 and 4.0. The article identifies the factors that determine the activation of the formation of innovative and entrepreneurial competence of the modern manager of education at the university. In particular, the transformation of universities into a component of the national innovation system in the conditions of globalization changes. The characteristics of the involvement of universities in cooperation in the context of the study of national innovative universities are characterized. In the course of the study, the problems of transformational changes and the missions of universities of foreign countries in the conditions of the development of the knowledge economy were clarified and the ways of their solution were outlined. The new role of universities in the knowledge economy society is presented: innovative development of the country due to the contribution of modern universities to the creation and commercialization of intellectual property; modern universities solve the task of transferring knowledge into intellectual capital by using the resources of globality, openness, dynamism, and a constant influx of active youth; the mission of modern universities is to actively create technologies and technology companies; universities become leaders and centers of creation of new technological industries.*

Keywords: *education management, innovative and entrepreneurial competence, entrepreneurial university, University 3.0, University 4.0, triple spiral, motivation.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.69-75

УДК 323.4

ПОНЯТТЯ «РЕВОЛЮЦІЯ» ТА СУЧАСНІСТЬ**ОБЛАП П. В.**, аспірант кафедри філософії, соціології та політології
Київський державний торговельно-економічний університет**E-mail:** P.Oblap@knute.edu.ua

Анотація. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що сьогодні, як і в попередні епохи, поняття «революція» і надалі залишається одним з основних понять, що широко використовуються у суспільних і політичних науках. Розкриття змісту революції можливе виключно у контексті суспільних відносин, що історично сформувалися у певну епоху. Мета дослідження – проаналізувати теоретичне осмислення поняття «революція» у контексті зміни соціально-економічних відносин. У процесі дослідження використовувались аналітичний, порівняльний та історичний методи. Встановлено, що поняття «революція» має власну історію, належить до історичних питань першого класу і використовується науковцями щодо подій та явищ, які відбувались у різні епохи та мали різне значення у контексті притаманних відповідній епосі практик і концептів. Доведено, що найбільш повно значення революції можна розкрити тільки шляхом вивчення традицій використання революційних практик у суспільному житті, простеження змін поняття «революція» у політичному дискурсі в різні історичні періоди. Обґрунтовано, що класичний погляд на революцію як на повернення, реставрацію справедливого порядку, притаманний премодерному суспільству, змінився модерним поглядом на революцію як на кардинальну зміну соціального устрою, повний розрив з минулим, реструктуризацію суспільства та зміну політичного устрою.

Ключові слова: революція, премодерне суспільство, модерне суспільство, постмодерне суспільство.

Актуальність (Introduction). Поняття «революція» належить до основних понять, що широко використовуються у суспільних і політичних науках. Розкриття його змісту можливе виключно у контексті суспільних відносин, що історично сформувалися у певну епоху. Проте, як практиками, так і теоретиками феномен революції завжди ототожнювався з «сучасністю», яка в одних історичних періодах намагалася стати «минулим», а в інших – «майбутнім». Розуміння суспільством феномену революції змінювалось під впливом історичних і суспільних подій. Поняття революції премодерну (традиційного суспільства) та поняття революції суспільства модерну (індустріального суспільства) діалектично протилежні, розташовані на різ-

них полюсах. Розуміння ж революції суспільства постмодерному (постіндустріального, інформаційного) порівняно з революцією премодерну перебуватиме вже не на різних полюсах, а в різних площинах. Революція – це не тільки і не стільки політичне поняття кардинальної зміни суспільно-політичного ладу, як питання необхідності постійної та безперервної інновації усіх сфер суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). При написанні статті опрацьовані наукові роботи К. Маккогіна, Дж. Фарра, Дж. Голдстоуна, І. Канта, К. Маркса, В.В. Ільїна та інших вчених. Зокрема, К. Маккогін та Дж. Фарр розглядають революцію у контексті історичних і неісторичних понять. Дж. Голдстоун висвітлює причини

виникнення і типові результати революцій. І. Кант, як філософ Просвітництва, не вважає революцію належним способом просвітити людей: революція може змінити суспільний устрій, спосіб життя, але не може досягти просвітництва. К. Маркс і Ф. Енгельс трактують революцію як рушійну силу історичного розвитку. В.В. Ільїн, досліджуючи сучасність, розглядає її у контексті інновацій. Зважаючи на актуальність теми дослідження, вона вимагає подальшого вивчення.

Мета (Purpose). Мета дослідження – проаналізувати теоретичне осмислення поняття «революція» у контексті зміни соціально-економічних відносин.

Методи (Methods). Методологічною основою дослідження є загальнонаукові методи пізнання. Застосування аналітичного методу у поєднанні з порівняльним дозволило проаналізувати літературні джерела за темою дослідження та виокремити «історичний» та «неісторичний» погляди на революцію. За допомогою історичного методу вивчено зміст революції у контексті суспільних відносин, що історично сформувалися у певну епоху.

Результати (Results). У наукових працях Крейга Маккогіна «Неісторичний погляд на революцію» [1] та Джеймса Фарра «Історичні поняття у політичній науці: «революція» [2] велась полеміка щодо «історичних» та «неісторичних» політичних понять.

Зокрема, К. Маккогін намагався довести можливість «неісторичного» погляду на революцію та, як наслідок, можливість існування «загальної теорії революції», позачасової, позаісторичної, універсальної для всіх часів. Прогнозуючи трансформацію майбутніх революційних процесів, пов'язану з переходом до постіндустріальної ери, автор передбачає зміну ідеології на секуляри-

зацію і стверджує, що підґрунтям майбутніх революцій буде не стільки висока соціальна мобільність та вирівнювання соціальної ієрархії, скільки корегування соціальної політики. Це дозволило К. Маккогіну сформулювати поняття революції, яке стало водорозділом між «старими» та «новими» революціями. Причину нових революцій автор вбачає у зростанні матеріального достатку, що зміщує акцент революційних вимог у бік постматеріалістичної культури, появу нових, складних для контролю сфер у постіндустріальному суспільстві тощо. До поділу революцій на «старі» та «нові» це поняття залишалось історичним і відображало соціальні кризи та потрясіння існуючого порядку, але не мало прогностичної складової. Автор описує нові революції як «теоретичні», «потенційні». Їх реалізація в тій чи іншій мірі дозволить визнавати появу нової загальної (неісторичної) теорії революції, що не залежить від часових обмежень. На думку дослідника, кожна політична теорія (у тому числі й теорія революції) має пройти шлях від перетворення понять з історичних на теоретичні, а, отже, неісторичні. «Нам потрібний новий режим формування понять, у якому відправним пунктом будуть не тільки минулі явища чи загальний дискурс (якщо говорити більш глобально), але й повний спектр можливих альтернатив. Поняття не повинні формуватися *a posteriori* (емпірично) з актуальних подій, а *a priori* з усіх подій, що вважаються можливими» [1].

Натомість Д. Фарр [2], піддаючи критиці наведені вище судження, зазначає, що навіть у випадку істинності, в тій чи іншій мірі, параметрів та причин майбутніх революцій, прогнозованих К. Маккогіном, це буде лише нове історичне поняття революції, що характеризуватиме окремі постіндустріальні революції, характерні для постіндустріальної епохи.

Тобто, знову повертаємося до поняття «революція», що обмежене певним часовим відрізком. На нашу думку, поняття «революція» має власну історію, належить до історичних питань першого класу і використовується науковцями щодо подій та явищ, які відбувались у різні епохи та мали різне значення у контексті притаманних відповідній епосі практик і концептів. До питань першого класу М. Вебер, зокрема, відносить «культуру», Ф. Ніцше – «покарання», К. Маркс – «працю».

Ігнорування часових відмінностей при спробі побудови загальної всеохоплюючої теорії революції може призвести до невірної розуміння відповідних подій та явищ. З метою уникнення цієї двозначності використовують історичні поняття другого класу, що закріплюють за поняттями першого класу певні часові рамки («середньовічний», «класичний», «модерний», «сучасний»), префікси («прото-», «пост-», «перед-»), поєднання першого та другого класу («класична революція», «антична культура» тощо). Дж. Голдстоун у своїй праці «Революції. Дуже коротке введення» [3] до слова «революції» додає історичне поняття другого класу: «конституційні революції», «комуністичні революції», «кольорові революції», «революції в стародавньому світі», включаючи у ці визначення зовсім різні історичні події: від зміни династій Фараонів Єгипту до вигнання царів з Риму та реформ братів Гракхів. Оскільки ці події мали різне підґрунтя, різні рушійні сили та наслідки, то можна досить скептично ставитись до доцільності використання поняття «революція» до епохи нового часу. Д. Фарр наголошує на неможливості побудови повної загальної теорії революції, у тому числі через те, що така теорія буде настільки загальною, що призведе до неможливості виокремлення самого феномену революції з-поміж інших політичних феноменів [2].

У понятті «сучасна революція» слово «революція» вживається як універсальне поняття, а сучасна – як прикметник, що обмежує контекст використання цього поняття. Для окреслення поняття «сучасна» для суспільства модерну звернемося до наукової праці І. Канта «Відповідь на питання: що таке просвітництво?» [4], лейтмотивом якої є гасло «майте мужність користуватися власним розумом». Просвітництво, на думку вченого, – це вихід людства зі стану неповноліття, коли опікуни та няньки (якими можуть бути як світська влада, так і наукові доктрини) під гаслом забезпечення благополуччя та безпеки вирішують за людину, як їй вірити, як думати, як служити. Адже життя за власним розумом, постійний пошук та сумніви не лише лякають людину але й є небезпечними. Просвітництво – це передусім свобода, більш конкретно – свобода публічно користуватися власним розумом. Людина, як немовля, що не вміє ходити, а влада (політична, духовна тощо) твердить, що ходити страшно і небезпечно, але небезпека ця в більшій мірі удавана. Так, доведеться декілька разів впасти, але без цього неможливо навчитися ходити. Гасло свободи (на першому етапі – виключно свободи публічної думки) та необхідність зміни свідомості індивіда і виходу з-під опіки влади, духовенства, авторитетів, поява вільної публічної дискусії (політичного простору) є першими кроками до модернового розуміння поняття «революція».

Майже через століття К. Маркс і Ф. Енгельс у науковій праці «Німецька ідеологія» [5] зазначають, що звільнення людей неможливе шляхом зміни свідомості. Воно є результатом зміни економічних відносин і, як наслідок, – зміни суспільного ладу і соціальних відносин. З часом виникло поняття «революція модернового часу» як кардинальна зміна всієї палітри суспільних відносин.

Суспільство модерну концептуально вірило у невідминність науково-технічного прогресу, «царство розуму», прихід якого дозволить побудувати ідеальну політичну систему та досягти соціальної справедливості.

У ХХ столітті М. Фуко, даючи відповідь на питання «Що таке просвітництво?» [6], зазначає, що надії мислителів ХVIII століття на технічний прогрес, вдосконалення політичних та соціальних відносин (свободи індивідів) виявились передчасними та занадто оптимістичними. Історично характерний для західних суспільств рух до набуття здібностей (в широкому сенсі) та боротьба за індивідуальну свободу породили нові форми владного контролю (економічні, соціальне регулювання, інформаційні технології). Тобто, в ХХ столітті постало питання: яким чином розширення економічних та науково-технічних можливостей розмежувати із розширенням повноважень та можливостей влади забезпечити необхідну організовану діяльність та індивідуальну свободу.

У ХХІ столітті, в епоху постмодерного суспільства, співвідношення об'єктивного до суб'єктивного вже остаточно змінилося на користь останнього [7]. Прискорення суспільного розвитку, впровадження інформаційних технологій, соціальних мереж та підвищення можливостей «споживання» абсолютизує суб'єктивне «Я» індивіда, зумовлює постійне зростання його потреб, які соціальна система намагається, але повною мірою задовольнити не в змозі. Така діалектична система потреб та можливостей – це спіраль, на кожному витку якої прискорюється необхідність змін. Головними рушійними силами суспільства дедалі більше виступають суб'єктивні чинники – бажання, прагнення, амбіції, жадоба, інстинкти [7].

Світ, наповнений предметами тривалого споживання, перетворився на світ речей одноразового використання,

призначених для якнайшвидшого вжитку [8]. А життєвий шлях, який у модерні мав характер лінії з визначеною кінцевою метою (шлях палігрімів), перетворився на суму відрізків без конкретної мети, що починаються нізвідки та йдуть в нікуди (шлях туриста). Постмодерне суспільство абсолютизує «тут-і-зараз» сьогодення, теперішнє є головнішим за минуле та майбутнє. Вся попередня сумлінна праця може виявитись марною, проте, це дає й можливість розуміння того, що все попереднє не є суттєвим, програш у тій чи іншій ситуації абсолютним, а вибір завжди залишається відкритим.

Життя, яке в попередні епохи можна було порівняти з грою, стало сумою відокремлених одна від одної ігор. Немає сенсу зосереджуватись на одній професії, прив'язуватись до одного місця. Відмежуватись як від минулого, так і від майбутнього, жити одним днем, життям, що складається з ряду незначних подій [8]. Не присвячувати своє життя служінню одному ідеалу, занадто сильно не прив'язуватись до інших людей, оскільки невідомо, наскільки довго вважатимете їх цікавими та вартими уваги. Тому виникає потреба отримати все, що можна, зараз, не задумуючись, що буде потім. Стратегії життя стають короткими, людські взаємини фрагментарним. Свобода та відмова від зобов'язань призводять до значної лакуни в моралі та етиці індивіда. Якщо перевести це в політичну площину, то об'єкти та їх сутність викликають байдужість, важливо лише, чи є об'єкт «цікавим» та «хвилюючим». Завдання – вилучення максимального інтересу. Все, що не викликає зацікавлення оминається, оглядається поверхнево, увага на ньому не зосереджується. У випадку невдоволення якістю товару на полиці магазину, ми просто повертаємо товар та шукаємо новий, який нас влаштує, не

піддаючи сумніву саму систему магазину [8].

Обов'язок кожного – вести приємне життя, а обов'язок будь-якої системи чи влади – забезпечити підлеглим таке життя, не допускаючи сумніву в його можливості та реальності. Звичайно, на практиці виникає і невдоволення, яке виходить за межі буденного життя та потребує об'єднання та координації дій, але, як і все в логіці постмодерну, таке об'єднання є короткотривалим, нестійким, фрагментарним, без стійких зв'язків та з обмеженими цілями. Це суттєво впливає і на розуміння поняття «революція» щодо суспільства постіндустріальної епохи.

Д. Фарр стверджує, що будь-яка теорія революції, яка пояснює неокolonіальні революції має спиратись на історичні поняття та загалом не потребує розгляду повного спектру революцій усіх історичних періодів. Поняття «революція» змінюється залежно від історичних обставин її виникнення. До того ж, поняття «революція», як і інші політичні поняття, змінюється не тільки внаслідок зміни самої політичної науки, але й через безпосередній зв'язок з діяльністю політичних акторів, у нашому випадку – революційних діячів. Дії, що відбуваються під час революції, відображають ідеї діячів [2].

За своєю сутністю «революція» є суперечливим поняттям, що унеможливорює її загальне і всеохоплююче трактування. За Д. Фарром [2], революція – не просто історичне поняття, а двічі історичне. Найбільш повно значення революції можна розкрити тільки шляхом вивчення традицій використання революційних практик у суспільному житті, простеження змін поняття «революція» у політичному дискурсі в різні історичні періоди. Наприклад, класичний погляд на революцію як на повернення, реставрацію справедливого порядку (славна

революція в Англії), притаманний премодерному суспільству (зміна по колу форм правління Платона), змінився модерним поглядом на революцію.

Слово «*modernus*» вперше використане ще в V столітті як спосіб відокремлення новосформованої християнської дійсності від римсько-язичного минулого. В подальшому контекст цього слова зазнає змін і застосовується як перехід від «старого» до «нового». Але до XVII століття взірцем для наслідування як в культурному, так і в соціальному сенсі вважалось «*antiquitas*» (стародавнє). Лише з появою ідеалів досконалості, наукових уявлень про безмежний прогрес та рух до вдосконалення соціальних та моральних практик, характерних для французького Просвітництва [9], «*modernus*» стає визначенням сучасності, позбавленим необхідності авторитету однієї з попередніх епох. Формується уявлення про «*modernus*» як про звільнення від будь-яких зв'язків з минулим, що просякнуте духом протистояння всім традиційним уявленням у культурному, духовному, політичному та соціальному полях.

Висновки і перспективи (Discussion). За результатами проведеного дослідження можна зробити висновки, що поняття революції має власну історію, належить до історичних питань першого класу і використовується науковцями щодо подій та явищ, які відбувались у різні епохи та мали різне значення у контексті притаманних відповідній епосі практик і концептів. Ігнорування часових відмінностей при спробі побудови загальної всеохоплюючої теорії революції може призвести до невірної розуміння відповідних подій та явищ.

Найбільш повно значення революції можна розкрити тільки шляхом вивчення традицій використання революційних практик у суспільному житті, простеження змін поняття «революція» у

політичному дискурсі в різні історичні періоди. Класичний погляд на революцію як на повернення, реставрацію справедливого порядку, притаманний премодерному суспільству, змінився модерним поглядом на революцію як на кардинальну зміну соціального устрою, повний розрив з минулим, реструктуризацію суспільства та зміну політичного устрою. Рушійними силами суспільства дедалі більше виступають суб'єктивні чинники – бажання, прагнення, амбіції, жадоба, інстинкти.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку вбачаємо у вивченні закономірностей і соціально-політичних механізмів постіндустріальних революцій.

Список використаних джерел:

1. McCaughrin C. An ahistoric view of revolution». *American Journal of Political Science*. 1976. P. 637–651.
2. Фарр Д. Історичні поняття у політичній науці: «революція». 29.10.2017 р. URL: <https://www.historians.in.ua/index.php/en/statti/2315-dzhejms-farr-istorichni-ponyattya-u-politichnij-nautsi-revoljutsiya> (дата звернення 2.11.2023).
3. Goldstone Jack A. *Revolutions: A Very Short Introduction*. Oxford University Press. 2014. 148 s.
4. Кант І. Відповідь на питання: що таке просвітництво? URL: <https://docplayer.net/45242020-Imanuyil-kant-vidpovid-na-pitannya-shcho-take-prosvitnictvo.htm> (дата звернення 2.11.2023).
5. Маркс К., Енгельс Ф. Німецька ідеологія. Твори: в 50 т. / пер. з рос. К.: Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1959. Т. 3. С. 7–521.
6. Фуко М. Що таке Просвітництво? URL: https://kontur.media/m_foucault_enlightenment-2/ (дата звернення 2.11.2023).
7. Ільїн В. В. Концепт «інновації»: історія, сучасність, смисл / *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура*: монографія / за ред. В. Кременя. К.: Педагогічна думка, 2008. С. 48–73.
8. Bauman Z. *From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity*. URL: https://pages.mtu.edu/~jdslack/readings/CSReadings/Bauman_From_Pilgrim_to_Tourist.pdf (дата звернення 2.11.2023).
9. Habermas J. *Die Moderne, ein unvollendetes Projekt: philosophisch-politische Aufsätze, 1977-1990*. Reclam, 1990. 254 s.

References

1. McCaughrin, C. (1976). An ahistoric view of revolution». *American Journal of Political Science*, 637–651.
2. Farr, D. (2017). Istorychni poniattia u politychnii nautsi: «revoliutsiia». Available at: <https://www.historians.in.ua/index.php/en/statti/2315-dzhejms-farr-istorichni-ponyattya-u-politichnij-nautsi-revoljutsiya>
3. Goldstone, Jack A. (2014). *Revolutions: A Very Short Introduction*. Oxford University Press. 148 s.
4. Kant, I. Vidpovid na pytannia: shcho take prosvitnytstvo? Available at: <https://docplayer.net/45242020-Imanuyil-kant-vidpovid-na-pitannya-shcho-take-prosvitnictvo.htm>
5. Marks, K., Enhels, F. (1959). *Nimetska ideolohiia. Tvory: v 50 t.* Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo politychnoi literatury URSR, 7–521.
6. Fuko, M. Shcho take Prosvitnytstvo? Available at: https://kontur.media/m_foucault_enlightenment-2/
7. Ilin, V.V. (2008). Kontsept «innovatsii»: istoriia, suchasnist, smysl / *Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo*,

kultura: monohrafiia / za red. V. Kremenii.
Kyiv: Pedahohichna dumka, 48–73.

8. Bauman, Z. From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. Available at: <https://pages.mtu.edu/~jdslack/readings/>

CSReadings/Bauman_From_Pilgrim_to_Tourist.pdf

9. Habermas, J. (1990). Die Moderne, ein unvollendetes Projekt: philosophisch-politische Aufsätze, 1977-1990. Reclam. 254.

THE CONCEPT OF "REVOLUTION" AND THE PRESENT TIME Oblap P. P.

Abstract. *The relevance of the research topic is due to the fact that today, as in previous eras, the concept of "revolution" continues to be one of the main concepts widely used in social and political sciences. Revealing the content of the revolution is possible only in the context of social relations that were historically formed in a certain era. The purpose of the study is to analyze the theoretical understanding of the concept of "revolution" and its connection with the concept of "modernity" in the context of changes in socio-economic and political relations. Analytical, comparative and historical methods were used in the research process. It has been established that the concept of revolution has its own history, belongs to the first-class historical questions and is used by scientists in relation to events and phenomena that occurred in different eras and had different meanings in the context of practices and concepts inherent in the corresponding era. It is proven that the most complete meaning of the revolution can be revealed only by studying the traditions of using revolutionary practices in social life, tracing changes in the concept of "revolution" in political discourse in different historical periods. It is substantiated that the classic view of the revolution as a return, restoration of a just order, inherent in premodern society, has been replaced by a modern view of the revolution as a radical change in the social system, a complete break with the past, restructuring of society and a change in the political system.*

Key words: *revolution, premodern society, modern society, postmodern society.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.81-91

УДК 37.018.43:378.147

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В
УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

ПРЯДКО О. В., аспірант кафедри педагогіки

Національного університету біоресурсів і природокористування України

E-mail: priadko.o@ukr.net

Анотація. У статті розкриваються особливості організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. Розглядаючи особливості самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання, у статті наголошується на позааудиторній самостійній роботі. Виділено умови, що забезпечують успішне виконання позааудиторної самостійної роботи. Означено низку ключових можливостей ІКТ. Розкрито основні завдання самостійної роботи студентів у сучасних умовах. Показано основні фактори, що впливають на ефективність самостійної роботи студентів. Розкрито заходи, які створюють передумови та умови реалізації самостійної роботи, що повинні передбачати забезпечення кожного студента.

Ключові слова: самостійна робота, дистанційне навчання, студент, освіта, саморозвиток, особливості.

Актуальність (Introduction). У системі вищої освіти важливим фактором професійної підготовки фахівців є самостійна робота. У разі дистанційного навчання особливу увагу приділяється організації самостійної роботи студентів. Самостійна робота – один із методів організації роботи студентів. Якісна організація самостійної роботи є важливим питанням навчання. Самостійна робота включає творчі та репродуктивні процеси особистості студента, які сприяють успішному навчанню [2].

В. Король, О. Савченко, зазначають, що систематична самостійна робота студентів: навчає їх самостійно здобувати нові знання з різних джерел; сприяє формуванню умінь та навичок роботи у навчальній, науковій та професійній діяльності; підвищує відповідальність за свою професійну підготовку; формує у них професійне мислення на основі виконання індивідуальних творчих завдань із навчальних дисциплін; розвиває можливості вирішу-

вати проблеми, знаходити конструктивні рішення, приймати він відповідальність тощо [12].

Самостійна робота має виховне значення — вона формує самостійність як сукупність умінь і навичок, а й як рису характеру, що відіграє істотну роль в структурі особистості сучасного фахівця. Таким чином, дистанційна система навчання, де основною формою організації пізнавальної діяльності студентів є їхня самостійна робота, повністю відповідає сучасним уявленням про сутність освітнього процесу.

Дедалі очевиднішим стає необхідність повороту системі вищої освіти від формули «освіта протягом усього життя» до формулі «освіта через життя».

Такий перехід передбачає облік психологічної, теоретичної та практичної готовності студентів до навчання в умовах вищої школи, особливий відбір навчального матеріалу, проблемність змісту навчання, вибір завдань для самостійної роботи, планування її обсягу,

складності та трудомісткості, ефективно управління цією роботою та використання передових технологій навчання, перевірку та оцінку знань, умінь та навичок студентів, рівнів сформованості досвіду самостійної діяльності на різних етапах становлення їх як фахівців [3].

Як і будь-яка форма освітнього процесу, самостійна робота покликана виконувати кілька функцій: освітню (засвоєння знань та умінь, їх систематизація та узагальнення), розвиваючу (розвиток пам'яті, мислення та мовлення), виховну (виховання стійких мотивів навчальної діяльності, навичок культури розумової праці, самоорганізації та самоконтролю, цілого ряду якостей особистості - працьовитості, вимогливості до себе, самостійності та ін.) [16].

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Проблему самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання розглядали такі науковці: А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько, О. Біляєв, П. Підкасистий, А. Петровський, О. Леонтьєв, К. Платонова, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско С. Рубінштейн тощо.

Мета (Purpose). Ми поставили за мету розглянути особливості організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання

Результати (Results). Ступінь самостійності у всіх формах організації навчальної діяльності студентів різна і залежить від організації навчального процесу в очній, очно-заочній системі навчання та системі дистанційного навчання, від методики проведення занять, від особистості та рівня інтелектуального розвитку студентів, а також від особистості, педагогічної кваліфікації та стилю роботи викладача. З іншого боку, різна і структура цієї роботи. Вона складається з наступних компонентів:

визначення цілей та завдань навчальної діяльності, сприйняття та осмислення навчального матеріалу; вирішення завдань, виконання вправ та інших завдань; підготовки доповідей та рефератів; виконання типових розрахунків; підготовки та виконання лабораторних робіт; підготовки до практичних та семінарських занять; підготовки до заліків та іспитів; виконання курсових робіт тощо. Ці та інші елементи самостійної роботи тісно пов'язані з формами та методами навчання [15].

Дистанційні технології містять такі підсистеми, як стійке і ефективно управління самостійною навчальною діяльністю, вибір оптимальної стратегії самонавчання з урахуванням особистих характеристик учнів, адаптація до використання інформаційних технологій.

З такої позиції розуміння дистанційних технологій вони цілком можуть бути задіяні для реалізації позааудиторної самостійної роботи, яка являє собою форму організації навчальної діяльності, що носить керуючу характер, а її суть полягає у вирішенні навчально-пізнавальних завдань [1].

Розглядаючи особливості самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання, хочемо наголосити на позааудиторній самостійній роботі, яка скерована є не тільки на закріплення, розширення та поглиблення здобутих знань, умінь та навичок, а й самостійне вивчення та засвоєння нового матеріалу без сторонньої допомоги, тобто без допомоги викладача.

Позааудиторна самостійна робота студентів:

1) дозволяє глибоко вникнути в сутність досліджуваного питання, основно в ньому розібратися;

2) виробляє у студентів стійкі ідейні погляди та переконання;

3) формує в них такі цінні якості,

як працьовитість, організованість, ініціативу, силу волі, дисциплінованість, акуратність, активність, цілеспрямованість, творчий підхід до справи, самостійність мислення;

4) підвищує культуру розумової праці студентів, розвиває у них вміння самостійно набувати та поглиблювати знання. Це особливо важливо в умовах бурхливого розвитку науки і техніки, коли фахівцю, після закінчення навчального закладу, доводиться займатися самоосвітою - підвищувати рівень своїх знань шляхом самостійного вивчення різних літературних джерел [13].

Позааудиторна самостійна робота може включати відтворювальні та творчі процеси в діяльності студента. Залежно від цього розрізняють репродуктивний, реконструктивний та творчий рівні самостійної діяльності студентів.

Репродуктивна самостійна робота передбачає виконання роботи, пов'язаної з вирішенням завдань, виконанням таблиць, схем і т. д. Пізнавальна діяльність студента проявляється у впізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні, що сприяє закріпленню знань, формуванню умінь та навичок.

Реконструктивна самостійна робота передбачає перебудову рішень та складання тез, анутовання, написання рефератів та ін.

Творча самостійна робота потребує аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації. Студент повинен самостійно провести вибір засобів і методів вирішення завдання, що стоїть перед ним [20].

Оскільки позааудиторна самостійна робота носить діяльнісний характер, то її структурі можна виділити компоненти, характерні для діяльності як такої: мотиваційні ланки, постановка конкретної задачі, вибір способу виконання, виконавська ланка, контроль.

У зв'язку з цим можна виділити

умови, що забезпечують успішне виконання позааудиторної самостійної роботи:

- Мотивованість навчального завдання;
- Чітка постановка пізнавальних завдань;
- Алгоритм, метод виконання робіт, знання студентом способів її виконання;
- Чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, термінів її подання;
- Визначення видів консультаційної допомоги;
- критерії оцінки, звітності тощо;
- види та форми контролю.

Таким чином, все вищевикладене дозволяє зробити висновок, що дистанційні технології дозволяють реалізувати такі характерні риси позааудиторної самостійної роботи, як:

- Складання банку практичних завдань з дисципліни, що вивчається;
- Відсутність безпосередньої участі викладача у виконанні завдання;
- Наявність спеціально наданого для виконання завдання часу;
- Наявність опосередкованого управління викладачем пізнавальної діяльністю студентів [9].

Однією з найважливіших завдань сучасної вищої освіти є формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності в умовах швидкої зміни багатьох сторін суспільного життя. Сучасний кваліфікований, конкурентоспроможний фахівець має володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, демонструвати готовність до постійного професійного зростання, вміння трансформувати отримані знання на інноваційні технології, формувати та розвивати навички самостійного здобуття знань, критичного мислення [14].

Вирішення цих завдань можливе шляхом впровадження у навчальний процес вищої школи нових форм та технологій навчання, адекватних сучасного рівня технічних можливостей. У новій економіці знань неможливо охопити одній людині такі обсяги знань, які накопичені за довгі роки існування людства. Швидкий та зручний спосіб для цього – використати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) для доступу до баз даних, ресурсів Інтернету, файлових серверів тощо.

Сучасний процес навчання має прямувати, перш за все, на розвиток у студентів здатності до багатовимірному моделюванню навчально-пізнавальної та навчально-дослідної діяльності, до творчої самореалізації та саморозвитку. Цей процес стає можливим за правильної організації самостійної роботи студентів на основі використання ІКТ, і зокрема інформаційно-освітнього середовища ЗВО [7].

Дослідники проблеми організації самостійної роботи студентів виділяють низку ключових можливостей ІКТ у цьому напрямі:

1) ІКТ дозволяють створити принципово інше освітнє середовище, що активізує самостійну роботу студентів, оптимізуючи навчальний процес, скорочуючи час отримання комплексу знань та умінь;

2) засвоєння студентами навчального матеріалу можливе не тільки у рамках навчального розкладу; навчальні матеріали доступні в будь-яке зручний для студентів час;

3) ІКТ дають можливість значно скоротити кількість аудиторних занять та збільшити кількість годин, що відводяться на самостійну навчальну діяльність;

4) засоби організації навчання в умовах самостійної роботи студентів – це не лише традиційна навчальна та

наукова література на паперових носіях, а й різні види електронних освітніх ресурсів;

5) актуальною стає самостійна робота не тільки з інформаційними базами даних та знань, а також з аудіовізуальною інформацією, віртуальними лабораторіями, створення імітаційних, графічних та чисельних комп'ютерних моделей, які навчають програм та тестуючих засобів;

6) самостійна робота студентів стає контрольованою зі сторони викладача за допомогою електронної пошти, веб-сайту, Інтернету; стає здійсненою організація зворотного зв'язку між студентом та викладачем;

7) цілеспрямоване застосування ІКТ у самостійній роботі студентів створює умови для встановлення інтерактивного діалогу між користувачем та інформаційною системою, що реалізується за допомогою мультимедіа [12].

Слід зазначити, що сучасні освітні стандарти передбачають виконання самостійної роботи студентів від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення окремої навчальної дисципліни. У таких умовах від її правильної організації залежить якість оволодіння студентами навчальним матеріалом та придбання практичних умінь та навичок, розвиток критичного мислення, навичок ефективної взаємодії, проектної діяльності, а в результаті формування професійно значимих компетенцій.

Основними завданнями самостійної роботи студентів сучасних умов є:

1) засвоєння у повному обсязі освітньої програми;

2) послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної та науково-теоретичної) діяльності на рівні світових стандартів;

3) формування мотивації до самоосвіти протягом усієї життя;

4) розвиток пізнавальних інтересів та здібностей;

5) розвиток критичного мислення;

6) формування умінь самоорганізації власної життєдіяльності, її самоаналізу та самооцінки;

7) формування готовності до діяльності в умовах високої конкуренції, що потребує постійного самоосвіти та підвищення професіоналізму [10].

Посилення ролі самостійної роботи студентів означає важливий перегляд способів організації самостійної роботи, методики формування завдань, технології їх виконання та контролю використання сучасних інформаційних технологій [21].

Зазначимо, що основними факторами, що впливають на ефективність самостійної роботи студентів, є:

1) організація самостійної роботи з використанням систем дистанційного навчання;

2) визначення оптимального змісту навчального матеріалу для самостійної роботи;

3) формування завдань для самостійної роботи з метою розвитку найвищих рівнів навичок критичного мислення;

4) використання коштів ІКТ для виконання самостійної роботи;

5) встановлення чітких критеріїв для оцінювання виконання самостійної роботи та рефлексії [8].

Порівняно з традиційними методами навчання дистанційне навчання має такі особливості:

- Розподіл - можливість зняття просторових обмежень та організації навчального процесу при поділі викладача та студента у просторі.

- Гнучкість - можливість зняття тимчасових обмежень за рахунок гнучкого графіка навчального процесу, який

може бути повністю вільним, або прив'язаним до обмеженої кількості контрольних точок (складання іспитів, on-line сеансів зв'язку з викладачем), або до групових занять, а також до виконання лабораторних робіт. Кожен може навчатися стільки, скільки йому особисто необхідно для освоєння курсу дисципліни та отримання необхідних знань з обраних дисциплін.

- Комплексність - використання спеціально розроблених навчально-методичних матеріалів (комплексів), що поєднують різні носії інформації, включаючи друковані матеріали, радіо- та телевізійні передачі, відео- та аудіокасети, засоби комп'ютерної техніки та телекомунікацій [17].

- Масовість - ліквідує критичний параметр кількості учнів.

- Інтерактивність — наявність двосторонньої комунікації (синхронної або асинхронної), яка уможливорює безперервну індивідуальну взаємодію учня та викладача і відрізняється від пасивного сприйняття інформації, що транслюється.

- Мережевість - є ефективно використання часу та зручність роботи з матеріалом для студентів, що дозволяє оптимальним чином розподілити їх час та зусилля на весь навчальний процес, а також організувати ефективно викладання матеріалу за допомогою сучасних технологій дистанційної технології переважно базуються на самостійному навчанні студента. Використовується найкращий досвід застосування педагогічних, інформаційних та телекомунікаційних технологій. Дистанційні технології за своєю суттю спрямовані на організацію продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента. Їхня специфічна особливість полягає в тому, що в процесі навчання студенти активно самостійно працюють із засобами інформатизації у відсутності викладача.

- **Функціональність.** «Функції викладача» набувають нової ролі, де він бере участь у пізнавальній діяльності студентів опосередковано, через створення їм умов організації системи самостійної роботи. І тут роль викладача не зменшується, а ще більше зростає. «Функції учня» отримують нові вимоги і суттєво відрізняються від традиційних. Студент, як суб'єкт, самостійно забезпечує взаємозв'язок структурних елементів своєї діяльності.

- **Інноваційність.** Інноваційний підхід до організації самостійної роботи студентів передбачає активне використання дистанційних освітніх технологій за допомогою організації відкритого інформаційно-освітнього середовища ЗВО. Важливе місце у ній займають такі компоненти, як система дистанційного навчання та електронний навчальний курс, що розміщується у ній [6].

- **Комплексність** передбачає: розвиток творчого мислення і навчання за допомогою методів наукового пізнання і наукової роботи; активізацію самостійної пізнавальної творчої діяльності; розвиток умінь і навичок самостійного оволодіння творчою роботою з першоджерелами; раціональне використання бюджету часу; виховання свідомої дисципліни; вольовий самоконтроль з боку самого студента; вміле керівництво самостійною роботою студентів і дієвий контроль за ходом реалізації з боку викладача [18].

- **Творчість.** Творча діяльність стимулює пізнавальну активність, формує інтерес студентів до предмета; розвиває особисті якості; сприяє підвищенню ефективності навчання; відбувається розвиток самопізнання, самодіяльності, самореалізації і створюються необхідні умови для формування особистості, яка прагне до здійснення своїх життєвих планів, усвідомленого професійного самовизначення.

Творчість повинна стимулювати студента нестандартно підходити до розв'язування задач, використовувати нові прийоми, вносити елементи новизни при вирішенні проблемних ситуацій. При виконанні творчих самостійних робіт студенти самостійно розкривають нові сторони явищ, що вивчаються, набувають знань про нові факти, уміють бачити нове у вже відомих їм фактах. В процесі цієї діяльності студенти оволодівають такими прийомами діяльності, як уміння спостерігати, порівнювати, узагальнювати. В результаті їх виконання студенти оволодівають елементами творчості, вчать орієнтуватися в складних ситуаціях, оволодівають евристичними прийомами, які сприяють переходу від відтворювальної діяльності до творчої [4].

Розглянувши деякі особливості самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання, зазначаємо, що в результаті самостійної роботи студент має:

- освоїти теоретичний матеріал з вивченої дисципліни;

- закріпити знання теорії, використовуючи необхідний інструментарій практичним шляхом (вирішення завдань, виконання контрольних робіт, тестів для самоперевірки);

- застосувати отримані знання та практичні навички для аналізу ситуації та вироблення правильного рішення (підготовка до групової дискусії або ділових ігор, аналіз конкретної ситуації, розробка проекту тощо);

- застосувати отримані знання та вміння для формування власної позиції, теорії, моделі (науково-дослідницька робота, написання курсової або дипломної роботи) [5].

Заходи, які створюють передумови та умови реалізації самостійної роботи, повинні передбачати забезпечення кожного студента:

- індивідуальним робочим місцем при виконанні теоретичних (розрахункових, графічних тощо) та практичних (лабораторних, навчально-дослідних та ін.) робіт;
- інформаційними ресурсами (довідники, навчальні посібники, банки індивідуальних завдань, навчальні програми, пакети прикладних програм тощо);
- методичними матеріалами (вказівки, посібники, практикуми тощо);
- контрольними матеріалами (тести);
- матеріальними ресурсами (комп'ютери, вимірювальне та технологічне обладнання та ін.);
- тимчасовими ресурсами;
- консультаціями (викладачі, співробітники НДІ, лабораторій тощо);
- можливістю вибору індивідуальної освітньої траєкторії (елективні навчальні дисципліни, додаткові освітні послуги, індивідуальні плани підготовки);
- можливістю публічного обговорення теоретичних та/або практичних результатів, отриманих студентом самостійно (конференції, олімпіади, курси).
- цільове встановлення;
- мінімально необхідний зміст самостійної роботи (з визначенням одного або кількох видів самостійної роботи);
- вказівку про форму подання виконаної роботи (реферат, звіт, пояснювальна записка, результати експерименту, креслення, таблиці, розроблений та спроектований макет тощо);
- форму та час звітності (захист звіту чи проекту у встановлений на кафедрі час, написання контрольної роботи за розкладом, здавання виконаного завдання на перевірку викладачеві, участь у наукових студентських конференціях тощо);

- форму оцінки виконання завдання – визначення балів у рамках балально-рейтингової системи, зараховано або підсумковий оціночний бал [19].

Висновки і перспективи (Discussion). Підсумовуючи вищезначене, хочемо наголосити, що нові інформаційні технології мають величезні можливості для інтенсифікації процесу творення та впровадження форм та методів навчання, орієнтованих на розвиток особистості студента. Звідси, впливають особливості дистанційного навчання. До них можна відносити такі: студент та викладач територіально розділені; нормальний процес навчання – навчання здійснюється за допомогою поштового листування або використання інших засобів зв'язку; навчання індивідуалізоване; навчання здійснюється через самостійну діяльність студента; найбільш зручним місцем навчання є власне місце проживання студента (за місцем проживання, роботи); студент несе відповідальність за свої успіхи та вільний у виборі термінів та темпів роботи.

Також хочемо наголосити, що особливістю самостійної роботи є те, що студент з об'єкта навчання перетворюється на його суб'єкт. Роль викладача у створенні самостійної роботи полягає у створенні умов навчання.

Умови поділяються на зовнішні (приміщення, робоче місце) та внутрішні (індивідуальні якості студента, рівень знань, мотивація, інтерес).

Самостійна робота одна із основних резервів підвищення ефективності навчання. Під час самостійної роботи стимулюється пізнавальна активність студентів, що досягається відбором відповідних методів навчання. Зокрема, високу ефективність мають практичні роботи, за умови їхньої максимальної самостійності. Окрім робіт репродуктивного характеру, доцільно

проводити пошукові та дослідницькі роботи. У пошукових роботах викладач визначає мету та обладнання, за якими студент сам складає план виконання роботи, використовуючи теоретичні знання. У дослідженнях задається лише мета, а алгоритм роботи визначає студент.

Самостійна робота студентів у ЗВО є одним із найважливіших елементів отримання знань та умінь. Необхідно зазначити, що у ЗВО студент покликаний перш за все отримувати знання, які передбачені навчальною програмою, а викладач — керувати освітнім процесом, консультувати студентів, надавати їм методичну допомогу і контролювати успішність і якість знань, умінь та навичок.

Список використаних джерел:

1. Беляєв, Ю. І., Стеценко, Н. М. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету. Педагогічний альманах, 2010. 6, 188–191.
2. Бодик О.П. Самостійна робота студентів як важлива складова навчального процесу в контексті Болонського процесу. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. Зб. наукових праць. 2008. Вип. 8. С.24-30
3. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. Зб. наукових праць. 2008. Вип. 8. С.24-30
4. Вдовенко О. І. Система самостійних робіт як основа формування творчих здібностей майбутніх фахівців. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки. Бердянськ, 2015. Вип. 3. С 42-46.
5. Герман Н. А., Тягунова Н. В. Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання. Вища школа. 2010. № 4-5. С. 53–61.
6. Демченко О.Д. Дидактична система організації самостійної роботи студентів. Рідна школа. 2006. №5. С.68-70
7. Дорофєєва Н., Вітвицька С. Організація самостійної роботи студентів. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 154–156.
8. Друзь І. М. Самостійна робота студентів як важливий чинник професійної підготовки майбутніх фахівців. Пробл. інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад. Х., 2011. Вип. 30-31. С. 127–133
9. Кечик О.О. Організація самостійної роботи студентів Педагогічного коледжу. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2010. №8. С.212-216
10. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія]. Ізмаїл: Сміл, 2006. 242 с.
11. Король В. М. Організація самостійної роботи студентів / Король В.М., Мусієнко В.П., Токова Н.Т. Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. 216 с.
12. Король, В. М., Савченко, О. П. (2003). Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця. Організація самостійної роботи студентів, 9–13.
13. Королюк О.М. Управління самостійною роботою студентів коледжу в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2006. Вип. 1–2. С. 78–84.
14. Костенко, О. В. Самостійна робота студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання та її інформаційно-методичне забезпечення при вивченні іноземної мови. Вісник Запорізького національного університету.

Серія «Педагогічні науки», 2014. 2(23), 52–61.

15. Кукалець М.В. Самостійна робота у контексті Болонського процесу. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. 36. наукових праць. 2008. Вип. 8. С.172-175

16. Лісова С.В. Болонський процес і якість освіти. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспективи. 2008. Вип. 8. С.194-198

17. Мочалова, Н. С. (2010). Завдання для самостійної роботи студентів із розвитку навичок усного мовлення. Гуманіт. вісн. НУК, 3, 64–66.

18. Туряниця, В. В. Самостійна робота студентів як вид творчої діяльності, фактор модернізації навчального процесу та підвищення якості вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2016. Вип. 1 (38). С. 302–305

19. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі. Рідна школа. 2005. № 8. С. 34–35.

20. Шимко І.М. Використання самостійної роботи студентів при вивченні педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Випуск 3-4(55-56). Полтава, 2007. С.169-173.

21. Шишкіна Н.О. Особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні юридичних дисциплін. Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. Х., 2002. № 5. С. 27-34.

References

1. Byelyayev, YU. I., Stetsenko, N. M. Naukovo-doslidna diyal'nist' studentiv u strukturi roboty universytetu. Pedahohichnyy al'manakh, 2010. 6, 188–191.

2. Bodyk O.P. Samostiyna robota studentiv yak vazhlyva skladova navchal'noho protsesu v konteksti Bolons'koho protsesu. Bolons'kyy protses v Ukrayini ta Yevropi: dosvid, problemy, perspektyva. Zb. naukovykh prats'. 2008. Vyp. 8. S.24-30

3. Bolons'kyy protses v Ukrayini ta Yevropi: dosvid, problemy, perspektyva. Zb. naukovykh prats'. 2008. Vyp. 8. S.24-30

4. Vdovenko O. I. Systema samostiynykh robit yak osnova formuvannya tvorchykh zdibnostey maybutnikh fakhivtsiv. Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: pedahohichni nauky. Berdyans'k, 2015. Vyp. 3. S 42-46.

5. Herman N. A., Tyahunova N. V. Adaptatsiya form orhanizatsiyi samostiynoyi roboty studentiv do suchasnykh tekhnolohiy navchannya. Vyshcha shkola. 2010. № 4-5. S. 53–61.

6. Demchenko O.D. Dydaktychna systema orhanizatsiyi samostiynoyi roboty studentiv. Ridna shkola. 2006. №5. S.68-70

7. Dorofeyeva N., Vitvyts'ka S. Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv. Modernizatsiya vyshchoyi osvity v Ukrayini ta za kordonom: zbirnyk naukovykh prats' / za zah. red. d.p.n., prof. S. S. Vitvyts'koyi, k.p.n., dots. N. M. Myronchuk. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2014. S. 154–156.

8. Druz' I. M. Samostiyna robota studentiv yak vazhlyvyi chynnyk profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv. Probl. inzh.-ped. osvity: zb. nauk. pr. Ukr. inzh.-ped. akad. KH., 2011. Vyp. 30-31. S. 127–133

9. Kechyk O.O. Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv Pedahohichnoho koledzhu. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. 2010. №8. S.212-216
10. Knyazyan M.O. Samostiyno-doslidnyts'ka diyal'nist' maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov: teoriya i praktyka: [Monohrafiya]. Izmayil: Smil, 2006. 242 s.
11. Korol' V. M. Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv / Korol' V.M., Musiyenko V.P., Tokova N.T. Cherkasy: Vyd-vo CHDU, 2003. 216 s.
12. Korol', V. M., Savchenko, O. P. (2003). Samostiyna robota studentiv universytetu yak skladova pidhotovky maybutn'oho fakhivtsya. Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv, 9–13.
13. Korolyuk O.M. Upravlinnya samostiynoyu robotoyu studentiv koledzhu v protsesi vyvchennya pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin. Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka. 2006. Vyp. 1–2. S. 78–84.
14. Kostenko, O. V. Samostiyna robota studentiv v umovakh osobystisno-orientovanoho navchannya ta yiyi informatsiyno-metodychne zabezpechennya pry vyvchenni inozemnoyi movy. Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu. Seriya «Pedahohichni nauky», 2014. 2(23), 52–61.
15. Kukalets' M.V. Samostiyna robota u konteksti Bolons'koho protsesu. Bolons'kyy protses v Ukraini ta Yevropi: dosvid, problemy, perspektyva. Zb. naukovykh prats'. 2008. Vyp. 8. S.172-175
16. Lisova S.V. Bolons'kyy protses i yakist' osvity. Bolons'kyy protses v Ukraini ta Yevropi: dosvid, problemy, perspektyvy. 2008. Vyp. 8. S.194-198
17. Mochalova, N. S. (2010). Zavdannya dlya samostiynoyi roboty studentiv iz rozvytku navychok usnoho movlennya. Humanit. visn. NUK, 3, 64–66.
18. Turyanytsya, V. V. Samostiyna robota studentiv yak vyd tvorchoyi diyal'nosti, faktor modernizatsiyi navchal'noho protsesu ta pidvyshchennya yakosti vyshchoyi osvity. Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu : Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota / hol. red. I.V. Kozubovs'ka. Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla», 2016. Vyp. 1 (38). S. 302–305
19. Shymko I. Problemy orhanizatsiyi samostiynoyi roboty u vyshchey shkoli. Ridna shkola. 2005. № 8. S. 34–35.
20. Shymko I.M. Vykorystannya samostiynoyi roboty studentiv pry vyvchenni pedahohichnykh dystsyplin u vyshchey navchal'nykh zakladakh. Zbirnyk naukovykh prats' Poltavs'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni V.H. Korolenka. Seriya «Pedahohichni nauky». Vypusk 3-4(55-56). Poltava, 2007. S.169-173.
21. Shyshkina N.O. Osoblyvosti orhanizatsiyi samostiynoyi roboty studentiv pry vyvchenni yurydychnykh dystsyplin. Pedahohika, psykholohiya ta med.-biol. probl. fiz. vykhovannya i sportu. KH., 2002. № 5. S. 27-34

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF STUDENTS INDEPENDENT WORK IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Pryadko O. V.

Abstract. *The article reveals the peculiarities of the organization of students' independent work in the conditions of distance learning. Considering the peculiarities of independent work of students in the conditions of distance learning, the article emphasizes*

© Прядко О. В.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(3) 2023

independent work outside the classroom. The conditions that ensure the successful performance of extracurricular independent work are highlighted. A number of key ICT capabilities have been identified. The main tasks of students' independent work in modern conditions are revealed. The main factors affecting the effectiveness of students' independent work are shown. The measures that create the prerequisites and conditions for the implementation of independent work, which should provide for the provision of each student, are disclosed. New information technologies have huge opportunities for intensifying the process of creation and implementation of forms and methods of education, oriented on the development of the student's personality. Hence, the features of distance learning emerge. The following can be attributed to them: the student and the teacher are territorially separated; normal learning process – learning is carried out by means of postal correspondence or the use of other means of communication; training is individualized; learning is carried out through the independent activity of the student; the most convenient place of study is the student's own place of residence (by place of residence, work); the student is responsible for his success and is free to choose the terms and pace of work. We also want to emphasize that the peculiarity of independent work is that the student turns from the object of study into its subject. The teacher's role in creating independent work is to create learning conditions.

Keywords: *independent work, distance learning, student, education, self-development, peculiarities.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.92-98

УДК 378.147:502

ФОРМУВАННЯ БІОЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ БІОТЕХНОЛОГІВ

СИРОТІНА О. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної
філології та перекладу

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Email: o.mishak@nubip.edu.ua

Анотація. В статті розглядаються питання формування біоетичної компетентності у майбутніх біотехнологів. Підкреслено значення включення етичної підготовки до їхньої професійної освіти з метою сприяти критичному мисленню, етичному прийняттю рішень і глибокому почуттю відповідальності. Оснащуючи біотехнологів знаннями та навичками для розв'язання етичних дилем, ми можемо забезпечити використання біотехнологічних досягнень у соціально відповідальний та біоетичний спосіб. Представлено погляди науковців на етичні проблеми, що виникають з розвитком біотехнологій. Схарактеризовано поняття біоетичної компетентності біотехнологів та представлено її ключові складники. Для розвитку біоетичної компетентності пропонується можливий варіант навчальної програми з біоетики для магістрантів, які опановують спеціальність біотехнологія з урахуванням її специфіки. Презентовано деякі з поширених методів навчання, спрямовані на те, щоб допомогти студентам зрозуміти та проаналізувати складні етичні проблеми в галузі біотехнології.

Ключові слова: біоетична компетентність, професійна підготовка, майбутні біотехнологи, біоетика, навчальна програма з біоетики.

Актуальність (Introduction).

Швидкий розвиток біотехнології відкрив нові межі в наукових дослідженнях і застосуванні. Як майбутні фахівці біотехнологи мають володіти потужними інструментами, здатними зробити революцію в медицині, сільському господарстві та інших галузях. Однак трансформаційний характер біотехнології супроводжується глибокими етичними аспектами, які вимагають ретельного вивчення. Потреба в біоетичній компетентності стає очевидною для вирішення нових етичних дилем і забезпечення відповідального впровадження біотехнологічних інновацій. Технології не можна розглядати у відриві від суб'єкта, який їх використовуватиме, тому актуалізується питання біоетичної компетентності професійної підготовки біотехнологів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Питання підготовки фахівців у галузі біотехнології досліджувалися іноземними вченими

Б. Альберсом, Д. Лабовом, Дж. Грейнджером, У. Доусоном, Р. Добертом, П. Нарасімхарао, Дж. Россу, К. Соумсом, С. Сальвадо, М. Казановсом, М. Ново, Р. Томсоном, а також у теорії та практиці вітчизняної професійної підготовки питання вивчено О. Бідою, Н. Рідей, Л. Ритіковою, О. Сиротіною. Аналіз наукової літератури показав, що проблема формування біоетичної компетентності майбутніх біотехнологів досліджена недостатньо.

Мета (Purpose). Метою статті є обґрунтування потреби у формуванні біоетичної компетентності майбутніх біотехнологів у професійній підготовці та розгляд організації біоетичної освіти.

Результати (Results). Сьогодні біотехнології стають невід'ємною частиною всіх сфер життя. Проте всі досягнення в цій галузі науки мають базуватися на ноосферному мисленні, етичних цінностях, захисті особистості від негативних наслідків використання біотехнологій. Аналіз та філософське осмислення історії становлення та розвитку

біогенних технологій проводили такі науковці, як Я. Россоу, С. Светлов, Л. Сидоренко, В. Сойфер, П. Тищенко, Л. Удовіка, О. Чумак, Ю. Габермас, Й. Файндхольд, Ф. Фукуяма, Х. Шумберх, Б. Юдін та ін. Вони наголошують, що незважаючи на величезні можливості біотехнології допомогти людям у складній екологічній ситуації, її розвиток непередбачуваний. Результати можуть бути спрямовані проти людини [6, с. 96]. На думку дослідника С. Светлова, «парадокс технологій взагалі полягає в тому, що вони, з одного боку, забезпечують найсприятливіші перспективи результатів їх використання (підвищення продуктивності, лікування хвороб, якості життя тощо), а з іншого боку, вони відкривають можливість втілення найжахливіших планів і фантазій. Наука і технології самі по собі не можуть бути "антилюдськими" або "проти суспільства". Тільки сама людина і тільки саме суспільство використовують науку і технології проти себе [5, с. 165].

У науковому товаристві існують суперечливі думки щодо подальшого розвитку «технологій життя». Одні вимагають мораторію на небезпечні для всього живого дослідження, ставлять під сумнів доцільність використання нових можливостей. Прихильники нових знань, відзначаючи «неможливі ідеали», закликають не ставати на перешкоді науковому прогресу, абстрагуватися від «недосконалої» біологічної оболонки і визначають новий час як початок відродження — народження майбутнього типу людини [2]. Наука вприпул підійшла до межі, за якою прихована таємниця життя. Наразі неможливо передбачити, чим може закінчитися вільна маніпуляція цією таємницею. Багато залежатиме від самих науковців, їх позиції, моралі та совісті [4]. Взаємодія з потужними інструментами біотехнології представляє величезний потенціал для наукових досліджень і розробок, але це також пов'язано з низкою складних етичних питань, які вимагають особливої уваги та відповідальності.

Тому біоетична компетентність є невід'ємним і необхідним аспектом для фахівців, які працюють у сфері біології та біотехнології, щоб забезпечити відповідальне та етичне застосування своїх знань та навичок.

Біоетична компетентність означає здатність і вміння людей розуміти, аналізувати та розв'язувати етичні проблеми та дилеми, які виникають у галузях біології та біотехнології. Вона охоплює знання фундаментальних етичних принципів, навички критичного мислення для оцінки складних етичних ситуацій і здатність приймати обґрунтовані та етично виправдані рішення у професійній практиці та дослідженнях [1]. Біоетична компетентність також передбачає розгляд більш широких соціальних і екологічних наслідків біотехнологічних досягнень і забезпечення відповідальної та етичної поведінки в наукових починаннях. Основні елементи біоетичної компетентності біотехнологів включають в себе розуміння та вміння застосовувати етичні принципи та норми у своїй роботі, яка пов'язана з біологією та біотехнологією. Розглянемо декілька ключових елементів біоетичної компетентності біотехнологів.

1. Знання біоетичних принципів. Біоетична компетентність починається з глибокого розуміння етичних принципів, що стосуються галузей біології та біотехнології. Ці принципи можуть включати повагу до автономії, доброзичливості, непорушності, справедливості та правдивості. Професіонали з розвинутою біоетичною компетентністю добре знають ці етичні принципи та можуть застосовувати їх до різних етичних дилем.

2. Критичне мислення та етичний аналіз. Біоетична компетентність передбачає здатність критично аналізувати складні етичні ситуації. Професіонали повинні бути здатними оцінювати моральні наслідки своїх дій і досліджень, враховуючи потенційні вигоди та ризики, негативні наслідки і вплив на людей і навколишнє середовище.

3. Відповідальність перед громадськістю. Розуміння відповідальності перед громадськістю і необхідності публічного обговорення етичних аспектів біотехнологічних розробок та заходів безпеки.

4. Співпраця та комунікація. Ефективні навички спілкування є важливими для фахівців з біоетичною компетенцією. Вони повинні мати можливість брати участь у змістовних дискусіях і співпраці з колегами, пацієнтами, учасниками дослідження та громадськістю, вирішуючи етичні питання та пояснюючи складні етичні проблеми.

5. Постійне навчання та адаптація. Біоетична компетентність не є статичною, а вимагає постійного навчання та адаптації. Етичні проблеми в біології та біотехнології можуть змінюватися з часом, і фахівці повинні бути в курсі нових етичних проблем і найкращих практик.

6. Правові знання. Розуміння законодавства, що регулює біотехнологічну галузь, і враховування юридичних обмежень і вимог у своїй роботі.

Загалом, біоетична компетентність є багатограним і важливим аспектом для фахівців у галузях біології та біотехнології. Вона охоплює широкий спектр знань, навичок та етичних якостей, які дозволяють фахівцям діяти етично та відповідально у своїй роботі, сприяючи розвитку науки та добробуту окремих людей і суспільства в цілому.

У останні роки в українських університетах були введені нові дисципліни "Основи біобезпеки та біоетики" і "Біоетика", які мають статус вибіркових або обов'язкових курсів у процесі підготовки майбутніх біотехнологів, фахівців сільського господарства, юристів, філософів, соціальних працівників та інших спеціалістів. У багатьох країнах світу біоетика стала академічною дисципліною. Очевидно, що біоетична освіта майбутніх фахівців є актуальною соціальною задачею, вирішення якої дозволить значно розширити межі професійної компетентності студентів і змінити

їхнє ставлення до сфери майбутньої роботи. Введення спеціалізованих навчальних курсів з біоетики у навчальні плани факультетів біотехнології дозволить студентам здобути базові знання щодо етичних принципів та питань, пов'язаних з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Методологічний потенціал біоетичної освіти полягає в органічній взаємодії природничих і соціогуманітарних знань; ідеї цінності життя, єдності людини і живої природи, коеволюції суспільства і природи, повної відповідальності майбутнього фахівця перед життям і Всесвітом; гармонізації зв'язків природи і суспільства [3].

Біоетична освіта, на нашу думку, виконує такі основні функції: аксіологічну – поєднання професійних знань з біоетичними цінностями та моральними принципами з метою досягнення найвищого рівня екологічної відповідальності фахівця, його активної життєвої позиції; світоглядну – формування біоетичного ноосферного світогляду; профілактичну – формування екологічних мотивацій, підготовку до професійної діяльності з позицій моральних норм професійної та наукової діяльності; нормативну – засвоєння моральних принципів, норм і правил – специфічний кодекс етичної відповідальності фахівця певної галузі підготовки [8, с.116]. Отже, біоетичні цінності, органічно включені в біоетичні наукові знання, мають бути втілені в освітні технології університетів і засвоєні студентами в процесі професійної підготовки. Для магістрантів, які опановують спеціальність біотехнологія, з урахуванням її специфіки для розвитку біоетичної компетентності може бути використана спеціалізована навчальна програма з біоетики, яка включає в себе поєднання теоретичних знань, практичних навичок і вправ на критичне мислення, щоб сприяти глибокому розумінню етичних проблем і наслідків у сфері біологічних наук. Основними складовими спеціалізованої програми з біоетики для біотехнологів можуть бути:

1. Теоретичні основи біоетики.

Вступний курс, що охоплює фундаментальні принципи, теорії та основи біоетики. Студенти дізнаються про автономію, благодійність, нешкідливість, справедливість та інші етичні принципи, що стосуються біології та біотехнології.

2. Етичні питання в біотехнології. Розгляд етичних дилем та наслідків, що виникають у результаті біотехнологічних інновацій, таких як редагування генів, клонування, генетичне тестування та дослідження стовбурових клітин. Студенти вивчають етичні міркування цих технологій в охороні здоров'я, сільському господарстві та охороні навколишнього середовища.

3. Біомедична етика. Аналіз етичних аспектів медичної практики та досліджень. Він охоплює такі теми, як інформована згода, допомога в кінці життя, трансплантація органів і репродуктивні технології.

4. Екологічна етика. Розгляд етичних проблем, пов'язаних із збереженням навколишнього середовища та сталим розвитком. Студенти досліджують етичні аспекти збереження біорізноманіття, зміни клімату та впливу біотехнологічних втручань на екосистеми.

5. Дослідницька етика. Цей сегмент знайомить студентів з етичними принципами, які керують дослідженнями за участю людей, тварин і даних. Темі включають чесність дослідження, інформовану згоду, процеси етичної перевірки та відповідальну поведінку в дослідженнях.

6. Генетика та етика. Дослідження етичних міркувань, що стосуються генетики людини, генетичного консультування та генетичного тестування. Студенти вивчають етичні наслідки генетичної інформації в різних контекстах.

7. Політика та регулювання в біоетиці. Вивчення етичних аспектів розробки політики та регулювання в біотехнології. Студенти дізнаються про роль комітетів з питань етики, регуляторних органів та процес формування етичної політики.

8. Тематичні дослідження та етичний аналіз. Студенти беруть участь у етичних тематичних дослідженнях та дискусіях, аналізуючи реальні етичні дилеми, з якими стикаються фахівці в галузі біології та біотехнології. Це сприяє формуванню практичних навичок етичного аналізу та прийняття рішень.

9. Практичний досвід і стажування. Деякі спеціалізовані програми надають можливості студентам отримати практичний досвід через стажування, де вони застосовують біоетичні принципи у реальних умовах, таких як лікарні, наукові установи або некомерційні організації.

Добре структурована спеціалізована навчальна програма з біоетики надає студентам знання, навички та етичну обізнаність, необхідні для критичного ставлення до етичних проблем і обов'язків, пов'язаних із досягненнями в біотехнології та біології. Випускники таких програм готові приймати обґрунтовані, етичні рішення та відповідально робити внесок у розвиток науки та технологій для покращення суспільства.

У ході опанування курсу «Біоетика» в навчальних планах біотехнологічних факультетів використовуються різноманітні методи навчання, спрямовані на залучення студентів, стимулювання критичного мислення і сприяння активному навчанню. Ці методи спрямовані на те, щоб допомогти студентам зрозуміти та проаналізувати складні етичні проблеми в контексті біотехнології та біології. Презентуємо деякі з поширених методів навчання.

Проекти та дослідження. Виконання індивідуальних або групових проєктів з біоетичною тематикою, які дозволяють студентам глибше вивчити конкретні аспекти біоетики. Етичні тематичні дослідження представляють реальні життєві сценарії, де виникають етичні дилеми в контексті біотехнології та біології. Студенти аналізують ці випадки, застосовують етичні принципи та обговорюють можливі рішення, сприяючи критичному мисленню та етичному

міркуванню.

Групові дискусії. Групові обговорення заохочують активну участь і взаємодію студентів. Вони сприяють спільному навчанню, дозволяючи студентам обмінюватися ідеями, досліджувати різноманітні точки зору та колективно вирішувати етичні проблеми.

Дебати. Дебати на суперечливі біоетичні теми стимулюють критичне мислення та навички аргументації. Студенти діляться на групи, кожна з яких відстоює різні точки зору, що дає їм змогу зрозуміти й оцінити різні точки зору.

Вправи з етичної дилеми: викладачі представляють студентам етичні дилеми, характерні для біотехнологічних застосувань. Студенти працюють індивідуально або в групах, щоб розв'язати ці дилеми, пропонуючи етичні обґрунтування своїх рішень.

Рольова гра. Рольові ігри дозволяють студентам приймати різні ролі, наприклад, дослідників, політиків або пацієнтів, щоб зрозуміти різні точки зору та етичні проблеми, які тягне за собою кожна роль.

Мультимедіа та технології. Інтеграція мультимедійних ресурсів, відео та онлайн-платформ може залучити студентів візуальним та інтерактивним контентом, покращуючи їхнє розуміння складних етичних концепцій.

Самостійне навчання. Заохочення студентів до самостійного вивчення додаткових ресурсів з біоетики, таких як наукові статті, документальні фільми, рекомендації з етики, сприяє самостійному навчанню та поглиблює їхнє розуміння проблем.

Поєднання цих методів навчання створює динамічний і комплексний досвід навчання, що дозволяє студентам розвинути біоетичну компетентність і навички аналізу та вирішення біоетичних питань у практичних ситуаціях у галузі біотехнології.

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, форму-

вання біоетичної компетентності в професійній підготовці майбутніх біотехнологів є нагальною необхідністю. Оскільки галузь біотехнології продовжує розвиватися, а її застосування стає все більш далекосяжним, у фахівців етичні міркування повинні бути на першому плані. Біоетична компетентність озброює майбутніх біотехнологів знаннями, навичками та етичним мисленням, необхідним для навігації у складних етичних викликах, які виникають у їхній роботі. Біоетична компетентність сприяє глибшому розумінню моральних наслідків біотехнологічних інновацій, гарантуючи, що фахівці підходять до своєї роботи з глибоким почуттям відповідальності перед людьми, суспільством і навколишнім середовищем. Прищеплюючи етичні принципи, критичне мислення та навички прийняття етичних рішень, навчальні заклади можуть надати майбутнім біотехнологам можливість робити інформований і морально обґрунтований вибір у своїх дослідженнях, практиці та політичній пропаганді.

Список використаних джерел

1. Бирючинская Т. А. Формирование биоэтического мышления будущих учителей биологии в образовательном процессе вуза (из опыта работы) Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. С.213-214.
2. Вишняк Є. Д. Людське життя в контексті високих біотехнологій. Матер. І Нац. Конгресу з біоетики. Київ, 2001. 21 с.
3. Волошко Л. Б. Педагогічні основи впровадження біоетики в освітню практику вищих навчальних закладів. VIII Міжнародна науково-практична конференція "Наука в інформаційному просторі - 2012" (4-5 жовтня 2012р.).
4. Кундієв Ю. Біоетика – веління часу. Ліки України. 2002. No. 11. С. 55-57.

5. Светлов С. В. Проблемы совершенствования человечества. Развитие биотехнологии или «повышение нравственности» Материалы IV научно-практической конференции (16 – 17 апреля 2004 года). С. 164 – 168.

6. Сидоренко Л. І. Світоглядно-етичні засади біотехнологічної моделі природокористування. Філософські читання пам'яті Павла Копніна. К., 1997. С. 95 – 98.

7. Syrotina O. Bioethical competence as an integral component of future biotechnologists' professional training. Euromentor Journal, 2023. 14 (3), 115-123.

References

1. Biryuchinskaya, T. A. (2018). Formirovaniye bioeticheskogo myshleniya budushchikh uchiteley biologii v obrazovatel'nom protsesse vuza (iz opyta raboty) [Formation of bioethical thinking of future biology teachers in the educational process of a university (from work experience)] Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. P. 213-214.

2. Vyshnyak, Ye. D. (2001). Lyuds'ke zhyttya v konteksti vysokykh biotekhnolohiy [Human life in the context of high biotechnologies]. Mater. I Nats. Konhresu z bioetyky. Kyiv, 21 p.

3. Voloshko, L. B. (2012). Pedahohichni osnovy vprovadzhennya

bioetyky v osvitu praktiku vyshchikh navchal'nykh zakladiv [Pedagogical foundations of the introduction of bioethics into the educational practice of higher educational institutions]. VIII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiya "Nauka v informatsiynomu prostori - 2012" (4-5 zhovtnya 2012r.) [VIII International scientific and practical conference "Science in the information space - 2012" (October 4-5, 2012)].

4. Kundiyeu, Yu. (2002), Bioetyka – velinnya chasu [Bioethics - the dictates of time]. Liky Ukrayiny [Medicines of Ukraine]. No. 11. P. 55-57.

5. Svetlov, S. V. (2004), Problemy sovershenstvovaniya chelovechestva. Razvitiye biotekhnologii ili «povysheniye нравственности» [Problems of improving humanity. Development of biotechnology or “increasing morality”]. Materials of the IV scientific and practical conference (April 16 – 17, 2004). P. 164 – 168.

6. Sydorenko, L. I. (1997), Svithlyadno-etychni zasady biotekhnolohichnoyi modeli pryrodokorystuvannya [Worldview and ethical principles of the biotechnological model of nature management]. Philosophical readings in memory of Pavel Kopnin. P. 95-98.

7. Syrotina, O. (2023), Bioethical competence as an integral component of future biotechnologists' professional training. Euromentor Journal. 14 (3). P. 115-123.

FORMATION OF BIOETHICAL COMPETENCE IN FUTURE BIOTECHNOLOGISTS

Syrotina O. O.

Abstract. The article deals with the issue of developing bioethical competence in future biotechnologists. The importance of including ethical training in their professional education is emphasized in order to promote critical thinking, ethical decision-making and a deep sense of responsibility. By equipping biotechnologists with the knowledge and skills to resolve ethical dilemmas, we can ensure that biotechnological advances are used in a socially responsible and bioethical manner. The views of scientists on ethical problems arising from the development of biotechnology are presented. The concept of bioethical competence of biotechnologists is characterized and its key components are presented. To develop bioethical competence, a possible curriculum in bioethics for master's students

© Сиротина О. О.

specializing in biotechnology, taking into account its specifics, is proposed. Some common teaching methods aimed at helping students understand and analyze complex ethical issues in the field of biotechnology are presented.

Key words: *bioethical competence, professional training, future biotechnologists, bioethics, bioethics curriculum.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.163-171

УДК 37.036

ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ ІДЕЙ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**ШМАРКО Н. С.**, аспірантка кафедри педагогіки**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: Natalika_shmarko@ukr.net**ГРЕЧАНИК Н. І.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри управління та освітніх технологій**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: grechanikn@nudip.edu.ua

Анотація. У статті висвітлено окремі питання щодо формування естетичної культури особистості через історико-культурну призму. Хронологічно викладений аналіз філософських ідей щодо категорії культури та естетики особистості від античної епохи до сьогодення, що зумовило виведення базових дослідницьких положень в сучасному прочитанні. Представлено визначення поняття естетичної культури особистості, що є інструментом цілісного й усвідомленого сприйняття прекрасного в мистецтві та дійсності, здатністю до творчого самовиявлення як притаманне людині. Закцентовано увагу на виключеності цієї властивості особистості як природовідповідній та культуровідповідній потребі людини, проте яка вимагає свідомого, цілеспрямованого й систематичного формування з перспективним розвитком. Підкреслюється, що першочерговим у формуванні естетичної культури є опертя на виявлення художньо-естетичних характеристик особистості з перспективним їх розгортанням до рівня естетично відповідної здатності людини освоювати навколишню реальність. Припущено, що такий рівень виявляється як в інтегрованому розвитку всіх сегментів естетичної свідомості особистості, так і в розвитку вмінь і навичок активної перетворюючої діяльності в мистецтві, праці, побуті, соціокультурних процесах. Обґрунтовано, що основним завданням формування естетичної культури є не тільки розширення спектру художнього сприймання, кількості прочитаних книг, почутих музичних творів тощо, а й свідоме генерування почуттів, духовного росту особистості, регуляції та корекції поведінки. У цьому контексті конкретизуються завдання естетичного виховання, якими є розвиток сенсорної (чуттєвої культури), виховання естетичних смаків і оціночних суджень та розвиток художньої творчості.

Ключові слова: естетична культура, художня творчість, педагогіка, етика, естетика, естетична думка.

Актуальність (Introduction). Формування естетичної культури особистості, як проблема, носить багатоаспектний характер і висвітлюється в наукових людиноцентричних галузях – філософії, психології, педагогіці. Корінням ця проблема сягає далеко в історико-культурні глибини, проте її актуальність до нині не вичерпується в зв'язку з ди-

намічними суспільними процесами загалом, зміною соціально-гуманітарних ціннісних орієнтирів в різні історичні епохи та в різних соціально-економічних і соціокультурних системах зокрема.

Саме через систему обставин та умов соціум впливає на процеси розвитку культури як всеохоплюючого явища, визначає шляхи духовно-морального становлення молоді, окреслює напрями

їх підготовки до самовизначення та самореалізації в умовах демократичного суспільства, що є важливою складовою розвитку української держави.

Усвідомлення того, що повоєнне майбутнє нашої країни безпосередньо залежатиме від ієрархії системи цінностей яку сповідуватиме суспільство, від світоглядної системи координат кожного з нас підкреслює серйозність окресленого питання – *якою мірою духовність в глобальному сенсі стане базовим орієнтиром життєтворчості українського суспільства.*

З огляду на зазначене вище в умовах становлення юної громадянської свідомої формації незалежної Української держави особливого сенсу набуває естетичне виховання особистості в оновленому прочитанні з акцентом на процесах формування естетичної свідомості, потреб та інтересів, емоційно-почуттєвої культури, розвитку естетичного смаку й здатності до естетичної діяльності.

Актуальність досліджуваної проблеми також підсилюється, зважаючи на нинішні реалії (тривалий карантин Ковід-19, АТО/ООС, широкомасштабне вторгнення росії на територію України, соціально-економічні виклики, гуманітарні кризи тощо), та набуває особливого змісту питання національної визначеності особистості та культурної її самоідентифікації. В такому контексті ця проблема є визначальною не лише для вітчизняного простору, адже геополітичний характер російсько-української війни та її наслідків на світ загальновищезначений міжнародною спільнотою. Як наслідок, наше суспільство змінюється в цілому, проте найвразливішими в таких процесах залишаються діти всіх вікових категорій та студентська молодь, які не володіють стійко сформованими життєвими орієнтирами (це стосується, зокрема, і естетичної культури).

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

Теоретико-методологічною основою дослідження стали положення й ключові принципи, сформульовані провідними вітчизняними та зарубіжними фахівцями. Розвиток і формування складових естетичної культури особистості висвітлені в роботах М. Галущинського, М. Верби, С. Русової, С. Сірополка, Д. Дорошенка, Михайла і Олександра Грушевських, В. Науменка, Я. Чепіги, П. Холодного, М. Дем'яновського та ін.

У сучасній теорії та практиці науковим підґрунтям для здійснення комплексного вивчення проблеми формування естетичної культури особистості у філософському контексті є дослідження провідних учених: В. Андрущенко, Г. Васянович, А. Герасимчук, В. Кремень, П. Саух та ін.; у психологічному прочитанні окремі аспекти естетичної культури особистості представили: І. Бех, Л. Виготський, О. Завгородня, Г. Костюк, В. Моляко, В. Рибалко та ін., гуманітарно зорієнтовану інтерпретацію обґрунтували: Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Волошина, В. Жуковський, К. Климова, Ю. Ковбасенко, Л. Мірошніченко, О. Місечко, Д. Наливайко, О. Ніколаєнко та ін.; в межах естетичної освіти вивчили: В. Бутенко, О. Дем'янчук, Л. Левчук, Г. Падалка та ін.; розширили розуміння через призму явища виховання художньо-естетичної культури студентської молоді: В. Ковальчук, Л. Масол, Ж. Озолія, О. Олексюк, О. Отич, В. Рагозіна, Л. Рапацька, В. Радкевич, О. Рудницька, Л. Ростовський, Т. Суслова, О. Шевнюк, О. Щолокова, та ін.

Проте, наявний досвід вимагає додаткового аналізу результатів досліджень у контексті визначення та розроблення актуального змісту формування естетичної культури молоді.

Мета (Purpose). Провести теоретичний аналіз поняття «естетична культура», уточнити характеристики основних показників естетичної культури з опорами на історичний контекст ідей щодо формування досліджуваної властивості особистості.

Методи (Methods). Досягненню зазначеної мети сприяло використання методів дослідження: аналіз, порівняння, конкретизація, систематизація, узагальнення.

Результати (Results). Одним із перших термін «естетична культура» вжив Ф. Шиллер у своїй роботі «Листи про естетичне виховання людини». Пізніше в спеціальній літературі та педагогічних дослідженнях перевага віддавалася терміну «естетичне виховання», до змісту якого входив розвиток складових компонентів естетичної культури [8].

Перші погляди щодо естетики як явища виникли ще в далеку давнину за часів перших цивілізацій в Китаї, Єгипті, Вавилоні, Індії, Греції, що визначило місце естетики як філософської категорії. В центрі цих учень вивчалось питання про зіставлення естетичних думок людини та її ставлення до дійсності. Звідси предмет естетики видозмінювався в ході розвитку соціуму і його культури. Саме тому разом із процесом еволюції суспільно-історичної практики і загальним розвитком людського знання розширюється сфера явищ, які підпадають під предмет дослідження естетики, їх модифікації і поняття про них [4].

Антична естетика, що є початком і основою історії європейської естетики, охоплює майже тисячолітній період, вона зародилася в VI столітті до н.е. і ще розвивалася в III столітті н.е. Майже тисячолітня історія цієї епохи налічує періоди напруги й розквіту, повні відкриттів і нових ідей, але також і періоди застою, коли локально модернізуються усталені ідеї.

Вважається, що теорія знання про естетику почала формуватися в Стародавній Греції VI — IV ст. до н. е. та отримала свій початок завдяки грецькій міфології, яка мала поетичний та релігійний характер. В своїй еволюції вчення Гомера набуло більш систематизованого характеру та стало основою для формування нового ідеального погляду на світ.

З огляду на вищезазначене, цілком прийнятною є позиція, щодо античної естетики яка спочатку була виключно плодом творчості греків і що лише в елліністичному періоді головним осередком культури та естетики стає язичницький Рим.

Очевидно, що ров'язання проблеми формування естетичної культури особистості не є простим так як складні та неоднозначні самі зв'язки об'єкту та предмету наших наукових розвідок.

У контексті досліджуваної проблеми важливим є питання про розвиток уявлень про місце особистості в площині культури загалом і естетики зокрема в роботах мислителів і філософів від античності до нашого часу.

Антична культурологічна та естетична думка розвивалася в площині філософії, середньовічна – в межах теології, а в епоху Відродження – естетичні уявлення відтворювались переважно самими митцями (художниками, композиторами, літераторами та ін.), тобто у сфері безпосередньо художньо-мистецької практики. У XVII і XVIII ст. естетика як наука інтенсивно розвивалася на ґрунті художньої критики й публіцистики. За тих часів культура та естетика розуміється через призму трансформації уявлень людини про цінності і саме тому розглядається в межах філософії системи цінностей. Також розвиток естетичної думки спирався на різні філософські течії та вчення [4].

Цікавим для нашого дослідження є те, що глибинні процеси становлення

національної самосвідомості в західній Європі кінця XVIII – початку XIX століття відкривали народам цієї частини світу їхнє величне минуле, пробуджували цікавість до середньовіччя та його культури. В цих процесах значущу роль зіграли найвидатніші представники мистецької зокрема літературної інтелігенції, які докладали неабияких зусиль, аби захопити європейське суспільство до знайомства з культурою середніх віків.

Найважливішим наслідком такої уваги до проблем культури середньовіччя стало те, що літературно-філософська думка кінця XVIII – початку XIX століття вперше репрезентувала цей історико-культурний пласт як цілісне епохальне явище, яке й далі впливало на культурні процеси тогочасної Європи [4].

Проте існує інший погляд, що тривалий час заважав об'єктивно оцінювати культуру середньовіччя, зокрема її естетику. Згідно з цією позицією вона є втіленням догматизму, релігійного фанатизму, придушення свободи особистості – всього, проти чого виступали і з чим боролися не лише словом прогресивні сили наступних історичних епох. Тому, можливо, з огляду на це так довго панувала в науці та суспільній свідомості своєрідна характеристика готичного стилю, що її обстоював теоретик Відродження Джорджо Вазарі.

Новий час – це значний період, який охоплює період з XVII ст. до кінця XIX ст. після якого починається ера так званої «новітньої історії», що триває і по наш час. Загальноновизнано, що це історична епоха, протягом якої культура західноєвропейських країн набула тієї розвинутої форми, яка дозволила вирізнити Європу від решти світу і яку до нині відзначають як особливий тип європейської культури. У попередні епохи культура Європи ще не була «європейською» у цьому розумінні, а в наш час вона вже перестала бути специфічно

«європейською», тобто особливим соціокультурним світом, який поєднав би країни Європи на відміну від усіх інших [6].

Європейська культура Нового Часу просякнута духом діловитості, практицизму, утилітаризму, породжених буржуазним характером соціуму того часу. Протестантські ідеали особистої відповідальності людини перед Богом і людьми за виконання своїх людських обов'язків стають тепер дуже доцільними. Вони сприяють формуванню доброчесного ставлення людини до праці, сім'ї, особистості, без чого був би неможливий розвиток капіталізму. Як наслідок, динамічність, активність, націленість на отримання вигоди стають відтепер виправданими культурними нормами людської поведінки.

Розвиток знань, зміни ролі освіти, розглядаються як рушійна сила суспільного прогресу. Особливо зростає у цей час престиж філософії, високо піднесеної такими геніями, як Берклі і Юм в Англії, Вольтер, Руссо, Гольбах, Дідро у Франції, Кант, Фіхте, Гегель, Фейєрбах у Німеччині, яким належать ідеї, що стали фундаментом класичної європейської філософії. Вчені і філософи Нового часу стають «володарями думок» в тогочасному суспільстві, а Європейська культура загалом набуває переважно раціонального характеру.

Період Радянського Союзу є справжнім періодом геноциду української самобутньої культури, що як наслідок став чинником формування викривленої естетичної культури XX століття на просторах СРСР, яка часто та домінантно була колективною та прісною.

В підручниках української літератури Тараса Шевченка позиціонували, як письменника, який пропагує єднання російського та українського народів, що не відповідало дійсності. Український класик – Іван Франко, у радянський час

не був у списках заборонених літературів, однак його возвеличували як радянського «вічного революціонера», «борця за права селян та інших трудящихся». Проте основне творче насліддя видатного письменника та поета перебувало під цензурою. І таких прикладів була незліченна кількість в освітньому просторі тогочасної України. Саме тому зі шкільних та студентських парт українська молодь себе ідентифікувала через російську культуру та культивувала в собі комплекс меншовартості, до чого й прагнула радянська влада та її ідеологічна політика. Сьогодні ми бачимо наслідки такого спотвореного, національно руйнівного виховання та навчання.

Саме тому наявна й очевидна в практичній площині складність формування естетичної культури свідомого громадянина України нині з оперттям на вітчизняні зразки мистецтв. Поряд із цим, сьогодні прослідковуються ускладнення в процесі формування естетичних смаків сучасних молодих людей, яке полягає в тому, що більшість із них схильна до черпання інформації з комп'ютера, Інтернету, а не до читання книжок, відвідування виставок і музеїв, театрів, милування природою чи сприймання творів мистецтв. Ще одним гальмуючим фактором є засоби масової інформації де в математичній прогресії зростає кількість техногенних програм, в яких має місце прихована та відкрита маніпуляція свідомістю дітей та молоді [2].

Аналіз філософської та педагогічної літератури показав, що на сьогодні немає однозначного трактування поняття естетичної культури, однак, існують різні підходи до визначення її сутності та структури. Наприклад, естетична культура трактується як сукупність всіх матеріальних і духовних цінностей, створених людством відповідно до естетичних уявлень про конкретний час, що продовжують служити йому в інші

часи, як вся сфера матеріалізації здібностей людини освоювати та перетворювати природу і суспільне життя за законами краси.

Узагальнено можна констатувати наступне: автори сучасних досліджень не розглядають естетичну культуру як компонент базової культури особистості; науковці, які визначають естетичну культуру як частину загальної культури особистості, не вирізняють її в якості конкретних проявів в інших складових загальної культури; в більшості визначень естетичної культури особистості не відбивається її родова ознака – естетичне ставлення до навколишньої дійсності [8].

Варто зазначити, що типово науковці в якості основи для визначення структури естетичної культури особистості як важливої її властивості розглядають такі сфери: *когнітивна, емоційно-вольова, або ж емоційно-чуттєва, мотиваційна та сфера діяльності*.

Зокрема, когнітивна пов'язана з процесами пізнання людиною естетичного різноманіття світу і відображається в естетичному світогляді, поглядах, переконаннях, смаках та ідеалах [7], що є транслятором раціонально-інтелектуального рівня естетичної культури особистості.

Поряд із цим, емоційно-чуттєва сфера естетичної культури особистості зумовлена здатністю емоційно переживати та відчувати красу навколишньої дійсності. Прояв інтересу до естетично значущих предметів і явищ, що виражається в потребі сприймати та перетворювати себе і навколишню дійсність за законами краси трансформується в подальшому в мотиваційні механізми, що спонукають до дії. Така здатність до естетичного сприйняття і творчої естетичної діяльності відноситься до діяльній сфері. Загалом, усі компоненти естетичної культури особистості, зокрема

– інтереси і потреби, формуються в основному безпосередньо в перебігу естетичної діяльності.

Вважаємо, що процес *формування естетичних смаків* досить кропіткий і довготривалий, адже смак є показником не лише естетичної, а й загальної культури людини, її освіченості. Своєю чергою, смаки тісно пов'язані з ідеалами тож їх виявлення відбувається через судження та діяльність людини. Вони є чуттєвою оцінкою прекрасного чи потворного в свідомості особистості, тому у формуванні естетичних смаків, як дієвого інструмента естетичної культури, чільне місце займає опертя всього процесу на компетентне застосування фахівцями інтегративних знань про зв'язок загальної, вікової, педагогічної психології та соціології.

Також науковці вирізняють, що вищим проявом естетичної культури особистості є рівень її *художньої культури*, яка прослідковується у ставленні до світу мистецтва, світу художніх цінностей. З огляду на це в процесі визначення особливості здобувача освіти як об'єкта та суб'єкта художньо-естетичного виховання важливо правильно оцінити висоту його художніх інтересів і потреб [5].

В контексті зазначеного вище одним із чинників естетичного виховання особистості є *формування художніх інтересів*. Учені вважають, що це складний процес, який проходить через площину сприйняття та розуміння творів мистецтва. Важливим аспектом їх підготовки до цього є формування вмінь семантичного аналізу та інтерпретації художніх творів хоча, поряд із цим, науковці розмежовують інтерес як художній так й естетичний.

Зокрема, *естетичний інтерес* трактують як той, що спрямований на гармонізацію стосунків суспільства та середовища, а *художній інтерес* – як той, який орієнтований на оптимізацію

взаємодії особистості та соціума й стимулює потребу діяти й творити за законами краси, відповідаючи сутності предмета та дійсності [3]. З огляду на це естетичний та художній інтереси взаємодоповнюють і взаємозумовлюють один одного як загальне й часткове.

Вважаємо, що формування естетичної культури, її розвиток істотно залежить від активного ставлення особистості до естетичних цінностей, розвинутого прагнення «споживання» цінностей мистецтва.

Однак, варто зазначити, що останнє не гарантує ефективності процесу формування естетичної культури особистості, оскільки мають бути сформовані навички *естетичного сприймання, естетичного оцінювання, рефлексії*.

Отже, формування естетичних смаків, інтересів та естетичної культури особистості представляє собою спеціальну програму-систему науково-методичних настанов і покликана відображати зміст та організаційне питання процесу виховання, визначати цілі виховання, структуру, засоби та методи їхнього вирішення, необхідний результат, критерії оцінки отриманого результату. Програма як стратегія також повинна мати критерії та необхідні вихідні позиції-наративи для складання тактичного плану щодо формування естетичної культури особистості [1].

Висновки і перспективи (Discussion). Сьогодні, в умовах війни, виховання високих культурних якостей у молодого покоління як ніколи є важливим та актуальним. Зараз ми спостерігаємо значне піднесення патріотичного духу громадян України. Усі чинники і фактори вітчизняних реалій потужно відбиваються на вихованні нового покоління українців. Тому і формування естетичної культури особистості в останні роки тісно має відбуватись в тісній пов'язаності з подіями в нашій країні.

Проте слід пам'ятати, що рівень естетичної культури кожного соціального суб'єкта зокрема з опертям на національно-патріотичний ґрунт неминуче зумовлює хід вітчизняної та світової історії вцілому. Переконані –це беззаперечний симбіоз двох понять.

Тому, наразі надважливо підтримати молодь у прагненні стати сильними та незалежними у своїй самореалізації у всіх сферах життєдіяльності. Ця підтримка полягає у створенні сприятливих умов в соціальному та освітньому середовищі з метою всебічного розвитку студентської молоді саме в аспекті становлення й формування культурно-естетичних цінностей (скоріш за все, розвитку тієї системи цінностей, яка закладена у внутрішній ментальний світ особистості українця через генетичний код наших предків) та приділенню дослідницької уваги до пошуку ефективних технологій, форм, методів, засобів, прийомів і шляхів актуально-дієвого практичного їх застосування у формуванні естетичної культури сучасного свідомого та самодостатнього громадянина України.

Список використаних джерел

1. Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 560 с.
2. Гордієнко С. Специфіка формування естетичної культури студентської молоді. *Актуальні проблеми дискурсології* : збірник тез доповідей. Бахмут: ПІІМ, 2017. С. 90-93. URL: http://do.forlan.org.ua/doc/zbirn/akt_pr_2017.pdf#page=90 (дата звернення: 24.10.2023).
3. Якименко С. І. Естетичний інтерес як педагогічна проблема інтегрованої технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 24. С. 141-143. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3745/1/05yasiit.pdf> (дата звернення: 24.10.2023).
4. Антична естетична думка. «*Естетика у сучасному світі*». URL: <http://estetica.etica.in.ua/antichna-estetichna-dumka/> (дата звернення: 22.10.2023).
5. Естетична свідомість: смак, ідеал, погляди та теорії. *Освіта. UA*. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10984/> (дата звернення: 15.10.2023).
6. Культура Нового часу. *readbookz.net*. URL: <https://readbookz.net/book/208/7851.html> (дата звернення: 04.10.2023).
7. Поняття «естетична культура особистості», його зміст та рівні сформованості. *Освіта. UA*. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14683/> (дата звернення: 14.10.2023).
8. Формування естетичної культури учня на уроках англійської мови (Курсова). *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-estetichno-kulturi-uchnya-na-urokah-angliysko-movi-kursova-280774.html> (дата звернення: 24.10.2023).
9. Формування та характерні риси середньовічної культури Західної Європи. *Освіта. UA*. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/12093/> (дата звернення: 04.10.2023).

References

1. Dubaseniuk, O. A., & Sydorchuk, N. G. (Eds.). (2012). Aesthetic education of children and youth: theory, practice, development prospects: a collection of scientific works. Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franka, 560. [in Ukrainian].
2. Gordienko, S. (2017). The specifics of the formation of the aesthetic culture of student youth. *Actual problems of discourse science: a collection of abstracts of reports* (pp. 90-93). Bakhmut: GIIIM. Retrieved from http://do.forlan.org.ua/doc/zbirn/akt_pr_2017.pdf#page=90 [in Ukrainian].
3. Yakymenko, S. I. (2005). Aesthetic interest as a pedagogical problem of integrated technology. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 24, 141-143. Retrieved from <http://studentam.net.ua/content/view/7598/97/> [in Ukrainian].
4. Ancient aesthetic thought. «*Estetyka u suchasnomu sviti*». Retrieved from <http://estetica.etica.in.ua/antichna-estetichna-dumka/> [in Ukrainian].
5. Aesthetic consciousness: taste, ideal, views and theories. *Osvita.UA*. Retrieved from <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10984/> [in Ukrainian].
6. Culture of the New Time. *readbookz.net*. Retrieved from <https://readbookz.net/book/208/7851.html> [in Ukrainian].
7. The concept of "aesthetic personality culture", its content and levels of formation. *Osvita.UA*. Retrieved from <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14683/> [in Ukrainian].
8. Forming the aesthetic culture of the student in English lessons. *Osvitniy proekt «Na Urok» dlya vchyteliv..* Retrieved from <https://naurok.com.ua/formuvannya-estetichno-kulturi-uchnya-na-urokah-angliysko-movi-kursova-280774.html> [in Ukrainian].
9. Formation and characteristic features of the medieval culture of Western Europe. *Osvita.UA*. Retrieved from <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/12093/> [in Ukrainian].

HISTORICAL AND CULTURAL ANALYSIS OF IDEAS ON THE FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF THE INDIVIDUAL Shmarko N. S., Hrechanyk N. I.

Abstract. *The article highlights some issues related to the formation of aesthetic culture of the individual through the historical and cultural prism. The analysis of philosophical ideas on the category of culture and aesthetics of the individual from the ancient era to the present is chronologically presented, which led to the derivation of basic research positions. The definition of the concept of aesthetic culture of the individual is presented, which is an instrument of holistic and conscious perception of beauty in art and reality, the ability to creative self-expression inherent in man. Attention is focused on the exclusivity of this property of personality as a natural and culturally appropriate human need, but which requires conscious, purposeful and systematic formation with prospective development. The author emphasizes that the primary goal in the formation of aesthetic culture is to rely on the identification of artistic and aesthetic characteristics of the individual with their prospective development to the level of aesthetically appropriate human ability to master the surrounding reality. It is assumed that such a level is manifested both in the integrated development of all segments of the aesthetic consciousness of the individual and in the development of skills and abilities of active transformative activity in art, work, life, and socio-cultural processes. It is substantiated that the main task of forming aesthetic culture is not only to expand the range of artistic perception, the number of books read, musical pieces heard, etc. but also to consciously generate feelings, spiritual growth of the individual, regulation and correction of behavior. In this context, the tasks of aesthetic education are specified, which are the development of sensory (sensual culture), the education of aesthetic tastes and value judgments, and the development of artistic creativity.*

Keywords: *aesthetic culture, artistic creativity, pedagogy, ethics, aesthetics, aesthetic thought.*

ПЕДАГОГІКА

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.8-15

УДК 347.122:364.4

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

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

ЧИЧУК А. П., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти,

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

E-mail: Toniabida@ukr.net

СИРОЄЖКО О. В., кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: divocvit2010@ gmail.com

Анотація. У статті волонтерська діяльність розглядається як ефективний засіб соціалізації, соціально-педагогічний феномен, як засіб соціального становлення особистості, студентської молоді як окремої соціально-демографічної групи суспільства, що вирізняється за сукупністю вікових та психофізіологічних особливостей, від рівня здоров'я якої залежить якість професійної діяльності. Виокремлено критерії волонтерства, що дозволяють відокремити волонтерство від інших видів добровільницької діяльності: власна ініціатива; суспільно корисний характер роботи; відсутність у суб'єкта, що займається волонтерством, очікування на фінансову винагороду; діяльність, що здійснюється у вільний час; діяльність, що безпосередньо не пов'язана з захистом власних інтересів та вирішенням своїх проблем; діяльність, що виражається у праці; діяльність, що не передбачає включеності до ієрархічно-організаційної структури певної установи. Доведено, що волонтерство здійснюється задля благополуччя громади чи суспільства, тобто волонтерство є суспільнокорисною діяльністю, що не має на меті досягнення інших цілей крім суспільного блага, в найзагальнішому вимірі – природження людського капіталу, волонтерство не є діяльністю на благо держави, воно не має політичного забарвлення, ґрунтується на загальнолюдських цінностях. Показано основні мотиви волонтерської діяльності та основні засади волонтерського руху; визначено принципи волонтерства. Виділено форми альтруїстичної поведінки, або види спрямованості волонтерської діяльності: моральний (безкорисна турбота про інших задля задоволення власних духовних потреб); батьківський (ірраціональне безкорисливо-жертвоне ставлення до менших за віком); співчутливий (емпатійне ставлення, допомога спрямована на досягнення конкретного результату); демонстративний (показове виконання альтруїстичних вчинків задля відповідності окремими соціальним нормам); парохіальний (безкорисливі вчинки поширюються лише на обмежене коло людей: родину, друзів, окрему соціальну групу, втім позитивне ставлення до окремих «своїх» людей у даному випадку пов'язане із ненавистю до «чужих»).

Ключові слова: волонтерська діяльність, соціалізація, соціально-педагогічний феномен, критерії волонтерства, принципи.

Актуальність (Introduction).

Невід'ємною складовою суспільного буття у сучасну епоху є волонтерство [7, с. 72–79]. В умовах сьогодення Україна знаходиться на етапі становлення та розвитку громадянського суспільства на засадах свободи, творчості, гуманізму, милосердя. Цей непростий і тривалий процес зумовлюється суперечливою політичною й соціально-економічною ситуацією, яка склалася в державі останнім часом, та відповідними викликами перед суспільством в умовах карантинних обмежень, війни. Саме тому нині активно стимулюється благодійна діяльність та розвивається волонтерський рух – добровольчий сектор суспільного розвитку [4, с. 272–286].

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). У працях вітчизняних науковців обґрунтовано роль волонтерства у теоретичному і практичному вимірі та показано особливості волонтерської діяльності (О. Балдинюк, І. Зверєва, А. Зінченко, А. Капська, Л. Коваль, Н. Коляда, О. Кравченко, Г. Лактіонова, Т. Лях, Н. Поліщук, Л. Романкова, С. Савченко, І. Чайка, С. Толстоухов, С. Харченко, О. Яременко та ін.).

Мета (Purpose). Метою статті є розгляд волонтерської діяльності як ефективного засобу соціалізації, соціально-педагогічного феномену, як засобу соціального становлення особистості.

Методи (Methods). У ході дослідження нами використовувалися такі теоретичні методи: аналіз психологічної, педагогічної літератури; проектування та моделювання результатів і процесів досягнення; аналіз документів; узагальнення і синтез, що дало можливість досягти поставленої мети дослідження.

Результати (Results).

Волонтерська діяльність розглядається як соціально-педагогічний феномен, ефективний засіб соціалізації, соціального становлення особистості, студентської молоді як окремої соціально-демографічної групи суспільства, що вирізняється за сукупністю вікових та психофізіологічних особливостей, від рівня здоров'я якої залежить не лише якість їхнього власного життя, а й якість професійної діяльності.

Вагому складову студентського волонтерства складає участь молоді в діяльності громадських об'єднань (регіональних, всеукраїнських, міжнародних): Всеукраїнський громадський центр «Волонтер», Українська волонтерська служба, Товариство Червоного Хреста України та ін. Важливу роль у справі розвитку студентського волонтерства відіграють регіональні волонтерські об'єднання. В умовах воєнного стану активізували діяльність тисячі волонтерських організацій [4, с. 272–286]. Питання залучення студентів до волонтерської діяльності є актуальними, оскільки різноманітність напрямів, форм і методів волонтерської діяльності відкриває широкі перспективи для активізації духовного, інтелектуального та культурного потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу [5, с. 56].

Найбільш широке визначення феномена волонтерства міститься у документах Організації Об'єднаних Націй: «вклад особи у розвиток благополуччя своїх сусідів і суспільства в цілому, що зроблений поза рамками власної кар'єрної діяльності на засадах безкорисливості, безоплатності [9, с. 2].

О. Трубнікова виокремлює критерії волонтерства, що дозволяють відокремити волонтерство від інших видів добровільницької діяльності:

– власна ініціатива;

- суспільно корисний характер роботи;
- відсутність у суб'єкта, що займається волонтерством, очікування на фінансову винагороду;
- діяльність, що здійснюється у вільний час;
- діяльність, що безпосередньо не пов'язана з захистом власних інтересів та вирішенням своїх проблем;
- діяльність, що виражається у праці;
- діяльність, що не передбачає включеності до ієрархічно-організаційної структури певної установи [6, с. 208].

Оскільки волонтерство переважно здійснюється суб'єктами у вільний час, бо є зайнятими за основним місцем роботи, то цілком обґрунтовано вбачається концепція волонтерства як серйозного дозвілля, запропонована канадським соціологом Р. Стеббінсом. Рисами такого дозвілля є: «епізодична потреба продовжувати це заняття; можливість докладати зусилля, щоб пережити важливі моменти, досягти цілей і брати участь у житті; наявність багатьох тривалих переваг – як духовних, так і матеріальних: самореалізація, духовне зростання, самовираження, відродження або оновлення особистості, почуття досягнення, підвищення самооцінки, участь у соціальній взаємодії і відчуття належності до спільноти; самовинагорода; унікальний дух, де центральним компонентом виступає груповий соціальний світ, який починає змінювати форму, коли аматори, захоплені певною сферою, протягом багатьох років спільно задовольняють суттєві загальні інтереси».

Основним мотивом волонтерської діяльності виступає допомога людям, що потрапили в біду, однак для волонтерів також властиво вважати, що вони допомагають державі. У цьому відбивається власний мотив волонтерів взяти на себе частину функцій держави, тобто крім моральних мотивів,

характерним для волонтерів є громадянський мотив. При цьому потрібно зазначити, що більшість (71,4%) опитаних волонтерів вважають, що волонтери чесніші, ніж державні служби. Тобто інститут держави сприймається волонтерами як такий, що не виконує свої функції, замість них частину функцій на себе перебирають волонтери.

Волонтерські організації часто проголошують домінування гуманістичних цінностей у своїй діяльності. Це відображено і в основному мотиві більшості опитаних волонтерів. Таким чином, волонтерство здійснюється задля благополуччя громади чи суспільства, тобто волонтерство є суспільно корисною діяльністю, що не має на меті досягнення інших цілей крім суспільного блага, в найзагальнішому вимірі – прирощення людського капіталу, волонтерство не є діяльністю на благо держави, воно не має політичного забарвлення, ґрунтується на загальнолюдських цінностях [7, с. 72–79].

Сьогодні в зв'язку з воєнною агресією Російської Федерації волонтерська діяльність в Україні стає надзвичайно актуальною. До неї залучається все більше людей.

Розглядаючи основні засади волонтерського руху, визначимо його принципи :

- визнання права на об'єднання за всіма чоловіками, жінками, дітьми, незалежно від їх расової приналежності, віросповідання, фізичних особливостей, соціального та матеріального становища;
- повага до гідності та культури всіх людей;
- надання взаємної допомоги, безоплатних послуг особисто, або організовано в дусі партнерства і братерства;
- визнання важливості особистих і колективних потреб, сприяння колективному забезпеченню цих потреб;
- надання можливості набуття нових знань і навичок, вдосконалення

здібностей, стимулюючи для цього ініціативу і творчість людей, даючи кожному можливість бути творцем, а не користувачем;

- стимулювання почуття відповідальності, заохочення сімейної, колективної та міжнародної солідарності.

Виходячи з цих основних принципів, волонтери повинні :

- сприяти тому, щоб індивідуальна участь перетворювалося на колективну дію;

- активно підтримувати свої асоціації, бути відданим їх цілям і обізнаним про їх політику та діяльність;

- прагнути, в міру своїх здібностей та наявності вільного часу, доводити до успішного завершення спільно розроблені плани і програми;

- співпрацювати зі своїми колегами по асоціації в дусі взаєморозуміння і взаємної поваги;

- не розголошувати конфіденційну інформацію, якщо така передбачається характером діяльності.

Водночас поважаючи права людини і основні принципи волонтерства, асоціації волонтерів різних країнах зобов'язані :

- забезпечувати розумну регламентацію волонтерської діяльності; визначати межі добровільної співпраці, ясно формулювати і з повагою ставиться до своїх функцій;

- доручати кожному діяльність, яка йому найбільше підходить, забезпечуючи необхідне навчання та допомогу; забезпечувати регулярне підведення підсумків діяльності та їх оприлюднення;

- забезпечувати, в разі необхідності, компенсацію ризику, пов'язаного з діяльністю волонтерів, а також шкоди, яка ненавмисно завдається третім особам в результаті діяльності волонтерів;

- забезпечувати загальний доступ до волонтерської діяльності, відшкодовуючи, у разі необхідності, зроблені витрати;

– передбачити механізми припинення волонтерами діяльності, як з ініціативи асоціації, так і їх власної.

Починаючи з лютого 2022 року, тисячі сімей разом з дітьми вимушені були покинути своє постійне місце проживання через воєнні дії і виїхати за кордон, або в більш безпечні місця України, зокрема, Закарпатську область. Тільки в червні-липні 2022 року в Закарпатській області перебувало близько 47 тисяч внутрішньо-переміщених дітей.

Сьогодні особливо актуалізуються питання волонтерської роботи з внутрішньо переміщеними зі східних регіонів України дітьми. В першу чергу, до цієї роботи варто залучати майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери, які в процесі роботи з цими дітьми не тільки мають можливість проявити свою активну громадянську позицію, але й здобути досвід, необхідний для майбутньої успішної професійної діяльності. [2, с. 30].

Прояв просоціальної поведінки особистості пов'язаний із двома мотивами: морального обов'язку та морального співчуття. Людина з моральним обов'язком здійснює альтруїстичні вчинки заради морального задоволення, самоповаги, гордості, підвищення моральної самооцінки (уникнення або усунення викривлення моральних аспектів Я-концепції уявлення про себе), ставлячись при цьому до об'єкта допомоги по-різному (і навіть іноді негативно). Такий волонтер здебільшого налаштований прагматично й наслідком його волонтерської діяльності часто стає підвищення соціального статусу, отримання нової посади тощо. Люди з моральним обов'язком (а це в основному особи авторитарного типу) характеризуються підвищеною особистою відповідальністю. Людина з моральним співчуттям проявляє альтруїзм у зв'язку з ідентифікаційно-емпатичним злиттям, ототожненням, співпереживанням, але іноді виражається виключно на словах, без опрідмечування у діях. При цьому

альтруїстичні прояви нестійкі, а сфера добровольчих інтересів широка і різноманітна.

Науковцями виділено наступні форми альтруїстичної поведінки, або види спрямованості волонтерської діяльності:

- моральний (безкорисна турбота про інших задля задоволення власних духовних потреб);
- батьківський (ірраціональне безкорисливо-жертвне ставлення до менших за віком);
- співчутливий (емпатійне ставлення, допомога спрямована на досягнення конкретного результату);
- демонстративний (показове виконання альтруїстичних вчинків задля відповідності окремими соціальним нормам);
- парохіальний (безкорисливі вчинки поширюються лише на обмежене коло людей: родину, друзів, окрему соціальну групу, втім позитивне ставлення до окремих «своїх» людей у даному випадку пов'язане із ненавистю до «чужих») [1, с. 40–46].

Поступово відбуваються процеси певної інституціоналізації волонтерського руху та його включення в соціальні процеси на більш постійній основі – ті люди та структури, які намагаються зробити свою діяльність системою, набувають формального статусу, що дозволяє розширити можливості співробітництва з урядовими структурами та міжнародними організаціями, наймати співробітників на платній основі тощо.

Дослідниками (О. Панькова, О. Касперович, О. Іщенко) проведено інтерв'ю з провідними волонтерами країни, що розміщено в мас-медійному просторі України та було виявлено основні мотиви участі у волонтерській діяльності. Ними, як правило, виступають:

- реалізація соціально відповідальних громадських ініціатив, спрямова-

них на розв'язання нагальних соціальних та інших проблем власними силами, силами громади;

- виконання особистого обов'язку перед собою і перед суспільством за принципом: «Якщо не я – то хто?»;

- бажання громадянина добровільно і безоплатно надати допомогу тим, хто її потребує, реалізувати свої моральні та релігійні принципи, відчувати себе потрібним і корисним для інших;

- самореалізація людини, подальше професійне зростання;

- отримання морального задоволення від вдячності людей, яким надана допомога;

- отримання широких можливостей мати доступ і розпоряджатися фінансовими та іншими ресурсами тощо.

Багато лідерів волонтерського руху, не розглядаючи волонтерську діяльність, яку здійснюють зараз, як постійну чи основну, прагнуть до координованості, організаційної упорядкованості у своїй діяльності для підвищення ефективності допомоги, що надається. Адже більших результатів досягають волонтери, які зосереджуються не на безпосередньому задоволенні всього різноманіття гострих потреб, а на завданні ефективної організації діяльності з надання конкретного виду допомоги чи на роботі з окремою соціальною групою. Тож самі учасники волонтерських проектів, що займаються наданням допомоги військовим, намагаються розвивати та підвищувати ефективність своєї діяльності за рахунок взаємодії та пошуку логістичних рішень. Більшість волонтерів та засновників благодійних організацій, які зараз включились до волонтерської діяльності та активно допомагають останні півтора роки бійцям на передовій і внутрішньо переміщеним особам, не були громадськими активістами з відповідним досвідом, а прийшли з інших сфер діяльності. Це, з одного боку, негативно характеризує існуючі вже не один рік організації громадянського суспільства

України, значна кількість яких не продемонстрували гідної активності та гнучкості, а з іншого – є наслідком сполучення умов економічної кризи та зовнішньої агресії. Окремої уваги заслуговують напрями діяльності українських волонтерів.

Реальна участь населення країни у волонтерській діяльності може проявлятися:

а) безпосередньо – збір коштів, речей, продуктів харчування, ліків, перевезення їх у зону активних дій, догляд поранених і хворих, ремонт техніки тощо;

б) опосередковано – в організованих формах волонтерської діяльності людина може не брати участі, але може допомагати по можливості (перераховувати гроші, робити інші пожертвування, надавати житло, здавати кров тощо).

Дослідники проблем волонтерської діяльності погоджуються з тим, що вичерпний перелік видів та напрямів волонтерської діяльності скласти неможливо, однак до основних найчастіше відносять освітню діяльність, роботу з дітьми та молоддю, допомогу бійцям які є на фронті та у лікувальних закладах і закладах соціального захисту, діяльність із захисту навколишнього середовища тощо [3, с. 25–40].

Висновки і перспективи (Discussion). У статті волонтерська діяльність розглядається як ефективний засіб соціалізації, соціально-педагогічний феномен, як засіб соціального становлення особистості, студентської молоді як окремої соціально-демографічної групи суспільства, що вирізняється за сукупністю вікових та психофізіологічних особливостей, від рівня здоров'я якої залежить якість професійної діяльності.

Виокремлено критерії волонтерства, що дозволяють відокремити волонтерство від інших видів добровільницької діяльності; основні мотиви во-

лонтерської діяльності та основні засади волонтерського руху; визначено принципи волонтерства.

Виділено форми альтруїстичної поведінки, або види спрямованості волонтерської діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розкриття змісту організаційних форм волонтерської діяльності.

Список використаних джерел

1. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психологічні особливості волонтерської діяльності у сучасній Україні: мотиваційний аспект. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. – № 2 (15), 2015. – С. 40–46.
2. Козубовська І.В., Козубовський Р.В., Милян Ж.І. Залучення майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до волонтерської діяльності (методичні рекомендації). Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла» – 2022. 34 с.
3. Панькова О.В., Касперович О.Ю., Іщенко О.В. Розвиток волонтерської діяльності в Україні як прояв активізації соціальних ресурсів громадянського суспільства: специфіка, проблеми та перспективи. Український соціум, 2016.– № 2(57). – С. 25–40.
4. Поліщук Н.М. Формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді в процесі волонтерської діяльності. Інноватика у вихованні. – Рівне: РДГУ, 2022. – №. 116. С. 272–286.
5. Романкова Л. Волонтерська діяльність як складова формування моральних цінностей студентської молоді. Вища освіта України. – № 4, 2015. – С. 54–60.
6. Трубнікова О. А. Волонтерство як форма соціальної активності особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 7, № 20. – Ч. 2. – С. 205–209.

7. Чайка І. Ю. Волонтерство: сутність феномена та особливості його функціонування в сучасній Україні. Науково-теоретичний альманах «Грані», 2017. – Т. 20. – № 7(147). – С. 72–79.

8. H. Anheier, L. Salamon. Volunteering in Cross-National Perspective: Initial Comparisons. Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprot Sector Project. – Baltimore: The Johns Hopkins Center for Civil Society Studies, 2001. – № 10. – 20 p.

References

1. Zlyvko V. L., Lukoms'ka S. O. (2015). Psykholohichni osoblyvosti volonters'koyi diyal'nosti u suchasniy Ukraini: motyvatsiynyy aspekt. [Psychological features of volunteer activity in modern Ukraine: motivational aspect]. Naukovyy visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Psykholohichni nauky. – № 2 (15). – S. 40–46.

2. Kozubovs'ka I.V., Kozubovs'ky R.V., Mylyan ZH.I. (2022). Zaluchennya maybutnikh fakhivtsiv sotsial'no-pedahohichnoyi sfery do volonters'koyi diyal'nosti (metodychni rekomendatsiyi). [Involvement of future specialists in the socio-pedagogical sphere in volunteer activities (methodical recommendations)]. Uzhhorod : Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla». – 34 s.

3. Pan'kova O.V., Kasperovych O.YU, Ishchenko O.V. (2016). Rozvytok volonters'koyi diyal'nosti v Ukraini yak proyav aktyvizatsiyi sotsial'nykh resursiv hromadyans'koho suspil'stva: spetsyfika, problemy ta perspektyvy. [The development of volunteering in Ukraine as a manifestation of the activation of social resources of civil society: specifics, problems and prospects]. Ukrayins'kyi sotsium. – № 2(57). – S. 25–40. Polishchuk N.M.

Formation of health-preserving competence of student youth in the process of volunteering. Innovation in education. – Rivne: RDSU, 2022. – No. 116. P. 272–286.

4. Polishchuk N.M. (2022). Formuvannya zdorovyazberezhual'noyi kompetentnosti studens'koyi molodi v protsesi volonters'koyi diyal'nosti. [Formation of health-preserving competence of student youth in the process of volunteering. Innovation in education]. Innovatyka u vykhovanni. – Rivne: RDHU. – №. 116. S. 272–286.

5. Romankova L. (2015). Volonters'ka diyal'nist' yak skladova formuvannya moral'nykh tsinnostey student-s'koyi molodi. [Volunteer activity as a component of the formation of moral values of student youth]. Vyshcha osvita Ukrainy. – № 4. – S. 54–60.

6. Trubnikova O. A. Volonterstvo yak forma sotsial'noyi aktyvnosti osobystosti. [Volunteering as a form of social activity of an individual]. Aktual'ni problemy psykholohiyi. Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrainy. – T. 7, № 20. – CH. 2. – S. 205–209.

7. Chayka I. YU. (2017). Volonterstvo: sutnist' fenomena ta osoblyvosti yoho funktsionuvannya v suchasniy Ukraini. [Volunteerism: the essence of the phenomenon and the peculiarities of its functioning in modern Ukraine]. Naukovo-teoretychnyy al'manakh «Hrani». – T. 20. – № 7(147). – S. 72–79.

8. H. Anheier, L. Salamon (2001). Volunteering in Cross-National Perspective: Initial Comparisons. Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprot Sector Project. – Baltimore: The Johns Hopkins Center for Civil Society Studies, – № 10. – 20 p.

VOLUNTEER ACTIVITY AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON OF THE SOCIAL FORMATION OF THE PERSONALITY

Bida O. A., Chychuk A. P., Syroiezhko O. V.

Abstract. *The article considers volunteer activity as an effective means of socialization, a socio-pedagogical phenomenon, as a means of social formation of personality, student youth as a separate socio-demographic group of society, distinguished by a set of age and psychophysiological characteristics, the quality of professional activity depends on the level of health. The criteria of volunteering are singled out, allowing to separate volunteering from other types of voluntary activity: own initiative; socially useful nature of the work; the volunteering entity does not expect a financial reward; activities carried out in free time; activities that are not directly related to protecting one's own interests and solving one's problems; activity expressed in work; activity that does not involve inclusion in the hierarchical organizational structure of a certain institution. It has been proven that volunteering is carried out for the well-being of the community or society, that is, volunteering is a socially useful activity that does not aim to achieve other goals than the public good, in the most general sense - the increase of human capital, volunteering is not an activity for the benefit of the state, it does not have a political color, is based on universal human values. The main motives of volunteer activity and the basic principles of the volunteer movement are shown; the principles of volunteering are defined. Forms of altruistic behavior, or types of orientation of volunteer activity, are highlighted: moral (selfless concern for others to satisfy one's own spiritual needs); parental (irrational selfless-sacrificing attitude towards younger ones); sympathetic (empathetic attitude, help is aimed at achieving a specific result); demonstrative (demonstration of altruistic acts in order to comply with certain social norms); parochial (selfless acts are extended only to a limited circle of people: family, friends, a separate social group, however, a positive attitude towards individual "own" people in this case is associated with hatred of «strangers»).*

Keywords: *volunteer activity, socialization, socio-pedagogical phenomenon, volunteering criteria, principles.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.76-80

УДК 378

ПОНЯТТЯ ПРО ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ**ПРИТИКА О. І.**, аспірант кафедри управління та освітніх технологій**Національний університет біоресурсів і природокористування України**

E-mail: kondratochka@gmail.com

Анотація. У статті проаналізовано сутність та основні аспекти використання інтерактивних технологій у процесі навчання. Визначено поняття інтерактивних технологій як засобів, спрямованих на активну взаємодію студентів з навчальним матеріалом. Стаття висвітлює ключові переваги використання інтерактивних технологій, такі як підвищення зацікавленості та мотивації учнів, створення сприятливого середовища для індивідуалізації навчання та розвитку критичного мислення. Також обговорюються можливі виклики та обмеження, пов'язані з впровадженням інтерактивних технологій в освітній процес. Інтерактивні технології дозволяють створити більш динамічне та запам'ятовування-сприяюче навчальне середовище. Інтерактивні технології допомагають студентам більше запам'ятовувати та краще розуміти навчальний матеріал завдяки візуалізації, анімації та інтерактивним завданням. За допомогою інтерактивних технологій можна адаптувати навчальний матеріал під конкретні потреби і рівень знань кожного учня. Це дозволяє кожному студентові навчатися у власному темпі і зосереджуватися на власних потребах. Мультимедійні засоби та інтерактивні додатки допомагають візуалізувати абстрактний або складний матеріал, що полегшує розуміння та запам'ятовування. Інтерактивні технології навчання представляють собою підхід до освіти, що активно використовує різноманітні технології для залучення учнів у навчальний процес. Ці технології спрямовані на створення взаємодії між учнями, вчителями та навчальним матеріалом. Основні принципи інтерактивних технологій навчання включають активну участь учнів, індивідуалізацію навчання та використання різних форматів навчання.

Ключові слова: інтерактивні технології, мотивація, навчання, оптимізація освітнього процесу, педагогічна практика, якість освіти.

Актуальність (Introduction).

Швидкий та постійний розвиток технологій вимагає від університетів адаптуватися до сучасних тенденцій. Використання інтерактивних технологій допомагає студентам і викладачам залишатися в актуальному інформаційному середовищі. Сучасні студенти мають різні стилі навчання та швидкості засвоєння інформації. Використання інтерактивних технологій дозволяє адаптувати підходи до навчання, щоб кожен студент міг вивчати матеріал на своєму рівні. За допомогою інтерактивних технологій студенти можуть мати доступ до різноманітних навчальних ресурсів, незалежно від

свого місця перебування. Це робить навчання більш гнучким і доступним. Використання інтерактивних технологій під час навчання в університеті має ключове значення з ряду причин, що сприяють покращенню якості освіти та підготовки студентів до викликів сучасного світу.

Мета (Purpose). Мета статті – аналіз поняття інтерактивних технологій навчання, їх впливу на освіту та процес навчання.

Методи (Methods). У статті використано наукові публікації вітчизняних та іноземних авторів стосовно пробле-

матики мовного аспекту. У статі застосовано аналітичний, герменевтичний, компоративістський метод та метод порівняння та спостереження.

Результати (Results). Інтерактивні технології навчання - це методи та інструменти, які використовуються для покращення ефективності навчання через активну участь студентів у процесі навчання та спілкуванні. Вони створюють можливість для більш ефективного взаємодії з навчальним матеріалом і підтримують активне залучення студентів у процес навчання.

Метод навчання формується в освітньому процесі завдяки взаємодії вчителя та учнів. В рамках існуючих умов навчання, процес навчання розглядається як взаємодія між викладачем та студентами, спрямована на передачу студенту загальних знань, умінь та цінностей.

Було сформовано три форми взаємодії викладача та студентка:

1. Пасивні методи;
2. Активні методи;
3. Інтерактивні методи.

Пасивний метод навчання - це форма взаємодії викладача та студентами, з викладачем будучи центром уроку, тоді як студент залишається пасивним слухачем. Пасивний метод розглядається як найбільш неефективний метод з точки зору використання матеріалу, але до переваг цього методу можна віднести можливість заздалегідь підготувати менш трудомісткі уроки та за короткий час подати велику кількість інформації.

Активний підхід - це форма взаємодії викладача та студентами, яка однаково залучає як викладача, так і студентів. У цій формі навчання студенти (учні) більше не є пасивними слухачами, але вони є активними учасниками навчального процесу. Через ці переваги багато вчителів обирають цей метод навчання. У деяких випадках, цей метод

ефективний, якщо його застосовують досвідчені викладачі з учнями, які чітко визначають мету навчання. Якщо пасивні уроки представляють авторитетний стиль навчання, то активний підхід - це демократичний стиль [3].

Активний та інтерактивний підходи мають багато спільного. Взагалі, інтерактивний метод можна розглядати як сучасний варіант активного методу. На відміну від пасивного підходу, активне навчання орієнтоване на тісніші стосунки між викладачем та студентами, а студенти активніше беруть участь у навчальному процесі. Головна відмінність між активним та інтерактивним підходами полягає в тому, що, на відміну від активного підходу, інтерактивне навчання передбачає взаємодію не тільки з викладачем, але й між собою.

Інтерактивний підхід передбачає взаємодію в режимі діалогу («inter» - взаємність, «act» - робити, виконувати). Безпосередньо термін «інтерактивна педагогіка» був введений у 1976 році німецьким дослідником Тансом Фріцем. Іншими словами, інтерактивний метод навчання - це форма навчання та комунікативної діяльності, в якій студенти (учні) беруть участь у процесі навчання і розмірковують про те, що вони знають і про що думають.

Роль викладача в інтерактивному навчанні спрямована на досягнення цілей студентів у процесі навчання. Викладач складає план заняття - інтерактивні заходи та завдання, завдяки цій роботі, учні здобувають нову інформацію, а індивідуальне завдання перетворюється на групове. Кожен член групи сприяє успіху всієї групи. Інтерактивні вправи та завдання, як виступ учнів - це основні компоненти інтерактивних занять. Використання інтерактивних методів навчання забезпечує повну участь студентів у навчальному процесі, що є основним джерелом навчання.

Так, можна відзначити американського педагога Т. Е. Кірса, який описував інтерактивні методи навчання, запропонував більше 150 видів учбової діяльності [4, с.468] та вправ для інтерактивного навчання. Цікавим його робить той аспект, що він пропонував велику кількість варіацій для дистанційного навчання через телевізійні та радіо програми, які роблять його діяльність досить актуальною в умовах світової пандемії.

Окрім нього, на інтерактивні методи навчання звертали такі діячі як Лівінгстоун [5]. та Літлвуд, які звертали увагу на інтерактивні методи для вивчення іноземних мов дітьми у школі [6].

Окрім зарубіжних дослідників, варто також відзначити роботи вітчизняних дослідників проблематики інтерактивних методів навчання.

За Сисоєвою, інтерактивне навчання, «здебільшого розглядається як: навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем» [2, с. 34].

Також, дослідниця визначає основні принципи інтерактивного навчання [2, с. 37]:

- «1. Принцип діалогічної взаємодії,
2. Принцип кооперації й співробітництва,
3. Принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання.»

«Інтерактивні технології навчання... визначаємо як такі, що забезпечують включення... у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання,

що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається» [3, с. 40].

Варто також зазначити, що інтерактивні методи навчання, як і будь-які інші методи мають свою класифікацію. Наприклад, М. Кларін класифікує методи інтерактивного навчання за принципом активності:

1. Фізична (зміна робочого місця, виконання записів).
2. Соціальна (ставлення запитань, формулювання відповідей).
3. Пізнавальна (доповнення відповідей, виступ).

На наш погляд, особливої уваги заслуговують класифікації О. Пометун та Л. Пироженко [3, с.135], оскільки вони об'єднують інтерактивне навчання у чотири групи, залежно від мети та форм організації навчальної діяльності студентів, що є дієвим для будь-якого предмету:

1. кооперативне навчання (робота в парах, робота в групі);
2. колективно-групове навчання («Мікрофон»; «Мозковий штурм»);
3. ситуативне моделювання (рольова гра, драматизація);
4. опрацювання дискусійних питань («Прес» - Застосування даного методу дозволяє учням виробити свої аргументи з приводу дискусійного питання, вимагає чіткого і стислого формування думок.).

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, як бачимо, на сучасному етапі розвитку суспільства велика увага дослідників приділяється інтерактивним технологіям навчання, які залучають усі можливі ресурси людини в процес навчання, а також відповідають потребам сучасного технологічного суспільства.

Використання інтерактивних технологій навчання має численні особливості та переваги, які допомагають поліпшити процес навчання. Ось деякі з них:

Залучення учнів. Інтерактивні технології створюють активність учнів у навчальному процесі. Вони можуть бути більш мотивовані та зацікавлені в засвоєнні матеріалу, оскільки навчання стає більш цікавим і відповідним для них.

Інтерактивні технології дозволяють створити більш динамічне та запам'ятовування-сприяюче навчальне середовище. Вони допомагають студентам більше запам'ятовувати та краще розуміти навчальний матеріал завдяки візуалізації, анімації та інтерактивним завданням.

Індивідуалізація. За допомогою інтерактивних технологій можна адаптувати навчальний матеріал під конкретні потреби і рівень знань кожного учня. Це дозволяє кожному студенту навчатися у власному темпі і зосереджуватися на власних потребах.

Візуалізація. Мультимедійні засоби та інтерактивні додатки допомагають візуалізувати абстрактний або складний матеріал, що полегшує розуміння та запам'ятовування.

Здатність до навчання з помилок. Інтерактивні технології дозволяють студентам вчитися через власні помилки та надавати їм можливість для самоконтролю. Вони можуть виправляти помилки та навчатися на них, що сприяє глибокому засвоєнню матеріалу.

Забезпечення навчання на відстані. Інтерактивні технології дозволяють навчати студентів, які знаходяться в різних географічних місцях, і робити навчання більш доступним та зручним.

Гейміфікація. Використання гейміфікації (елементів ігор) в навчанні може зробити навчальний процес більш захоплюючим та стимулюючим, що

сприяє більшому зацікавленню та мотивації студентів.

Можливості зворотного зв'язку. Інтерактивні технології дозволяють студентам отримувати негайний зворотний зв'язок від викладачів чи систем, що полегшує корекцію навчального процесу.

Збільшення доступності. Деякі інтерактивні технології можуть бути корисні для студентів з особливими потребами, допомагаючи зробити навчання більш доступним.

Загалом, інтерактивні технології навчання можуть поліпшити рівень залучення, розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу та сприяти розвитку навичок критичного мислення та співпраці серед учнів.

Інтерактивні технології навчання сприяють більш активному залученню студентів у процес навчання, покращують розуміння та засвоєння матеріалу і сприяють розвитку критичного мислення та навичок співпраці. Вони можуть бути використані в різних освітніх контекстах, від шкільного навчання до корпоративного навчання та вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посібн. К. : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. К., 2002. 136 с.
4. Cyrs T. E., Conway E. D. Teaching At a Distance with the Merging Technologies. An Instructional Systems Approach. Center for Educational Development. New Mexico State University, 1997. 468 p
5. Littlewood. W. Communicative Language Teaching. An Introduction. Cambridge. CUP. 1981

6. LivingstoneCard.
RoleplayinLanguageLearning. 1988.

References

1. Pometun, O. I. (2007). Entsyklopediya interaktyvnoho navchannya [Encyclopedia of interactive learning]. K., 144.

2. Pometun, O. I. 2004. Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Modern lesson]. K.: A.S.K. Publishing House, 192.

3. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). Interaktyvni tekhnolohiyi

navchannya: teoriya i praktyka. [Interactive learning technologies: theory and practice]. K., 136.

4. Cyrs, T. E., Conway, E. D. (1997). Teaching At a Distance with the Merging Technologies. An Instructional Systems Approach. Center for Educational Development. New Mexico State University, 468.

5. Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching. An Introduction. Cambridge. CUP.

6. Livingstone, Card (1988). RoleplayinLanguageLearning.

THE CONCEPT OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES Prytyka O. I.

Abstract. *The article analyzes the essence and main aspects of the use of interactive technologies in the learning process. The concept of interactive technologies is defined as means aimed at active interaction of students with educational material. The article highlights the key benefits of using interactive technologies, such as increasing the interest and motivation of students, creating a favorable environment for individualized learning and developing critical thinking. Possible challenges and limitations associated with the introduction of interactive technologies into the educational process are also discussed. Interactive technologies make it possible to create a more dynamic and memorization-promoting learning environment. They help students to remember more and better understand the educational material thanks to visualization, animation and interactive tasks. With the help of interactive technologies, the educational material can be adapted to the specific needs and level of knowledge of each student. This allows each student to learn at their own pace and focus on their own needs. Multimedia tools and interactive applications help to visualize abstract or complex material, which facilitates understanding and memorization. Interactive learning technologies are an approach to education that actively uses various technologies to engage students in the learning process. These technologies are aimed at creating interaction between students, teachers and educational material. The main principles of interactive learning technologies include active participation of students, individualization of learning and the use of different learning formats.*

Key words: *interactive technologies, motivation, training, optimization of the educational process, pedagogical practice, quality of education.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.191-203

УДК 159.9:34.96[98]

АНАЛІЗ УСВІДОМЛЕНOSTІ ОСОБИСТІСНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ПЕРЕБІГ МІЖОСОБИСТІСНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО КОНФЛІКТІВ (НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ АВТОРСЬКИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ)

ОСАДЧЕНКО І. І., доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації

Національний університет біоресурсів і природокористування України
візитовий професор

Університет у Білостоку (Польща)

E-mail: osadchenkoinna@nubip.edu.ua

Анотація. У статті основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу схарактеризовано методику аналізу усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг міжособистісного та соціального конфліктів, скомпоновану із трьох авторських вправ: «Кола стилю комунікації»; «Вібрації: „Я у конфлікті“», «Вібрації: „Я та Світ (соціум/ інші люди)“». Обґрунтовано методологічні підходи до розробки кожної психологічної вправи. Зроблено висновок, що нині звикли вважати соціальний конфлікт як «окреми́й», самостійний «механізм», забуваючи, що кожна особистість є складовою системи, а сукупність негативних психоемоційних станів, внутрішньо-особистісних та міжособистісних конфліктів породжують соціальний конфлікт, з погляду системного підходу. Водночас розуміння особистістю цього аспекту ще не є усвідомленням та однозначною зміною світогляду та особистісної конфліктної поведінки, адже кожен продовжує «очікувати», що: а) Світ «має змінитися першим у конфлікті»; б) соціальний конфлікт має змінити «хтось» (влада, конкретний президент, військові та ін.); в) особа, тобто особистісний конфліктний психоемоційний стан (внутрішньоособистісний конфлікт), ніяк не може вплинути на соціальний конфлікт тощо. Зроблено висновок про те, що люди звикли сприймати «загрозу» конфлікту ззовні – від Світу – і зовсім не замислюються над впливом на Світ внутрішньоособистісного конфлікту. Уведено поняття «дзеркальне відображення особистісної конфліктної поведінки». Причинами особистісної конфліктної поведінки визначено: а) егоїзм кожної особи; б) небажання працювати над собою, насамперед над корекцією негативних психоемоційних станів (усуненням внутрішньоособистісного конфлікту); в) сформованість звички саме такої соціальної поведінки та постійне створення міжособистісних конфліктів; г) байдужість та безвідповідальність як типові моральні якості сучасної людини тощо. Для формування ноосферного, глибинно-антиконфліктного мислення, усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг конфлікту потрібна розробка окремої соціально-освітньої технології.

Ключові слова: конфлікт, усвідомленість, особистісна відповідальність, психологічні вправи, внутрішньоособистісний конфлікт, міжособистісний конфлікт, соціальний конфлікт.

Актуальність (Introduction).

Сучасний світ переповнений різного роду конфліктами: сімейні драми, міжкультурні сварки на тлі загальних соціальних проблем і воєн – типові і незмінні факти. Глобальний рух за мир між людьми – не лише звичне гасло, а

й вкрай нагальна потреба сьогодення. Людство починає розуміти, що настали кардинальні зміни і, конфліктуючи, ризикуємо створити на землі некросферу замість ноосфери.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent

© Осадченко І. І.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(3) 2023

researches and publications). Традиційні дослідження конфліктної поведінки особистості представлені аналізом сутності самого поняття «конфлікт» (Вайнола Р. [1], Галтунг Й. [16], Коулман П. [4], Мітчелл Р. [17], Овчиннікова А. [8], Ферґюсон Р. [4], Хаджирадєва С. [8] та ін.), різновидовою характеристикою сутності конфліктів (Вайнола Р. [1], Галтунг Й. [17], Мітчелл Р. [18] та ін.), зокрема їхніх вікових та ситуаційних особливостей (Котлова Л. [3] та ін.), техніками вирішення конфліктів та зміни структури конфлікту (Коулман П. [4], Ферґюсон Р. [4], Чалдині Р. [12] та ін.) тощо. Загальний підхід до розуміння означеного поняття орієнтований на конфліктологічний підхід – формування розуміння та умінь перетворити будь-який конфлікт на конструктивний, адже сучасну **психозойську еру визначають «як** інтеграцію психології з природним і людським довкіллям» (Моргун В.) [6, с. 85]. Однак процедура аналізу усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг міжособистісного та соціального конфліктів досі потребує докладного вивчення.

Мета дослідження – на основі аналізу наукових джерел та результатах застосування авторських психологічних вправ схарактеризувати розроблену методику аналізу усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг міжособистісного та соціального конфліктів.

Матеріали і методи дослідження. Емпіричну базу дослідження склали результати багаторічного аналізу, синтезу, узагальнення та порівняння електронного анкетування, усного та письмового опитування, проведених у різновікових групах (молодші школярі; підлітки; студенти; учителі, викладачі закладів вищої освіти, практичні психологи, інші дорослі особи – загалом – 502 особи) авторських вебінарів, тренінгів та тему: «Як конструктивно змінити перебіг конфлікту?», «Не

конфлікуймо: не дивуймося, та приймаймо», «Як кожен із нас впливає на конфлікт? (основи глибинного аналізу антиконфліктності)», «Позитивний тренінг антиконфліктності», «Методика встановлення довірливих стосунків батьків із дітьми-підлітками» та ін., індивідуального психологічного консультування, проведеного на засадах використання авторських психологічних вправ. Також був здійснений аналіз виконаних учасниками символічних, асоціативних малюнків та моделей; самоаналіз та аналіз поведінкових актів учасників тренінгів та інших заходів.

Результати дослідження та їх обговорення. Спираючись на аналіз значених вище наукових джерел та емпіричного матеріалу, було розроблено методику аналізу усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг конфлікту. Кожна психологічна вправа авторської методики складається із практичного та рефлексивного етапів та становить компонент розробленої технології позитивного інтуїтивно-конструктивного психологічного консультування під назвою «ODNOWA», описаного автором в окремій публікації.

Згадувана методика реалізовувалася шляхом почережного, чітко визначеного у послідовності, виконання авторських психологічних вправ: 1) «Кола стилю комунікації», 2) «Вібрації: „Я у конфлікті“», 3) «Вібрації: „Я і Світ“». Ці авторські психологічні вправи також були схвалені на пленарному засіданні VII Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» [10]. В основу створення та використання психологічних вправ закладено психологічний механізм метафори як вербального чи візуального (у моделі, рисунку, схемі тощо) опису психічного стану, застосовуючи образні порівняння для розуміння нових смислів певної ситуації (Жовтянська В. [2]; Ортега-і-Гассет Х. [9]).

Одними із теоретичних положень розробленої методики стали авторські уточнення ключових понять означеної проблеми на основі аналізу наукових джерел вказаних вище дослідників:

- внутрішньоособистісний конфлікт – це неуміння особи (наразі) владати своїм психоемоційним станом; ззовні, у поведінці, внутрішньоособистісний конфлікт виявляється у полярних актах: від депресивних до агресивних станів, від апатії до демонстративної незадоволеності, від заниженої до завищеної самооцінки тощо; саме така поведінка призводить до незугорженості, незадоволеності, як наслідок – конфліктності з іншими – міжособистісного конфлікту;

- міжособистісний конфлікт – такий, що виникає між двома суб'єктами унаслідок неузгодження особистісних потреб, інтересів, поглядів тощо;

- соціальний конфлікт – такий, що має планетарну, ноосферну значущість, адже його кульмінаційним виявом є протистояння з метою заволодіння ресурсами, територією, що становить загрозу власності чи культурі шляхом атаки / оборони;

- усвідомленість – процес та результат спостереження за власними нинішніми («тут і зараз») почуттями, емоціями та поведінкою;

- психологічні вправи (у нашому випадку) – спеціально розроблені завдання для діагностики, корекції певних психоемоційних станів особистості;

- особистісна відповідальність – стан свідомого ставлення до вияву почуттів, емоцій та поведінки (синонім поняття «рівень суб'єктивного контролю» (за Роттеру)).

Схарактеризуємо методику та результати виконання учасниками експерименту окремих означених авторських психологічних вправ, виконаних шляхом індивідуальної, парної та групової роботи.

Так, методологічною основою створення **психологічної вправи «Кола стилю комунікації»** було обрано архаїчно-історичний підхід – первинність та значущість у житті людини кола як ключової руни (Шилов Ю.). [14]. Це символ, що є значущим у багатьох рунах різних культур, тобто сам собою цей знак – міжкультурний. Отже, передбачалося, що саме коло, як ключова геометрична фігура, стимулюватиме свідомо-підсвідомо-несвідомі асоціативні уявлення кожного учасника експерименту.

Ця психологічна вправа застосовувалася з метою візуалізації, асоціативного узгодження учасниками експерименту запропонованих тренером моделей стилю комунікаційних зв'язків із суб'єктами чинного міжособистісного конфлікту. Для цього кожному пропонувалося уявити найгостріший, нинішній міжособистісний конфлікт; уявити суб'єкта цього конфлікту та протягом 10 секунд обрати одну із 4-х запропонованих моделей стилю комунікації. Констатуємо, що 97,8 % учасників, незалежно від віку та статі, засвідчили наявність у їхньому житті міжособистісного конфлікту на момент експерименту. Прикметно, що у віці до 25 років учасниками міжособистісного конфлікту переважно є батьки чи члени сім'ї. Тим, хто не мав чинного міжособистісного конфлікту було запропоновано уявити особу, яка неприязно ставиться нині чи модель стилю комунікації у минулому конфлікті. Було запропоновано обґрунтувати обрану модель стилю комунікації у міжособистісному конфлікті.

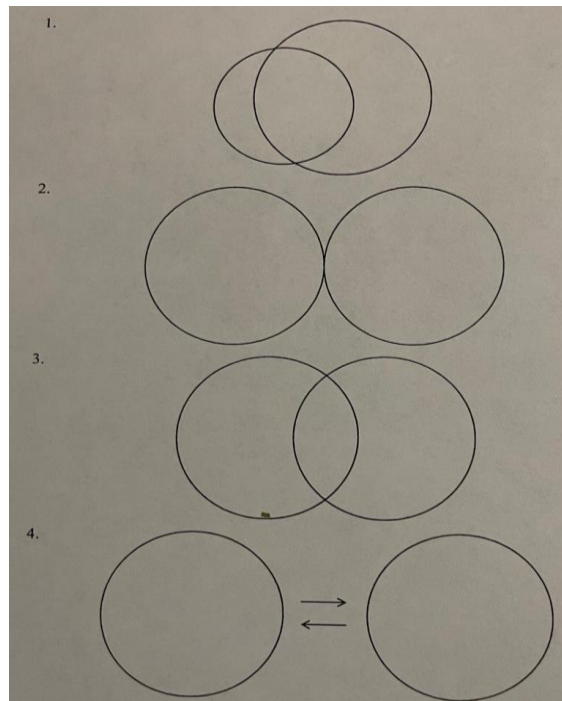


Рис. 1. Психологічна вправа «Кола стилю комунікації»*
**розроблено автором*

Теоретико-методологічними засадами сутності психологічної вправи «Кола стилю комунікації» та інших вправ із символами «коло» є загальноприйнята позиція, що людина, як біосоціальна особа, – складник системи, суспільства. У зворотному розумінні, суспільна система – складний механізм, котрий складається з біосоціальних елементів (візуально у цій техніці – кіл (аура, контур тощо) – «осіб»), які чітко взаємодіють між собою (від двох осіб – до соціуму загалом). Якщо хтось з елементів (особа чи група осіб) якісно змінюється у процесі комунікації, то якісно змінюється вся система – інша особа чи особи. Аналізуючи візуальне зображення комунікативної взаємодії підсвідомість учасника експерименту вибирає відповідний варіант розташування кіл. При цьому ймовірний ситуативний підтекст: можливо, нині учасник експерименту посварився з певною особою, створив конфлікт, а завтра примириться. Однак наша психіка саме тут і зараз обирає актуальну, чинну модель

стилю комунікації у конфлікті. Вона реагує на знаки та символи і обирає «свій» стиль комунікації на підсвідомому рівні.

Після тлумачення учасниками обраної моделі стилю комунікації у міжособистісному конфлікті тренер уточнював сутність свідомо-підсвідомого здійснення вибору:

1) *перша модель – залежна комунікація*, у якій один із учасників конфлікту перебуває у ролі жертви, що, приміром у сімейних стосунках, за визначенням К. Г. Юнга, – «цілком звичайне явище», яке класик назвав «*проблемою того, кого, поглинають, і того, хто поглинає*» [15, с. 189];

2) *друга модель – байдужа комунікація*, у якій кожен учасник конфлікту намагається ігнорувати бажання іншої сторони і не здійснює спроб щось змінити у стосунках;

3) *третья модель – конструктивна комунікація* – модель об'єднання без конфлікту, при якій кожен з учасників комунікації «віддає» рівно скільки зусиль для співпраці, стільки й «забирає», повноцінно

обмінюючись життєвою енергією, потенціалом, набуваючи рівнозначного життєвого ресурсу; таку комунікацію можна вважати ідеальною; візуально така модель комунікації ототожнюється із знаком безкінечності та шлюбними кільцями, тобто позитивними символами; у математичній теорії множин – це зображення об'єднання двох множин відоме як діаграма Венна [5];

4) *четверта модель – конфронтаційна комунікація*, у якій кожен учасник намагається будь-яким чином відстояти саме свою точку зору, звинувачуючи у конфлікті тільки протилежного учасника цього процесу; водночас вибір такої моделі детермінований віком учасників експерименту: студентська молодь обирає цю модель комунікації частіше за принципом юнацького максималізму та вікової конфліктності, стаючи на шлях самореалізації та самостійності.

Причому конструктивна (ідеальна) модель міжособистісного стилю комунікації зумисне зображена під номером три, а не чотири, щоб уникнути стереотипності вибору першого чи останнього зображення як правильного.

Констатовано (35,5 %) хибний вибір моделі стилю комунікації під номером 3 замість моделі під номером 4. Самі ж учасники, після уточнювальних запитань тренера, пояснювали зазначене переважно двома причинами:

1) підсвідомим бажанням перетворити конфлікт на конструктивну комунікацію – на конструктивний конфлікт, що сформує досвід поведінки для подальшого уникнення аналогічних проблем;

2) підсвідомим відчуттям, що кожен з учасників «віддає» рівно скільки зусиль для конфлікту, стільки й «забирає», повноцінно обмінюючись негативною життєвою енергією, втрачаючи рівнозначний життєвий

ресурс.

Рефлексуючи з допомогою додаткових запитань від тренера щодо виконання психологічної вправи «Кола стилю комунікації», учасники експерименту зробили висновки щодо визначення: етапу загострення, на якому нині перебуває їхній міжособистісний конфлікт; ролі кожного у цьому конфлікті; можливості змінити модель стилю комунікації (конфлікту) і конкретних дій щодо цього; від кого залежить усунення конфлікту. Головним висновком для тих, хто сплутав модель 3 із моделлю 4 стало усвідомлення індивідуальної психічної потреби візуалізувати бажане ідеальне об'єднання, примирення у стосунках (модель 3) або таку ж потребу «розірвати коло комунікації» (модель 4), не вбачаючи перспективи у вирішенні проблеми.

Таким чином, виконання першої психологічної вправи «Кола стилю комунікації» методики аналізу усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг міжособистісного та соціального конфліктів спонукало первинне осмислення учасниками експерименту усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг конфлікту. Водночас 89,6 % опитуваних продовжували стверджувати про цілковиту залежність усунення конфлікту від дій (визнання помилки, провини тощо) протилежним учасником цього процесу.

Наступна **психологічна вправа – «Вібрації: „Я у конфлікті“»**. Її мета – спонукати учасників експерименту усвідомити сутність міжособистісного конфлікту та ключову роль внутрішньо-особистісного конфлікту у його перебігові (рис. 2). Методологічною основою психологічної вправи обрано біоенергетичний підхід: людина – фізичне, біологічне тіло та випромінює певну енергію, «вібує», таким чином, передає свою енергію іншим, отримуючи вібрації-енергію взаємно (Лоуен А. [7]; Хлівна О., Магдисюк Л. [11]).

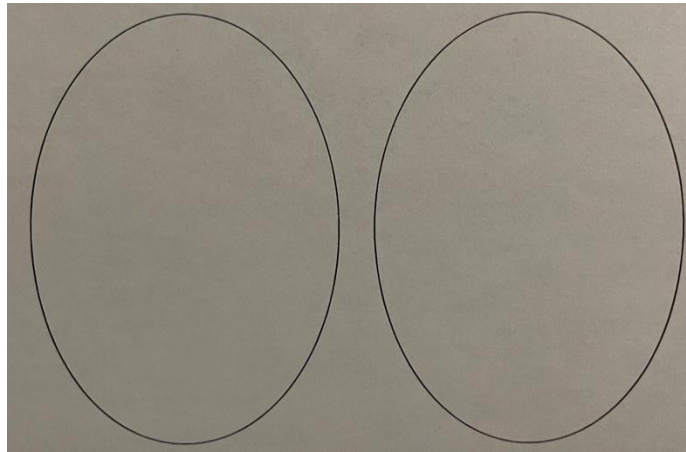


Рис. 2. Психологічна вправа «Вібрації: „Я у конфлікті”»*
**розроблено автором*

Для цього у процесі виконання психологічної вправи «Вібрації: „Я у конфлікті»» кожному учаснику експерименту пропонувалося виконати такий алгоритм:

1) дивлячись на зображені овали протягом 30 секунд, уявити себе (овал зліва) поруч із людиною, з якою зараз відбувається (колись відбувався) конфлікт (овал справа);

2) зобразити протягом 3 хв. навколо або всередині овалів уявні вібрації як прояв стосунків, ставлення та поведінки в цьому конфлікті: рухи у вигляді будь-яких нейрографічних або інших ліній, точок або фігур будь-якого кольору від себе (від овалу зліва) до суб'єкта конфлікту і навпаки (від тієї особи – до себе (від овалу праворуч));

3) відповісти на додаткові запитання від тренера;

4) рефлексувати.

Продовжуючи незакінчені речення, запропоновані тренером, порівнюючи уявні вібрації від себе до того, з ким конфліктують, учасники зробили такі висновки:

1) уявні вібрації як прояв стосунків та поведінки в цьому конфлікті від себе до того, з ким відбувається / відбувся конфлікт, переважно однакові, що свідчить про однакові емоційні стани та конфліктну поведінку обох сторін (80,3 % учасників); прикметно,

що в тих учасників, хто на момент експерименту ні з ким не конфліктував, уявні вібрації як прояв стосунків, ставлення та поведінки в цьому конфлікті суттєво відрізнялися, констатуючи позитивніший психоемоційний стан учасників експерименту;

2) ми впливаємо на хід конфлікту так само, як і особистість, з якою конфліктуємо: сила «віддачі» ресурсу така сама, як і «відбір» (60,0 % учасників);

Примітка: таке явище аналогічного зображення вібрацій суб'єктів конфлікту названо нами «*дзеркальним відображенням особистісної конфліктної поведінки*», що наочно демонструє наше підсвідоме конфліктне настроювання на суб'єктні комунікації, незважаючи на свідоме переконання у доброзичливому ставленні до нього.

3) щоб усунути цей конфлікт, необхідно обом його суб'єктам сідати за стіл перемовин та розпочати домовлятися (38,4 % учасників).

Щодо третього висновку, то вважаємо, такі низькі показники однозначно спричинені війною в Україні. Два останні висновки після обговорення (підсилення усвідомленості) здивували 95,8 % учасників та сприяли усвідомленості впливу їхнього внутрішньоособистісного конфлікту на причину виникнення та розвитку міжособистісного та соціального конфліктів.

Учасники підсвідомо зображували аналогічне конфліктне ставлення до суб'єкта конфлікту і при цьому повністю визнавали причиною конфлікту іншу сторону. Здивуванням учасників експерименту також став прояв «дзеркального відображення особистісної конфліктної поведінки» у візуалізації психологічної вправи «Вібрації: „Я у конфлікті“»: ставлення суб'єкта конфлікту до особистості – аналогічне ставленню особи до суб'єкта конфлікту.

Мета третьої застосовуваної **психологічної вправи «Вібрації „Я та Світ“**» – з'ясувати рівень усвідомленості учасниками експерименту сутності впливу індивідуальної конфлікт-

ної поведінки – внутрішньоособистісного конфлікту, настрою особи на конфлікт у групі осіб / соціумі, стаючи причиною міжособистісного та соціального конфліктів. Теоретико-методологічний підхід до розробки психологічної вправи «Вібрації „Я та Світ“» – системний підхід: елемент системи (особистість) впливає на саму систему (група осіб) і навпаки. Запропоновано узагальнення групи осіб чи соціум називати надалі поняттям «Світ».

Для цього у процесі виконання психологічної вправи «Вібрації „Я та Світ“» учасники дотримувалися алгоритму, аналогічного алгоритму «Вібрації: „Я у конфлікті“», але уявляли суб'єктом конфлікту Світ (рис. 3).

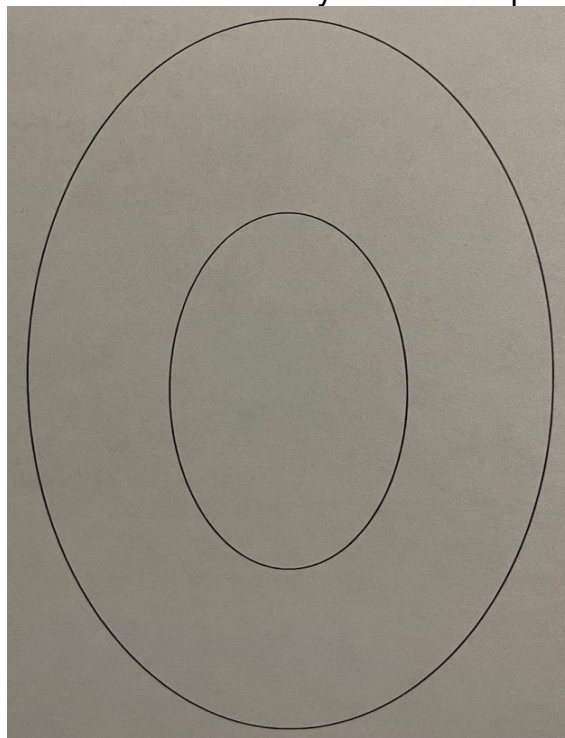


Рис. 3. Психологічна вправа «Вібрації: „Я та Світ“»
***розроблено автором**

У процесі роботи учасники визначали та проаналізували залежність особистісної конфліктної поведінки – внутрішньоособистісного конфлікту – на рівень конфліктності Світу та навпаки. Наприклад, одна учасниця намалювала психологічну вправу «Вібрації „Я та Світ“» на кшталт вогняного кола і пояснила: «Я постійно „горю“ у

цій групі однолітків, до якої часто потрапляю через свою подругу. Не можу зрозуміти, чому вони до мене так вороже ставляться?». Однак після наведених питань учасниця констатувала: насправді малювала не те, як із нею поводить Світ, а підсвідомо зобразила

реальну ситуацію: своє негативне ставлення до Світу. Подібні пояснення були у 73,3 % інших учасників.

Типовими зображеннями вібрацій у процесі виконання психологічної вправи «Вібрації „Я та Світ“» учасниками експерименту, які ще не подолали внутрішньоособистісний конфлікт, стали образи «їжака», «кактуса», «вогню», «клякси» тощо. Учасники експерименту, що трансформували звичку конфліктувати у звичку позитивного сприйняття і ставлення до Світу, зображували вібрації у вигляді «сердечок», «сонця», «смайлів, що усміхаються» тощо. На жаль, таких учасників було лише 2,4 %. Учасники пояснили, що на таку їхню візуалізацію значною мірою вплинула війна в Україні.

У процесі рефлексії за допомогою цілеспрямованих питань тренера учасники зробили такі висновки щодо виконання психологічної вправи «Вібрації „Я та Світ“» (74,7 % учасників згідно з підсумковим голосуванням наприкінці проголошених висновків):

- Світ конфліктує з особистістю навзаєм негативно, якщо особистість конфліктує зі Світом чи просто виявляє негативні емоції; конфлікт від Світу – це, дуже часто, відповідь особистісної конфліктної поведінки, внутрішньоособистісного конфлікту, що завжди призводить до зворотного конфлікту – міжособистісного та соціального;

- особистість повинна контролювати та трансформувати свої негативні психоемоційні стани у позитивні, відповідаючи за їх наслідки, усуваючи внутрішньоособистісний конфлікт, щоб ці емоції не заразили інших у Світі;

- якщо особистість демонструє свої внутрішньоособистісний конфлікт Світу, підсвідомо бажаючи захиститися від передбачуваного конфлікту ззовні, то Світ теж стане в «позицію захисту», яка може бути сприйнята як групова

агресія та провокація нового – міжособистісного та соціального конфлікту – («дзеркальне відображення особистісної конфліктної поведінки»);

- на жаль, особистість зазвичай сприймає «лінію захисту» Світу як прямий конфлікт – загрозу собі, бо особистість зазвичай вважає, що інший суб'єкт конфлікту – Світ – є його причиною і має зупинитися.

Таким чином, у результаті виконання психологічної вправи «Вібрації „Я та Світ“» досягнуто очікуваної мети: з'ясовано рівень усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг міжособистісного та соціального конфліктів, впливу внутрішньоособистісного конфлікту на виникнення міжособистісного та соціального конфліктів. Знову здивування учасників експерименту, як і в попередній психологічній вправі, став прояв «дзеркального відображення особистісної конфліктної поведінки» візуалізації психологічної вправи «Вібрації „Я і Світ“»: ставлення Світу до особистості – аналогічне ставленню особистості до Світу.

Висновки та перспективи. У результаті проведеного дослідження охарактеризовано методику аналізу усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг міжособистісного та соціального конфліктів на прикладі застосування трьох авторських психологічних вправ («Кола стилю комунікації»; «Вібрації: „Я у конфлікті“», «Вібрації: „Я та Світ“»). На основі розширеної рефлексії завдяки цілеспрямованим запитанням тренера учасники експерименту дійшли однозначного висновку: нині звикли вважати соціальний конфлікт як «окремий», самостійний «механізм», забуваючи, що кожна особистість є складовою системи, а сукупність негативних психоемоційних станів, внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів породжують соціальний конфлікт, з погляду системного підходу. Водночас розуміння особистістю

цього аспекту – ще не є усвідомленням та однозначною зміною світогляду та особистісної конфліктної поведінки, адже кожен продовжує «очікувати», що: а) Світ «має змінитися першим у конфлікті»; б) соціальний конфлікт має змінити «хтось» (влада, конкретний президент, військові та ін.); в) особа, тобто особистісний конфліктний психоемоційний стан (внутрішньоособистісний конфлікт), ніяк не може вплинути на соціальний конфлікт тощо.

Отже, почасти особистість тільки думає, що «Світ із нею конфліктує», а насправді сама частково провокує першим цей конфлікт особистісною конфліктною поведінкою, особистісною безвідповідальністю за перебіг конфлікту зовнішніми проявами внутрішньоособистісного конфлікту. За законом збереження енергії нічого нікуди не зникає і нічого нізвідки не береться, тому всі особисті конфліктні поведінкові акти у Світі – взаємні та рано чи пізно повертаються до адресата. Індивідуальна підсвідомість шляхом довільного зображення вібрацій на моделях психологічних вправ «Кола стилю комунікації», «Вібрації: „Я у конфлікті“», «Вібрації „Я і Світ“» констатує експериментальним шляхом суть проблеми конфліктності: все починається з кожного з нас, з нашої відповідальності чи безвідповідальності за прояв внутрішньоособистісного конфлікту, за перебіг конфлікту. Тому рекомендуємо застосовувати ці психологічні вправи, не знаючи наперед результатів описаного вище експерименту. Особистість, засобами метафори, може визначити: який прояв її внутрішньоособистісного конфлікту у спілкуванні зі Світом («їжак», «кактус», «вогонь», «ляпка», «усміхнений смайл» тощо) і яке дзеркальне відображення конфліктної поведінки Світу до особистості (яким «дзеркальним відображенням особистісної конфліктної поведінки» Світ реагуватиме і захищатиметься). Учасники зробили висновок

про те, що все ж звикли сприймати «загрозу» конфлікту ззовні – від Світу – і зовсім не замислювалися над впливом на Світ внутрішньоособистісного конфлікту.

Причини зазначеного розуміння та особистісної конфліктної поведінки учасники експерименту назвали різні: а) егоїзм кожної особи; б) небажання працювати над собою, насамперед над корекцією негативних психоемоційних станів (усуненням внутрішньоособистісного конфлікту); в) сформованість звички саме такої соціальної поведінки та постійне створення міжособистісних конфліктів; г) байдужість та безвідповідальність як типові моральні якості сучасної людини тощо. Декілька учасників, які попередньо були слухачами лекції «Атомізоване суспільство як шлях до некросфери» автора цієї статті, вказали егоїзм особистості результатом сутності нинішнього атомізованого суспільства. Однак знову ж таки: розуміння особистістю цього аспекту – ще не усвідомлення та однозначна зміна світогляду. Для формування ноосферного, глибинно-антиконфліктного мислення, усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг конфлікту потрібна розробка окремої соціально-освітньої технології.

Не претендуємо на повне висвітлення цього питання та розуміємо необхідність розробки та апробування технології формування гуманної особистості засобами глибинного аналізу конфліктної поведінки.

Список використаних джерел

1. Вайнола Р. Конфлікт соціальний. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 418–419.
2. Жовтянська В. Психологічний механізм функціонування метафори. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 81–90.
<http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316>

[497/30613/1/%D0%96%D0%BE%D0%B2%D1%82%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/42970406.pdf) (дата звернення: 18.07.2023)

3. Котлова Л. О. Особливості прояву конфліктних форм поведінки підлітків з вираженими акцентуаціями рис характеру. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Т.1. Вип.105. Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Чернігів : ЧНПУ, 2012. С. 162–166.

<https://core.ac.uk/download/pdf/42970406.pdf> (дата звернення: 18.07.2023)

4. Коулман П., Фергюсон Р. Результативний конфлікт: пер. з англ. Інни Софієнко. Київ: Наш Формат. 2016. 320 с.

5. Кузичев А. С. Діаграми Венна. Історія і застосування. Харків: Наука, 1968. 249 с.

6. Моргун В. Ф. «Психозойська ера» Володимира Вернадського і багатовимірність особистості // Рибалка В. В., Самодрин А. П., Моргун В. Ф. В. І. Вернадський: ноосферний вимір освіти, життя особистості, суспільства і цивілізації. До 157-річчя від дня народження і 75-річчя від дня смерті академіка В. І. Вернадського / За наук. ред. А. П. Самодрин. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2020. С. 84–97. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16227/1/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%B3%D1%83%D0%BD%20%D0%92.%20%D0%A4.%20%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B7%D0%BE%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20epa.pdf> (дата звернення: 18.07.2023)

7. Лоуен А. Психологія тіла: біоенергетичний аналіз тіла. Харків: Інститут загальногуманітарних досліджень. 2000. 256 с.

8. Овчиннікова А. П., Хаджираєва С. К. 2005. Основи ораторської

майстерності в умовах конфліктної взаємодії: *Навчальний посібник*. Одеса: Пальмира, 2005. 180с.

9. Ортега-і-Гассет Х. Дві великі метафори. *Теорія метафори*: зб. пр. під заг. ред. Н. Д. Арутюнової і М. А. Журинської. Харків: Прогрес, 1990. С. 68–82.

10. Осадченко І. І. Формування гуманної поведінки особистості засобами глибинного аналізу конфліктної поведінки. Відеозапис VII Міжнародної науково-практичної конференції. «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика». 16–18 березня 2023 року (Харків).

https://www.youtube.com/watch?v=WTN3-OAHejq&ab_channel=%D0%9A%D0%B0%D1%84%D0%B5%D0%B4%D1%80%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%D1%82%D0%B0%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B8 (дата звернення: 18.07.2023)

11. Хлівна О. М., Магдисяк Л. І. Психологія тілесності : *навч.-метод. посіб.* Луцьк : Вежа-Друк. 2022. 192 с.

https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20892/1/phsy_tilesnosti.pdf (дата звернення: 18.07.2023)

12. Чалдині Р. Переконавання: революційний метод впливу на людей. Перекл. з англ. Микитюк Т. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2017. 351 с.

13. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, Прапор. 2007. 640 с.

14. Шилов Ю. О. Ноосферна теорія історії і проблеми сучасності / за ред. А. П. Самодрин. Київ: Археолого-етнологічний музей «Аратта – Україна»; Науково-дослідна лабораторія з

вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського, 2023. 117 с.

https://drive.google.com/file/d/1RzUYBq_vYRomCdu-ZEg3SVoKB8_zOef/view (дата звернення: 18.07.2023)

15. Юнг К.-Г. Шлюб як психологічні стосунки. *Проблеми душі нашого часу* / пер. з нім. А. Боровикова. Харків: Прапор, 2017. С. 7–28.

16. Galtung, Jo. Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*. 1969. Vol. 6. № 3. pp. 167–191.

<https://web.archive.org/web/20210426204524/https://www.istor.org/stable/422690> (дата звернення: 18.07.2023)

17. Mitchell R. Christopher. Conflict, Change and Conflict Resolution. *ResearchGate*. January. 2011. https://www.researchgate.net/publication/265196273_Conflict_Change_and_Conflict_Resolution (дата звернення: 18.07.2023)

References

1. Vaynola R. Konflikt sotsial'nyy. *Entsyklopediya osvity / Akademiya ped. nauk Ukrainy*; holovnyy red. V. H. Kremin'. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. S. 418–419.

2. Zhovtyans'ka V. Psykholohichnyy mekhanizm funktsionuvannya metafor. *Psykholohiya i suspil'stvo*. 2009. № 3. S. 81–90. <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/30613/1/%D0%96%D0%BE%D0%B2%D1%82%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf> (дата звернення: 18.07.2023)

3. Kotlova L. O. Osoblyvosti proyavu konfliktnykh form povedinky pidlitiv z vyrazhenymy aktsentuatsiyamy rys kharakteru. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu*. T.1. Vyp.105. Chernihivs'kyy natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni T. H. Shevchenka, Chernihiv : CHNPU, 2012. S. 162–166.

<https://core.ac.uk/download/pdf/42970406.pdf> (дата звернення: 18.07.2023)

4. Koulman P., Fergyuson R. Rezul'tatyvnyy konflikt: per. z anhl. Inny Sofiyenko. Kyiv: Nash Format. 2016. 320 s.

5. Kuzychev A. S. Diahrammy Venna. *Istoriya i zastosuvannya*. Kharkiv: Nauka, 1968. 249 s.

6. Morhun V. F. «Psykhozoys'ka epa» Volodymyra Vernads'koho i bahatovymirnist' osobystosti // Rybalka V. V., Samodryn A. P., Morhun V. F. V. I. Vernads'kyy: noosfernyy vymir osvity, zhyttya osobystosti, suspil'stva i tsyvilizatsiyi. Do 157-richchya vid dnya narodzhennya i 75-richchya vid dnya smerti akademika V. I. Vernads'koho / Za nauk. red. A. P. Samodryna. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O. V., 2020. S. 84–97. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16227/1/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%B3%D1%83%D0%BD%20%D0%92.%20%D0%A4.%20%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B7%D0%BE%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20epa.pdf> (дата звернення: 18.07.2023)

7. Louen A. Psykholohiya tila: bioenerhetychnyy analiz tila. Kharkiv: Instytut zahal'nohumanitarnykh doslidzhen'. 2000. 256 s.

8. Ovchynnikova A. P., Khadzhyradyeva S. K. 2005. Osnovy orators'koyi maysternosti v umovakh konfliktnoyi vzayemodiyi: Navchal'nyy posibnyk. Odesa: Pal'myra, 2005. 180s.

9. Orteha-i-Hasset KH. Dvi velyki metafory. *Teoriya metafory: zb. pr. pid zah. red. N. D. Arutyunovoyi i M. A. Zhuryns'koyi*. Kharkiv: Prohres, 1990. S. 68–82.

10. Osadchenko I. I. Formuvannya humannoyi povedinky osobystosti zasobamy hlybynnoho analizu konfliktnoyi povedinky. *Videozapys VII Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. «Psykholoho-pedahohichni problemy vyshchoyi i*

seredn'oyi osvity v umovakh suchasnykh vykykiv: teoriya i praktyka». 16–18 bereznya 2023 roku (Kharkiv). [https://www.youtube.com/watch?v=WTN3-](https://www.youtube.com/watch?v=WTN3-OAHeig&ab_channel=%D0%9A%D0%B0%D1%84%D0%B5%D0%B4%D1%80%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%D1%82%D0%B0%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B8)

[OAHeig&ab_channel=%D0%9A%D0%B0%D1%84%D0%B5%D0%B4%D1%80%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%D1%82%D0%B0%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B8](https://www.youtube.com/watch?v=WTN3-OAHeig&ab_channel=%D0%9A%D0%B0%D1%84%D0%B5%D0%B4%D1%80%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%D1%82%D0%B0%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B8) (data zvernennya: 18.07.2023)

11. Khlivna O. M., Mahdysyuk L. I. Psykholohiya tilesnosti : navch.-metod. posib. Luts'k : Vezha-Druk. 2022. 192 s. https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20892/1/phsy_tilesnosti.pdf (data zvernennya: 18.07.2023)

12. Chaldyni R. Perekonannya: revolyutsiynyy metod vplyvu na lyudey. Perekl. z anhl. Mykytyuk T. Kharkiv: Klub simeynoho dozvillya, 2017. 351 s.

13. Shapar V. B. Suchasnyy tlumachnyy psykholohichnyy slovnyk. Kharkiv, Prapor. 2007. 640 s. 1

14. Shylov YU. O. Noosferna teoriya istoriyi i problemy suchasnosti / za red. A. P. Samodryna. Kyiv: Arkheoloho-etnolohichnyy muzey «Aratta – Ukrayina»; Naukovo-doslidna laboratoriya z vyvchennya i rozroblennya humanitarnykh idey akademika V. I. Vernads'koho, 2023. 117 s. https://drive.google.com/file/d/1RzUYYBq_vYRomCdu-ZEq3SVoKB8_zOef/view (data zvernennya: 18.07.2023)

15. Yunh K.-H. Shlyub yak psykholohichni stosunky. Problemy dushi nashoho chasu / per. z nim. A. Borovykova. Kharkiv: Prapor, 2017. S. 7–28.

16. Galtung, Jo. Violence, Peace, and Peace Research. Journal of Peace Research. 1969. Vol. 6. № 3. pp. 167–191. <https://web.archive.org/web/20210426204524/https://www.jstor.org/stable/422690> (data zvernennya: 18.07.2023)

17. Mitchell R. Christopher. Conflict, Change and Conflict Resolution. ResearchGate. January. 2011. https://www.researchgate.net/publication/265196273_Conflict_Change_and_Conflict_Resolution (data zvernennya: 18.07.2023)

ANALYSIS OF THE AWARENESS OF PERSONAL RESPONSIBILITY FOR INTERPERSONAL AND SOCIAL CONFLICTS (BASED ON THE APPLICATION OF THE AUTHOR'S PSYCHOLOGICAL EXERCISES)

Osadchenko I. I.

Abstract. The article, based on the analysis of scientific sources and empirical material, characterizes the method of analyzing the awareness of personal responsibility for the course of interpersonal and social conflicts, composed of three author's exercises: "Communication Style Circles"; "Vibrations: "I am in conflict", "Vibrations: "I and the World (society/other people)". Methodological approaches to the development of each psychological exercise are substantiated. It was concluded that nowadays we are used to consider social conflict as a "separate", independent "mechanism", forgetting that each person is a component of the system, and a set of negative psycho-emotional states, intrapersonal and interpersonal conflicts give rise to social conflict, from the point of view of the systemic approach. At the same time, an individual's understanding of this aspect is not yet an awareness and an unequivocal change in worldview and personal conflict behavior, because everyone continues to "expect" that: a) The world "must change first in a conflict";

© Осадченко І. І.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(3) 2023

b) the social conflict must be changed by "someone" (the government, a specific president, the military, etc.); c) a person, i.e. a personal conflict psycho-emotional state (intrapersonal conflict), cannot in any way influence social conflict, etc. It was concluded that people are used to perceiving the "threat" of conflict from the outside - from the World - and do not think at all about the impact of intrapersonal conflict on the World. The concept of "mirror reflection of personal conflict behavior" is introduced. The reasons for personal conflict behavior are defined as: a) selfishness of each person; b) reluctance to work on oneself, primarily on the correction of negative psycho-emotional states (elimination of intrapersonal conflict); c) the formation of the habit of such social behavior and the constant creation of interpersonal conflicts; c) indifference and irresponsibility as typical moral qualities of a modern person, etc. The development of a separate socio-educational technology is required for the formation of noospheric, in-depth anti-conflict thinking, awareness of personal responsibility for the course of the conflict.

Key words: *conflict, awareness, personal responsibility, psychological exercises, intrapersonal conflict, interpersonal conflict, social conflict.*

ПСИХОЛОГІЯ

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.182-190

УДК 316.42:008.2:101.1

**ДО ПИТАННЯ ПРО СОЦІАЛЬНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ,
ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ І ЛЮДИНУ****ДАНИЛОВА Т. В.**, кандидат філософських наук, доцент,старший науковий співробітник лабораторії методології психосоціальних і
політико-психологічних досліджень,**Інститут соціальної та політичної психології НАПН України**

(Київ, Україна)

запрошений дослідник,

Вища школа соціальних досліджень, Інститут філософії та соціології**Польської академії наук**

(Варшава, Польща)

ORCID ID 0000-0002-0297-9473

Email: danilova_tv@ukr.net

Анотація. У сучасному світі спостерігається перехід від фрагментарності процесу пізнання до створення конвергованих наукових знань, що передбачає співпрацю представників різних дисциплін. Міждисциплінарні команди фахівців, маючи величезну кількість відповідної інформації, у процесі взаємодії створюють синергетичні зв'язки знань, що сприяє розробці нових концепцій, вирішенню складних проблем і зрештою створенню нового наукового продукту. Якщо у мультидисциплінарному дослідженні науковці співпрацюють без інтеграції концепцій, епістемологій чи методологій, в інтердисциплінарному дослідженні об'єднуються різні концепції, інтегруються епістемології та методології, то в трансдисциплінарному дослідженні межі дисциплін «трансгресуються», створюється спільна концептуальна модель, яка ґрунтується на новому баченні різних рівнів реальності. Трансдисциплінарний підхід до соціального прогнозування розглядає всі науки в гуманітарному контексті, відображаючи специфічну цілісну природу людини, і, таким чином, виходить за традиційні межі, синтезуючи, інтегруючи варіанти вирішення проблем та піднімаючись над ними. У даній статті зроблено спробу запропонувати стартовий майданчик для об'єднання різних галузей знань у контексті соціального прогнозування.

Ключові слова: соціальне прогнозування; проекти майбутнього; мультидисциплінарність; інтердисциплінарність; трансдисциплінарність; феномен людини.

Актуальність (Introduction).

Сьогодні на тлі глобалізаційних процесів і становлення нового світового порядку нагальною потребою виступає створення нових проектів майбутнього. Світова спільнота переживає один з найскладніших, найсуперечливіших моментів своєї історії: світ зіткнувся з

глобальними проблемами, які потребують сумісних зусиль; його охоплено новою хвилею трансформацій, міжцивілізаційних/міжкультурних/міжрелігійних конфліктів, проявів міжнародного тероризму. Актуальними стають проблеми майбутнього як окремої людини, так і

© Данилова Т. В.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(3) 2023

культурно-цивілізаційних спільнот, їхнього плідного діалогу: нова цивілізація народжується, а її суть ще не проявлено. Ця нова цивілізація може вибрати будь-який шлях розвитку, і вибір цього шляху багато в чому залежить від людства.

Прогнозування соціальних явищ і процесів є комплексною, багатозначною і часто невдячною справою. Різні підходи в межах різних дисциплін «вибудовують» різні, інколи навіть протилежні, бачення майбутнього. Так недо-вго і загубитися в густому лісі концепцій і зрештою віддати перевагу тій, яка звучить «зрозуміліше», яка є знайомою, залишаючи поза увагою ті, що представляють протилежні погляди. Зважаючи на це, видається доцільним об'єднати зусилля представників різних наукових дисциплін з метою створення найкращих інтегрованих проєктів майбутнього [32; 36]. Такий міждисциплінарний підхід може стати потенційною базою для створення нової парадигми дослідження.

Соціальне прогнозування потребує спільних зусиль футурологів, філософів, істориків, психологів, соціологів, економістів, політологів, релігієзнавців, антропологів тощо. Наукове дослідження має бути спрямоване на огляд всієї сукупності проблем, а не окремих проявів, з метою віднайти шляхи їх вирішення. Це потребує як глибокого знання теорії, так і експериментальної майстерності, наукової інтуїції, а також відповідальності вченого за результати своєї професійної діяльності.

У сучасному світі спостерігається перехід від фрагментарності процесу пізнання до створення конвергованих наукових знань, що передбачає співпрацю представників різних дисциплін. Складна дисциплінарна структура сучасної науки сприяла глибокому детальному аналізу різних сторін як фізичного, так і соціального світів. Але ціле

може виявитися більше суми своїх частин. Ще Аристотель зазначав, що у деяких випадках «ціле не те ж саме, що сума його частин» [31, с. 252]. Він писав: «ви можете мати частини, але не мати цілого, так що частини і ціле не можуть бути тим самим» [31, с. 252]. Це є особливо справедливим у випадках прогнозування майбутнього, тому що у цьому процесі ми маємо справу з людиною та її множинними світами – складною системою, яка є чимось, що виходить за межі суми її елементів.

Аналіз досліджень і публікацій (Analysis of the latest publications and research). Терміни мультидисциплінарний, інтердисциплінарний і трансдисциплінарний все частіше вживаються в науковому дискурсі, але неоднозначно визначаються та часто використовуються як взаємозамінні. Останнім часом чимало науковців приділяють значну увагу розмежуванню і чіткому визначенню цих типів досліджень. Подібності та відмінності цих досліджень було ґрунтовно проаналізовано Б. Ніколеску [24]. Командну роботу представників різних дисциплін в контексті мульти-, інтер- і трансдисциплінарного підходів досліджували Б. Чой і А. Пак [4]. Х. фон Верден зі своїми колегами визначили п'ять основних параметрів, які можуть допомогти скерувати інтердисциплінарні та трансдисциплінарні дослідження [33]. У монографії «Interdisciplinarity, Multidisciplinarity and Transdisciplinarity in Humanities» висвітлено нові галузі знань і методології, що виникають у сучасному глобалізованому академічному середовищі, яке надає значну перевагу синергізму та зв'язкам [1]. Проте, застосування цих підходів у соціальному прогнозуванні ще є недостатньо висвітленим.

Мета (Purpose). У даній статті зроблено спробу запропонувати стартовий майданчик для об'єднання різних

галузей знань у контексті соціального прогнозування.

Методологія (Methodology).

Автор використовував антропологічний інтегративний підхід та інтерпретативну дослідницьку парадигму.

Результати (Results). Міждисциплінарні команди фахівців, маючи величезну кількість відповідної інформації, у процесі взаємодії створюють синергетичні зв'язки знань, що сприяє розробці нових концепцій, вирішенню складних проблем і зрештою створенню нового наукового продукту. Таким чином, міждисциплінарність намагається протидіяти згубним наслідкам надмірної спеціалізації, оскільки надмірна спеціалізація часто виступає не тільки епістемологічною, але й політичною проблемою, що є особливо небезпечним у ф'ючерських дослідженнях.

Сам термін «дисципліна» визначається як галузь знань, навчання, дослідження, освіта, діяльність [4; 15; 18; 30]. Сьогодні не існує одного абсолютно істинного визначення міждисциплінарних дослідницьких проєктів. Науковці, які вивчають феномен міждисциплінарності, використовують різні визначення, такі як мультидисциплінарність, полідисциплінарність, плюридисциплінарність, інтердисциплінарність, кросдисциплінарність, трансдисциплінарність. Однак у численних дослідженнях склалися загальні підходи та поділ міждисциплінарності на такі типи як мультидисциплінарність, інтердисциплінарність та трансдисциплінарність [21].

Мультидисциплінарний підхід полягає у взаємодії кількох спеціалізованих галузей знань для досягнення спільної мети [26]; він базується на залученні кількох дисциплін або професійних спеціалізацій [5]. Д.Г. Госсман визначає мультидисциплінарне дослідження як групове дослідження, під час якого представники різних дисциплін

працюють разом над спільною проблемою, але з обмеженою взаємодією [12]. Мультидисциплінарне дослідження спирається на знання з різних дисциплін, проте кожен з учасників залишається в межах своєї дисципліни [13]; у процесі цього дослідження поєднуються різні дисципліни, але їхні представники не завжди діють комплексно і скоординовано [27].

Як зазначають Дж.Ф. Флінтерман і колеги, «коли різноманітні дисципліни співпрацюють в одній дослідницькій програмі без інтеграції концепцій, епістемологій чи методологій, ми говоримо про мультидисциплінарність. У мультидисциплінарних дослідженнях ступінь інтеграції між дисциплінами обмежується зв'язком результатів дослідження» [9, с. 257].

Під час мультидисциплінарного дослідження фахівці різного профілю працюють незалежно один від одного над різними аспектами тієї самої проблеми і мають індивідуальні цілі дослідження в межах своїх спеціальностей. Дотримуючись дисциплінарних меж, вони використовують власні методології. Основний наголос робиться на зіставленні отриманих результатів, а спільний результат дослідження виглядає сумою окремих частин [13; 16; 35; 36]. Отже, у цьому дослідженні дисциплінарні перспективи не змінюються, а лише протиставляються. Дослідники працюють як незалежні спеціалісти, а не як члени інтерактивної групи.

Інтердисциплінарні дослідження – це спільні, скоординовані та постійно інтегровані дослідження, що проводяться експертами з різних дисциплін, які працюють разом і створюють спільні звіти, документи, рекомендації та/або плани, настільки тісно та ретельно пов'язані, що конкретний внесок кожного дослідника «зникає» на тлі спільного продукту [12]. Такі дослідження проводяться на перетині дисциплін і

можуть варіюватися від обміну ідеями до повної інтеграції концепцій, методології, процедур, теорії, термінології, даних, організації тощо [13]. Інтердисциплінарні дослідження сприяють гармонізації зв'язків між дисциплінами, об'єднуючи різні концепції. Інтердисциплінарна команда прагне до більш глибокого рівня співпраці, а завдяки інтегруванню нових для себе концепцій, епістемологій, методологій відбувається взаємне збагачення [9].

Маючи спільні цілі, учасники дослідження, які мотивовані бажанням зосередитися на потребах команди, відмовляються від певних аспектів власної дисциплінарної ролі, але зберігають специфічну для дисципліни базу. Унаслідок розмивання дисциплінарних меж відбувається інтеграція та синтез дисциплін. Результат дослідження є більшим, ніж сума окремих його частин [16; 17; 25; 27; 36]. Отже, інтердисциплінарність є синтезом кількох дисциплін, що створює новий рівень дискурсу та інтеграції знань [10; 22]. У результаті такого синтезу виникають нові дисципліни, такі як математична фізика, квантова космологія, біоінформатика, біохімія, екофілософія, астрофізика тощо.

Трансдисциплінарний підхід сприяє новому виду кооперації представників різних дисциплін і виробленню нових знань, які ґрунтуються на новому баченні реальності. Трансдисциплінарність «відкриває» спільне між дисциплінами, а також те нове недосліджене поле, яке знаходиться поза ними [3]. У цьому підході межі дисциплін «трансгресуються», що сприяє об'єднанню знань та перспектив різних наукових дисциплін, а також ненаукових джерел. Представники різних галузей знань не тільки тісно співпрацюють над спільною проблемою протягом тривалого періоду часу, а й створюють спі-

льну концептуальну модель, яка об'єднує та виходить за межі кожної з дисциплінарних перспектив [2; 9].

Коли сама природа проблеми є предметом суперечок, трансдисциплінарність може допомогти визначити найбільш релевантні дослідницькі питання [11]. Трансдисциплінарність вимагає розуміння складності проблеми і сприйняття її з різних точок зору, зв'язку між теорією і практикою, а також сприяння спільному благу [14].

Трансдисциплінарне дослідження залучає як науковців відповідних галузей знань, так і всі зацікавлені сторони, поціновуючи та інтегруючи знання неакадемічних стейкхолдерів. Це передбачає процес взаємного збагачення науки та суспільства, що втілює місію «робити» науку разом з суспільством, а не для суспільства [28]. На думку Д. Робінсона, «залучення зацікавлених сторін часто є визначальним для вирішення проблем, оскільки ми не можемо зрозуміти чи вирішити суспільні проблеми без їхнього відомого та дій. Крім того, ймовірніше, що дослідницькі ідеї будуть сприйняті зацікавленими сторонами, коли ми спілкуємося з ними безпосередньо та з часом будемо довіру» [34]. Розробка спільної концептуальної основи сприяє виникненню холистичної інтегративної перспективи, уніфікації та гармонії дисциплін, поглядів і підходів [8; 16; 27; 32].

Трансдисциплінарність намагається охопити те, що є одночасно у межах дисциплін, на перетині дисциплін та поза всіма дисциплінами. Її мета – розуміння сучасного світу, одним з імперативів якого є єдність знання. Б. Ніколеску визначає трансдисциплінарність через три методологічні аксіоми:

«1. Онтологічна аксіома: у природі та суспільстві, а також у наших знаннях про природу та суспільство існують різні рівні Реальності Об'єкта і,

відповідно, різні рівні Реальності Суб'єкта.

2. Логічна аксіома: перехід від одного рівня Реальності до іншого забезпечується логікою включеного третього.

3. Аксіома складності: структура сукупності рівнів Реальності або сприйняття є складною структурою: кожен рівень є тим, чим він є, тому що всі рівні існують одночасно» [23, с. 24].

Оскільки реальність багатовимірна, простір між дисциплінами та поза ними наповнений інформацією. На думку Б. Ніколеску, якщо дисциплінарне дослідження стосується щонайбільше одного й того самого рівня Реальності, то трансдисциплінарне дослідження спрямовано на вивчення динаміки, породженої дією кількох рівнів Реальності одночасно. Трансдисциплінарність «живиться» дисциплінарними дослідженнями; у свою чергу, дисциплінарне знання розширюється і роз'яснюється трансдисциплінарним знанням у новий, плідний спосіб [20]. Отже, трансдисциплінарне дослідження не є антагоністичним, а доповнює мультидисциплінарне та інтердисциплінарне дослідження, хоча радикально відрізняється від них своєю метою інтегрального розуміння сучасного світу [23].

Постнекласична онтологія пов'язана з оперуванням відкритими динамічними системами, які неможливо описати за допомогою понять, що базуються на моделі бінарних опозицій. Необхідно звернутися до хаотичної, алогічної сутності світу, яку можна пізнати лише в результаті емпатичного зв'язку з багатоманітним світом людей і культур. Ключовим поняттям, що фіксує перехід від можливого до неможливого, є трансгресія, тобто подолання межі, яка мислиться непереборною в силу табування в певній традиції і яка відокремлює зовнішнє від внутрішнього, сутність від явища. Трансгресія

порушує лінійність процесів і надає можливості досягнути ситуацію миттєвого переходу буття в радикально інший і принципово непередбачуваний стан. Вона символізує собою прагнення виявити нові можливості у співвідношенні буття і мислення, суб'єкта і об'єкта [6]. У межах трансдисциплінарного підходу виникає нове розуміння відношення між суб'єктом і об'єктом – вони об'єднані включеним третім, активність якого є нескінченною. Саме взаємодія «Суб'єкт – Об'єкт» стають основою трансдисциплінарності [23].

В основі складності соціального прогнозування – феномен людини, який неможливо визначити з позиції однієї дисципліни, не потрапляючи у пастку обумовлених рамок імпринтингу і кондиціонування. До того ж, він надає всім соціальним прогнозам високого ступеня непередбачуваності. Складна багатогранна сутність людини як біологічного, психологічного, соціального буття викликала гарячі дебати протягом багатьох століть. І донині природа і сутність людини вимагають більш широкого розуміння в контексті синтезу філософії, духовних традицій і сучасних наук. «Необхідність нового підходу до людини сьогодні усвідомлено повною мірою, але цей підхід так і не реалізовано. Багато в чому це пов'язано зі специфікою самого об'єкту дослідження – об'єкту, який є суб'єктом одночасно. Саме по собі визнання біологічних, психологічних і соціальних/культурних складових людської природи, які взаємодіють лінійно чи ієрархічно, є недостатнім. Нова парадигма повинна відображати специфічну цілісну природу людини, її вкоріненість як у природному, так і соціальному світах, а також її прагнення вийти за межі своїх власних кордонів» [7, с. 136]. Така парадигма може бути сформована на засадах трансдисциплінарності, яка застерігає проти «зменшення» людської істоти

шляхом редукованого її аналізу в рамках формальних структур і підкреслює, що кожна людина як житель планети Земля є транснаціональною істотою, гідність якої має як планетарний, так і космічний виміри [3].

Висновки (Conclusions). Отже, проблема людини є ключовою для розуміння динаміки сучасних трансформаційних процесів, а відтак для створення перспективних проєктів майбутнього розвитку людської спільноти. Людство цікавить його власна доля, оскільки саме людина є актором світового історичного процесу. Для людини всі наукові дослідження набувають сенсу лише в контексті неї самої, її буття, її власної долі. Людина виступає центральною точкою світового цивілізаційного простору, вона одночасно є його творцем і творінням. Сучасні політичні, економічні, психологічні, цивілізаційні теорії не є ізольованим зусиллям, але вони мають бути «вбудовані» у більш широкий філософський контекст. Сьогодні існує нагальна потреба більшого інтегрування філософів у життя. З іншого боку, громадськість також повинна оцінити вклад філософії у вирішення глобальних проблем людства. Як зазначає Т. Ломброзо, «коли політичне питання стосується економіки, ми часто звертаємося до економістів – їх цитують в новинах та беруть інтерв'ю у прямому ефірі. Коли проблема політики стосується навколишнього середовища, ми іноді чуємо екологів і біологів відповідного напрямку. Але коли мова йде про питання, з якими ми стикаємося протягом кожного тижня – питання, що стосуються раси, ідентичності, моральної відповідальності тощо – ми мало коли чуємо філософів. Я думаю, що прийшов час зробити це» [19].

Трансдисциплінарний підхід до соціального прогнозування розглядає природничі, соціальні та медичні науки

в гуманітарному контексті [29] і, таким чином, виходить за традиційні межі, надаючи можливості не тільки синтезувати, інтегрувати варіанти вирішення проблеми, але й піднятися над нею. Вирішення проблеми з однієї позиції, з позиції однієї дисципліни – це лише одна ланка в ланцюгу, виходячи з якої неможливо створити загальну теорію. Насправді світ людини – це величезні гірські хребти, кожна з вершин яких вносить певну гармонію в загальну картину, але не «завершує» її. Абсолютизація однієї зі сторін, одного варіанту дослідження та вирішення проблеми не дасть довготривалого результату.

Трансдисциплінарність, визнаючи існування різних рівнів реальності, керованих різними типами логіки [3], забезпечує більш широкий погляд на світ, глибоке розуміння феноменів і процесів, що сприяє розбудові нових проєктів майбутнього людини і людства: «Єдина теорія рівнів Реальності має вирішальне значення для сталого розвитку та сталого майбутнього... Стале майбутнє, таке необхідне для нашого виживання, може базуватися лише на єдиній теорії рівнів Реальності. Ми є частиною впорядкованого руху Реальності... Реальність залежить від нас... Наша відповідальність полягає в тому, щоб побудувати стале майбутнє відповідно до загального руху Реальності» [23, с. 35].

Подяка

Тетяна Данилова щиро вдячна за підтримку, надану Фондом порятунку науковців Інституту міжнародної освіти (IIE-SRF) та Вищою школою соціальних досліджень Інституту філософії та соціології Польської академії наук.

References

1. Akçeşme, B., Baktir, H., Steele, E. (2016). *Interdisciplinarity, Multidisciplinarity and Transdisciplinarity in Humanities*. Cambridge Scholars Publishing, 285.
2. Bernard-Bonnin, A.C., Stachenko, S., Bonin, D., Charette, C., Rousseau, E. (1995). Self-management teaching programs and morbidity of pediatric asthma: a meta-analysis. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 95(1 Pt 1), 34-41.
3. Charter of Transdisciplinarity (adopted at the First World Congress of Transdisciplinarity, Convento da Arrábida, Portugal, November 2-6, 1994). (1994). *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*. URL: <https://www.iconos.edu.mx/congre3/css/documentoshistoricos/cartatransd/Ingles.pdf>.
4. Choi, B.C.K., Pak, A.W.P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351-364.
5. *Compact Oxford English Dictionary: For University and College Students*. (2006). Oxford University Press, 1296.
6. Danylova, T.V. (2012). The Problem of Human Identity in Postmodern Worldview. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 2, 16-22.
7. Danylova, T.V. (2017). Eastern Mysticism and Timothy Leary: Human Beyond the Conventional Reality. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 11, 135-142.
8. Fauchald, S.K., Smith, D. (2005). Transdisciplinary research partnerships: making research happen! *Nursing Economics*, 23(3), 131-135.
9. Flinterman, J.F., Teclemariam-Mesbah, R., Broerse, J.E.W., Bunders, J.F.G. (2001). Transdisciplinarity: The New Challenge for Biomedical Research. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 21(4), 253-266.
10. Frodeman, R., Klein, J.T., Santos Pacheco, R.C.D. (Eds.). (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. 2nd Edition*. Oxford University Press, 640.
11. Funtowicz, S.O., Ravetz, J.R. (1993). Science for the Post-Normal Age. *Futures*, 25, 739-775.
12. Gossman, D.G. (1979). A quantitative system for the assessment of initial organizational needs in transdisciplinary research. URL: <https://gossman.org/daveg/thctoc.htm>
13. Guidelines for the Preparation and Review of Applications in Interdisciplinary Research. (2012). *Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada*. URL: https://www.nserc-crsng.gc.ca/nserc-crsng/policies-politiques/prepinterdiscip-prepinterdiscip_eng.asp#footnote.
14. Hirsch Hadorn, D., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., Zemp, E. (Eds.). (2008). *Handbook of Transdisciplinary Research*. Springer, 468.
15. Hornby, A.S. (1974). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 1080.
16. Klein, J.T. (1991). *Interdisciplinarity: History, Theory, & Practice*. Wayne State University Press, 336.
17. Klein, J.T. (1996). *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity (Knowledge, Disciplinarity and Beyond)*. University of Virginia Press, 281.

18. Little, W., Fowler, H.W., Coulson, J., Friedrichsen, G.W.S., Onions, C.T. (1973). *The Shorter Oxford English Dictionary: with thumb index*. 3rd Edition. London: Oxford University Press, 2714.
19. Lombrozo, T. (2015). Why We Need Philosophers Engaged in Public Life / NPR. *Cosmos&Culture. Commentary on Science and Society*. URL: <http://www.npr.org/sections/13.7/2015/06/22/416368227/why-we-need-philosophers-engaged-in-public-life>
20. McPhee, C., Bliemel, M.J., Bijl-Brouwer, M. (2018). Editorial: Transdisciplinary Innovation. *Technology Innovation Management Review*, 8(8), 3-6.
21. Mitrany, M., Stokols, D. (2005). Gauging the Transdisciplinary Qualities and Outcomes of Doctoral Training Programs. *Journal of Planning Education and Research*, 24, 437-449.
22. Morton, L.W., Eigenbrode, S.D., Martin, T.A. (2015). Architectures of adaptive integration in large collaborative projects. *Ecology and Society*, 20(4), 5.
23. Nicolescu, B. (2010). Methodology of Transdisciplinarity – Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 19-38.
24. Nicolescu, B. (2014). Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Indisciplinarity, and Transdisciplinarity: Similarities and Differences. *RCC Perspectives*, 2, 19-26.
25. Parker, G.M. (2002). *Cross-Functional Teams: Working with Allies, Enemies, and Other Strangers*. Jossey-Bass, 336.
26. *Random House Webster's College Dictionary*. (1999). Random House Reference, 1600.
27. Rosenfield, P.L. (1992). The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social sciences. *Social Science & Medicine*, 35(11), 1343-1357.
28. Seidl, R., Brand, F.S., Stauffacher, M., Krütli, P., Le, Q.B., Spörri, A., Meylan, G., Moser, C., Berger González, M., Scholz, R.W. (2013). Science with Society in the Anthropocene. *AMBIO. A Journal of Environment and Society*, 42, 5-12.
29. Soskolne, C.L. (2000). Transdisciplinary approaches for public health. *Epidemiology*, 11(4), 122.
30. *The Britannica Dictionary*. (2023). URL: <https://www.britannica.com/dictionary/discipline>.
31. *The Complete Works of Aristotle*. (1984). The revised Oxford translation. J. Barnes (Ed.). Vol. 1. Bollingen Series LXXI : 2. Princeton University press, 1256.
32. Tress, B, Tress, G, Fry, G. (2005). Researchers' experiences, positive and negative, in integrative landscape projects. *Environmental Management*, 36, 792-807.
33. von Wehrden, H., Guimarães, M. H., Bina, O., Varanda, M., Lang, D. J., John, B., Gralla, F., Alexander, D., Raines, D., White, A., & Lawrence, R. J. (2019). [Interdisciplinary and transdisciplinary research: finding the common ground of multi-faceted concepts](#). *Sustainability Science*, 14(3), 875-888.
34. What is disciplinary research? (n/d). *Transdisciplinary Field Guide*. Utrecht University. URL: <https://www.uu.nl/en/research/transdisciplinary-field-guide/get-started/what-is-transdisciplinary-research>.
35. Whitfield, K., Reid, C. (2004). Assumptions, ambiguities, and possibilities in interdisciplinary population health research. *Canadian Journal of Public Health*, 95(6), 434-436.

36. Wilson, V, Pirrie, A. (2000). *Multidisciplinary Teamworking: Beyond the Barriers? A Review of the Issues.*

Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education, 26+VI.

ON SOCIAL FORECASTING, TRANSDISCIPLINARITY, AND A HUMAN BEING

Danylova T. V.

Summary. Nowadays, the transition from the fragmentation of the process of acquiring scientific knowledge to converged scientific knowledge involves collaboration of the representatives of various disciplines. As a result, they create synergistic connections of knowledge, which contributes to the elaboration of new concepts, the solution of complex problems and, ultimately, the development of a new scientific product. Multidisciplinary research teams collaborate in a program without integrating concepts, epistemologies, and methodologies, interdisciplinary research teams integrate various concepts, epistemologies, and methodologies, whereas transdisciplinary teams “transgress” the boundaries of disciplines, create a common conceptual model, which is based on a new vision of different levels of reality. A transdisciplinary approach to social forecasting has a potential to consider all sciences in a humanitarian context with respect to specific holistic human nature. Thus, it goes beyond traditional boundaries, synthesize, integrate solutions to the problems and rise above them. This paper attempts to offer a launching pad for linking up different fields of knowledge in the context of social forecasting.

Keywords: social forecasting; projects of the future; multidisciplinary; interdisciplinarity; transdisciplinarity; the phenomenon of a human being.

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.212-220

УДК 130.121

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДИ СВІДОМОСТІ: ТЕОРІЯ СХЕМИ УВАГИ МАЙКЛА ГРАЦІАНО ТА ТЕОРІЯ ГЛОБАЛЬНОГО РОБОЧОГО ПРОСТОРУ БЕРНАРДА БААРСА

ДЕРІД К. М., аспірант кафедри філософії та міжнародної комунікації
Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: deridplaton@gmail.com

ДОДОНОВА В. І., доктор філософських наук, професор, професор кафедри
 філософії та міжнародної комунікації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: dodonovav@gmail.com

Анотація. В статті розглядається сучасний дискурс проблеми свідомості в контексті теорій про біологічну та фізичну основу свідомості. З метою розгляду проблемних питань свідомості аналізуються два теоретичні підходи до свідомості: теорія схеми уваги Майкла Граціано та теорія глобального робочого простору Бернарда Баарса. Описуючи ключові характеристики кожного підходу, визначаються, які аспекти свідомості вони пропонують пояснити, які їх нейробіологічні зобов'язання та які емпіричні дані наводяться на їх підтримку. Дослідження теорій Майкла Граціано і Бернарда Баарса допомагає в розумінні того, як мозок створює свідомий досвід, що є ключовим в досягненні прогресу в галузі когнітивної науки та нейронауки. Розуміння природи свідомості має значення для філософських і етичних дискусій, пов'язаних з питаннями про відповідальність, самосвідомість та інші аспекти суспільного існування. Дослідження також сприяє взаємодії між різними галузями науки, такими як нейробіологія, психологія, філософія та комп'ютерні науки, що створює комплексний підхід до вивчення свідомості. При написанні цієї статті були використані такі методи: дискурс-аналіз, з метою отримання обґрунтованої інформації про теорії свідомості Майкла Граціано і Бернарда Баарса, про різні аспекти теорій свідомості, їхніх основних принципів та взаємодії з іншими теоріями. Компаративістський підхід: проведено порівняльний аналіз теорій Майкла Граціано та Бернарда Баарса, виокремлюючи їхні спільні та відмінні риси. Комплексний підхід: до написання статті було задіяно широкий спектр знань та відомостей, аби надати повний та об'єктивний огляд теорій свідомості.

Ключові слова: теорія схеми уваги Майкла Граціано, свідомість, нейробіологія, нейронні системи, мозок, увага, селективність уваги, відбір інформації, здатність передбачення, теорія глобального робочого простору Бернарда Баарса, когнітивна теорія свідомості, простір, платформа, глобальний робочий простір, модулі мозку, модульність

Актуальність (Introduction). Свідомість, як одна з найбільш складних і загадкових характеристик людської психіки, завжди привертала увагу дослідників, філософів, вчених і творчих особистостей. Ця важлива складова нашого буття викликала безліч питань і надихала на створення різних теорій та концепцій. Відтак, вивчення природи свідомості стало важливою ділянкою наукових досліджень, яка стимулює формування та розвиток різноманітних теорій.

Свідомість — це та загадкова спроможність сприймати, розуміти і інтерпретувати оточуючий світ, відчувати себе як індивіда, а також реагувати на зовнішні і внутрішні події. Дослідження цього феномену стикається з великою кількістю викликів, адже свідомість не є

мості стало важливою ділянкою наукових досліджень, яка стимулює формування та розвиток різноманітних теорій.

конкретним об'єктом, який можна виміряти чи відобразити на екрані. Вона представляє собою складну мозаїку нейрональних процесів, психологічних функцій та взаємодії зі зовнішнім середовищем. Як зазначає Род Кейрд: «Свідомість — дивна річ; ще нікому не вдалося її визначити. Однією з його характеристик є те, що ми єдиний вид, який повністю усвідомлює свою смертність. Інші тварини бояться неминучої смерті й висловлюють цей жах — ми, люди, можемо щодня споглядати скінчення життя, і здається розумним припустити, що знання про смерть (на відміну від страху смерті) дає нам зовсім інше ставлення до життя.» [1; С. 67]. Вивчення різних теорій та підходів до розуміння природи свідомості відіграє ключову роль у нашому стрімкому пошуку пізнання та розуміння найглибших аспектів людської існування. Як зазначає Род Кейрд: «Свідомість — дивна річ; ще нікому не вдалося її визначити. Однією з його характеристик є те, що ми єдиний вид, який повністю усвідомлює свою смертність. Інші тварини бояться неминучої смерті й висловлюють цей жах — ми, люди, можемо щодня споглядати скінчення життя, і здається розумним припустити, що знання про смерть (на відміну від страху смерті) дає нам зовсім інше ставлення до життя.» [1; С. 67]

Свідомість, незважаючи на свою складність і важкодосяжність для прямого наукового дослідження, є суттєвою складовою нашого життя, впливаючи на наші думки, почуття, рішення та взаємодію з навколишнім світом. Як пише Докінз: «Машини виживання, які можуть симулювати майбутнє, на один стрибок випереджають машини виживання, які можуть навчатися лише на основі проб і помилок. Проблема відкритого суду полягає в тому, що він потребує часу та енергії. Проблема явної помилки полягає в тому, що вона часто є фатальною. ...Здається, що еволюція здатності до симуляції досягла кульмінації в суб'єктивній свідомості. Чому це мало

статися, для мене є найглибшою загадкою, з якою стикається сучасна біологія.» [2; С.143] Переважна складність свідомості породжує велику кількість питань, на які дослідники прагнуть знайти відповіді. Що робить нашу свідомість унікальною? Як формуються наші переживання та сприйняття? Теорії та підходи до розуміння свідомості намагаються відповісти на ці питання, здатність до яких відкриває перед нами можливості пізнання власної природи та обмежень. Розгляд різних теорій дозволяє нам здійснити глибокий аналіз та оцінку різних аспектів свідомості, використовуючи підходи з різних галузей науки та думок видатних мислителів. Такий підхід допомагає розширити наше розуміння свідомості як наукового об'єкта та внутрішньої реальності людини. Різноманітність теорій також допомагає нам поглиблено розглянути свідомість як многогранний феномен. Різні підходи доповнюють один одного, розкриваючи різні сторони свідомості, від взаємодії з іншими людьми до нейрофізіологічних процесів у мозку. Ця різноманітність дає нам можливість поглиблено вивчати та аналізувати свідомість у різних контекстах, забезпечуючи більш повне та глибоке розуміння цього загадкового феномену.

Попри величезний обсяг досліджень, свідомість залишається досить містичним і складним поняттям. І це саме те, що спонукає нас шукати різноманітні шляхи та підходи до розуміння цієї унікальної явища. В одній із таких спроб вивчення природи свідомості виділяються теорії схеми уваги Майкла Граціано та теорія глобального робочого простору Бернарда Баарса. Ці теорії пропонують свої власні підходи до тлумачення та розкриття природи свідомості, спонукаючи до порівняльного аналізу та глибшого розуміння цієї загадкової сутності.

Мета (Purpose). Мета статті полягає в з'ясуванні сутності теорії Схеми

Уваги Майкла Граціано та теорії Глобального Робочого Простору Бернарда Баарса.

Методи (Methods). При написанні цієї статті були використані такі методи: дискурс-аналіз, з метою отримання обґрунтованої інформації про теорії свідомості Майкла Граціано і Бернарда Баарса, про різні аспекти теорій свідомості, їхніх основних принципів та взаємодії з іншими теоріями. Компаративістський підхід: проведено порівняльний аналіз теорій Майкла Граціано та Бернарда Баарса, виокремлюючи їхні спільні та відмінні риси. Комплексний підхід: до написання статті було задіяно широкий спектр знань та відомостей, щоб надати повний та об'єктивний огляд теорій свідомості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Дослідник Джуліо Тононі в "Integrated Information Theory of Consciousness" розробив інтегративну теорію інформації, яка встановлює метрику свідомості та важливість інтеграції інформації в мозку. Аніл Сет у роботі "The Predictive Coding Account of Consciousness" (2018) розглядає роль передбачення та прогнозування в мозкових механізмах, що стоять за свідомістю. У статті "Neural Correlates of Consciousness: Empirical and Conceptual Questions" (2019) Станіслав Деген зосереджується на питаннях взаємозв'язку методів нейронаук та корелятах свідомості. Книга "The Feeling of Life Itself: Why Consciousness Is Widespread but Can't Be Computed" (2019) Крістофа Коха розглядає природу свідомості та чому вона є складнішою, ніж просте обчислення. Стаття "The Extended Mind" (1998) Енді Кларка та Девіда Чалмерса вносить поняття розширеної свідомості, де не лише мозок, але й зовнішні об'єкти можуть впливати на нашу свідомість. Дослідження "The Constructive Mind: Bartlett's Psychology in Reconstruction" (2011) Ір-

мінгарда Штайбле та Лени Солер пояснює як ми конструємо свідомість на основі наших досвідів та сприймання. Книга "The Varieties of Consciousness" (2019) Юрая Крігера досліджує різні аспекти свідомості та спробує розібратися в її різноманітності. В статті "The Hard Problem" (2015) філософ Девід Чалмерс обговорює складність проблеми свідомості та питання, які вона поставила перед наукою. Книга "The Mind in the Cave: Consciousness and the Origins of Art" (2002) Девіда Л'юїса-Віль'ямса зупиняється на питанні ролі свідомості в створенні мистецтва та культурних виразів. Крістофер Кох у книзі "Consciousness: Confessions of a Romantic Reductionist" (2012) розглядає свідомість через призму нейронаук та власного досвіду як дослідника. Дослідник Станіслав Деген у книзі "Consciousness and the Brain: Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts" (2014) розглядає, як мозок створює свідомість та кодує наші думки. У роботі "The Cognitive Brain" (2003) Майкла Газанігі: досліджується взаємодія між різними частинами мозку і їх роль у свідомості.

Теорія Схеми Уваги Майкла Граціано. Наукова кар'єра Майкла Граціано налічує багато відкриттів і досягнень в області нейробіології. Його основна спеціалізація пов'язана з дослідженням нейрональних мереж та мозкових структур, відповідальних за регуляцію рухів, відчуттів та сприйняття. Він вивчав як нормальну функцію мозку, так і розлади, пов'язані з цими процесами. Однак, однією з найважливіших розділових граней у науковій діяльності Майкла Граціано є його внесок у дослідження свідомості та уваги. Він розробив концепцію "теорії схеми уваги", яка стверджує, що увага є ключовим фактором у формуванні свідомого сприйняття навколишнього світу. Згідно з цією теорією, мозок створює "схеми" або моделі уваги, які допомагають відділити важливі події та стимули від менш важливих. Ці схеми впливають на те, на що ми

спрямовуємо увагу та як ми сприймаємо довкілля.

Схеми уваги, в контексті теорії Майкла Граціано, можна уявити як внутрішні моделі або рамки, які мозок створює для ефективного оброблення інформації, що надходить з навколишнього середовища. Ці схеми визначають, які аспекти оточення є важливими для уваги та подальшого оброблення, а які можуть бути ігноровані. Основна ідея полягає в тому, що мозок не може обробляти всю інформацію, яка надходить з оточення одночасно. Тому він застосовує стратегію відбору та фокусування на певних деталях або стимулах. Схеми уваги виступають як сортувальні механізми, які визначають, на що ми спрямовуємо свою увагу, а на що – ні.

У процесі створення схем уваги мозок оцінює стимули з точки зору їх важливості для виживання, розв'язання завдань або досягнення поставлених цілей. Основні критерії відбору включають новизну, важливість, небезпеку або ризик. Наприклад, якщо ми знаходимося в незнайомому середовищі, мозок може зосередитися на розпізнаванні можливих загроз. Якщо ми працюємо над важливим завданням, увага буде спрямована на деталі цього завдання. Ці схеми взаємодіють з пам'яттю, досвідом та навчанням. Мозок виробляє їх на основі наших попередніх досвідів і знань. Також вони можуть модифікуватися після нового досвіду або навчання. Цей процес взаємодії схем уваги з пам'яттю і досвідом допомагає нам краще адаптуватися до змінного оточення та більш ефективно використовувати нашу увагу.

Селективність уваги є ключовою характеристикою теорії схеми уваги Майкла Граціано і відображає обмеженість ресурсів, які мозок може віддати одночасно на обробку різних аспектів навколишнього середовища. Ця обмеженість пояснюється тим, що мозок здатний зосередитися та обробляти обме-

жену кількість інформації в кожен конкретний момент часу. Спрямовуючи увагу на конкретні аспекти або об'єкти, мозок вибирає ті, які є найбільш важливими та значущими для наших потреб, мети або завдань. Цей відбір відбувається за допомогою схем уваги, які вже існують у нашому мозку, або створюються під час взаємодії з конкретною ситуацією.

Мозок відфільтровує найменш важливі та менш значущі стимули, дозволяючи зосередитися на об'єктах або аспектах, які мають більший потенціал важливості. Коли різні стимули конкурують за нашу увагу, мозок обирає той, який має найбільшу важливість або релевантність. Це може відбуватися на підсвідомому рівні. Мозок може регулювати інтенсивність уваги на певному стимулі. Важливі або нові подразники можуть викликати підвищений рівень уваги. Мозок може координувати роботу різних сенсорних систем для забезпечення нашої спрямованої уваги на конкретні аспекти навколишнього середовища.

Принцип відбору інформації є важливою складовою теорії схеми уваги Майкла Граціано і відображає той спосіб, яким мозок вирішує, на які аспекти або деталі навколишнього середовища варто зосередити свою увагу. Цей механізм дозволяє відділити важливі стимули від менш важливих, забезпечуючи більш ефективну обробку інформації та сприйняття. Мозок відбирає ті стимули, які вважає важливими для задач, мети або виживання. Наприклад, у небезпечних ситуаціях мозок може швидко переключити увагу на потенційну загрозу. Можливість стимулу вплинути на наші потреби, цінності або цілі також визначає його важливість. Мозок віддає перевагу тим стимулам, які відповідають нашим переважаючим потребам. Нові або неочікувані стимули можуть викликати підвищений інтерес та привернути увагу. Мозок може автоматично реагувати на нові подразники, щоб оцінити їх

значущість. Увага може спрямовуватися на ті аспекти навколишнього середовища, які є важливими для поточного завдання або діяльності. Наприклад, якщо ми виконуємо певну задачу, мозок відбере стимули, пов'язані з цією задачею. Сприйняття стимулів може змінюватися в залежності від контексту. Мозок враховує контекстуальну інформацію для визначення важливості стимулів.

Цей процес відбору допомагає мозку керувати інформацією, яка потрапляє до нього, і зосереджувати увагу на тих аспектах, які мають найбільшу важливість та релевантність. Таким чином, мозок ефективно використовує свої ресурси для обробки інформації, що допомагає нам краще розуміти і сприймати навколишній світ.

Роль моделі уваги у створенні відчуття свідомості є ключовою в концепції теорії схеми уваги Майкла Граціано. Ця теорія розглядає увагу як важливий фактор у формуванні свідомого сприйняття навколишнього середовища та обробки інформації мозком. Модель уваги, яка виникає згідно з теорією Майкла Граціано, може бути уявлена як внутрішній керівник, який визначає, на які аспекти або деталі навколишнього світу ми спрямовуємо нашу увагу. Ці схеми допомагають мозку вибирати важливі інформаційні ресурси для обробки, враховуючи наші цілі, потреби та контекст. Сприйняття свідомості виникає, коли мозкові схеми уваги активуються та орієнтують нас на певні стимули або аспекти. Ми відчуваємо світ навколо себе через те, на що ми спрямовуємо свою увагу. Це може бути об'єкт, звук, подія або деталь, яка набуває смислового значення завдяки тому, що вона стала предметом нашої уваги. Модель уваги визначає, які аспекти оточення стають видимими для нас, а які залишаються на задньому плані. Це створює відчуття об'єктивності та цілісності сприйняття світу, оскільки мозок відбирає найбільш

важливі стимули для обробки. Таким чином, модель уваги сприяє формуванню карти світу в нашій свідомості. Як пише сам М.Граціано: «Однією з причин того, що мозку потрібна наближена модель уваги, є те, що для того, щоб мати можливість ефективно контролювати щось, системі потрібна принаймні приблизна модель того, що потрібно контролювати. Інша причина полягає в тому, що, щоб передбачити поведінку інших істот, мозок повинен моделювати їхні стани мозку, включаючи їх увагу. Ця теорія об'єднує докази соціальної нейронауки, дослідження уваги, теорії контролю тощо.»[3]

Однією з головних ідей М.Граціано є те, що здатність передбачати, на що звертає увагу інша особа, може бути важливою для успішної соціальної взаємодії. Коли ми розуміємо, на що інша людина фокусує свою увагу, ми можемо краще розуміти її потреби, мотивації, стан та наміри. Це розширює нашу здатність спілкуватися, співпереживати та взаємодіяти з іншими. Соціальний аспект теорії схеми уваги Майкла Граціано відіграє важливу роль у розумінні міжособових взаємодій та спілкування між людьми. Згідно з цією теорією, увага не обмежується лише індивідуальною спрямованістю на важливі події та деталі, а також відіграє значущу роль у передбаченні того, на що спрямована увага інших осіб, що підтверджується останніми дослідженнями, наприклад в роботі Сакса та Векслера 2005 року «Осмислення іншого розуму: роль правого скронево-тім'яного з'єднання»[4]

Теорія Глобального Робочого Простору Бернарда Баарса. Бернард Баарс (Bernard J. Baars) – це визнаний американський психолог та дослідник, який вніс значний внесок у розуміння природи свідомості та когнітивних процесів. Він є відомий своєю Теорією глобального робочого простору, яка намагається пояснити, як інформація з різних частин мозку об'єднується для створення єдності свідомого досвіду, інша

назва цієї теорії – когнітивна теорія свідомості, бо, як зазначає сам Баарс: «Історично склалося так, що психологи не вдавалося ані звертатися до свідомості, ані уникати її, і дві основні психологічні метатеорії, інтроспекціонізм і біхевіоризм, зіткнулися з цією дилемою. Можливо, набувши певної мудрості з цих невдач, більшість наукових психологів тепер підтримують третю метатеорію психології — когнітивний підхід.» [5; С.15] Ця теорія припускає існування "глобального робочого простору" як віртуальної платформи, де взаємодіють різні модулі мозку. Цей простір допомагає об'єднувати інформацію з різних джерел, створюючи один цілісний свідомий досвід.

Ідея централізації, що представлена в теорії глобального робочого простору, виокремлює особливу роль "простору" або "платформи" у функціонуванні мозку, незважаючи на його модулярну організацію. Цей "глобальний робочий простір" слугує важливим механізмом для взаємодії різних модулів мозку та обміну інформацією між ними. Ця ідея відзначається тим, що мозок, хоча складається з численних спеціалізованих областей або модулів, не працює ізольовано. Замість цього, існує механізм, що дозволяє цим модулям співпрацювати і обмінюватися інформацією через глобальний робочий простір. Цей простір функціонує як "центральна станція" або "майданчик зв'язку", де різні види інформації можуть бути інтегровані і оброблені для створення єдиного, цілісного досвіду. Завдяки цьому простору можливе виникнення свідомого досвіду. Він допомагає враховувати інформацію з різних джерел та модулів мозку, дозволяючи їм об'єднатися для створення більш складних та інтегрованих реакцій. Ця ідея розкриває те, як можуть бути поєднані різні аспекти досвіду - від зорового та слухового сприйняття до відчуття та рухів.

Важливим аспектом концепції глобального робочого простору є вхідність дій та стимулів до цього простору. За цією теорією, не всі події чи стимули автоматично потрапляють до глобального робочого простору. Цей процес вибіркового, і лише ті дії або стимули, які мають достатню інтенсивність чи релевантність, можуть зайняти цей простір та стати об'єктом свідомого сприйняття. Ця концепція відображає обмежені ресурси глобального робочого простору. Значна кількість вхідних даних надходить до мозку в будь-який момент часу, але не всі вони можуть бути оброблені та відображені в свідомому досвіді. Тільки ті дії та стимули, які є найбільш важливими, релевантними або насиченими емоційно, мають високу ймовірність того, що вони проникнуть до глобального робочого простору. Цей механізм відбору допомагає зосереджувати увагу на найважливіших та найактуальніших аспектах навколишнього середовища. Він дозволяє системі обробки інформації зосередитися на тому, що дійсно важливе для моменту. Це також допомагає уникнути перенасичення свідомого досвіду надмірною кількістю деталей, які можуть бути менш значущими або навіть дистракуючими.

Свідомість, згідно з теорією глобального робочого простору, виникає як результат інтеграції різноманітних сигналів та інформації з різних джерел в єдиний досвід. В цьому глобальному робочому просторі відбувається об'єднання різних аспектів сприйняття, дозволяючи нам одночасно сприймати та відчувати різноманітні сторони навколишнього світу. Ця інтеграція інформації дозволяє нам сприймати багатоаспектність подій і реагувати на них як на єдиний об'єкт. Наприклад, коли ми спостерігаємо об'єкт, ми одночасно сприймаємо його форму, кольори, текстуру та можливо навіть зв'язані з ним звуки чи аромати. Ця інтеграція створює багатогранний та багатоаспектний досвід, що надає нам більше повноти та глибини

сприйняття, та створює наш погляд від першого лиця, або, як зазначає Баарс «свідомість завжди супроводжується суб'єктивністю.»[6; С. 211-16]

Свідомість, яка виникає завдяки інтеграції інформації в глобальному робочому просторі, дозволяє нам відчувати більше, ніж просто суму окремих частин. Вона допомагає з'єднувати враження та здатність реагувати на різні подразники, створюючи цілісний образ світу. Ця інтеграція є ключовим аспектом у формуванні нашого свідомого досвіду та допомагає нам створювати багатоаспектний, багатоемоційний та багаторозмірний світ сприйняття.

Результати (Results). Теорії схеми уваги Майкла Граціано та теорія глобального робочого простору Бернарда Баарса - це дві важливі концепції, які спрямовані на розуміння природи свідомості та обробки інформації в мозку. Незважаючи на те, що вони зосереджуються на різних аспектах когнітивних процесів, їх можна порівняти за деякими ключовими принципами:

Модульність та інтеграція. Обидві теорії враховують модульну організацію мозку, де різні області відповідають за різні аспекти обробки інформації. Водночас вони підкреслюють важливість інтеграції інформації з цих різних областей для створення свідомого досвіду.

Увага та відбір інформації. Обидві теорії враховують те, що увага має обмежені ресурси та допомагає відбирати важливу інформацію з великої кількості вхідних стимулів. Теорія схеми уваги акцентує на тому, як мозок створює схеми для вибору стимулів для уваги, тоді як теорія глобального робочого простору вказує на ідею, що лише деякі стимули здатні потрапити до цього простору і стати об'єктом свідомого сприйняття.

Інтеграція інформації. Обидві теорії наголошують на тому, як інформація з різних джерел може бути об'єднана для створення цілісного досвіду. Теорія схеми уваги виокремлює роль уваги у

виборі та обробці інформації, тоді як теорія глобального робочого простору вказує на роль цього простору у інтеграції різних аспектів досвіду.

Централізація. Обидві теорії розглядають наявність "простору" або "платформи", де різні модулі можуть взаємодіяти та обмінюватися інформацією. Теорія схеми уваги підкреслює роль централізованої схеми уваги, тоді як теорія глобального робочого простору вказує на існування глобального простору, що об'єднує різні модулі мозку. Отже, хоча теорії схеми уваги та глобального робочого простору розглядають різні аспекти обробки інформації та виникнення свідомості, вони можуть бути порівняні за спільними концептуальними принципами, такими як модульність та інтеграція, увага та відбір інформації, інтеграція інформації та централізація.

Аналізуючи відмінності між підходами Майкла Граціано та Бернарда Баарса до розуміння природи свідомості, можна виділити кілька ключових аспектів, які роблять їхні підходи унікальними:

Роль уваги та обробка інформації. М.Граціано акцентує на ролі уваги як фільтра, який вибирає важливі події для обробки. За його підходом, увага є ключовим механізмом для визначення, які події стають об'єктом свідомого досвіду. Б. Баарс спрямовує більше уваги на обмежену кількість стимулів, які можуть потрапити до глобального робочого простору. Його підхід підкреслює, що лише обраний набір стимулів формує свідомий досвід.

Залученість мозкових модулів. М.Граціано більше звертає увагу на роль мозкових модулів у створенні схем уваги та інтеграції інформації з різних областей. У його теорії, модулі працюють у взаємодії для створення цілісного досвіду. Б. Баарс більше фокусується на ідеї глобального робочого простору як платформи, що дозволяє різним модулям обмінюватися інформацією. Це

створює можливість для інтеграції інформації та створення свідомого досвіду.

Ступінь залученості до свідомості. М.Граціано наголошує, що обраний стимул потрапляє до свідомості через увагу та схеми уваги. Тобто, присутність у свідомому досвіді залежить від того, чи включена увага в обробку даного стимулу. Б.Баарс підкреслює, що не всі стимули можуть потрапити до глобального робочого простору, навіть якщо вони сприймаються мозком. Це призводить до обмеженої кількості стимулів, які стають об'єктом свідомого досвіду.

Висновки і перспективи (Discussion). Розглянувши теорії Майкла Граціано і Бернарда Баарса щодо природи свідомості, можна виділити, які ключові аспекти кожна з них вносить у загальне розуміння цього явища. Теорія схеми уваги Майкла Граціано зосереджується на увазі як механізмі вибору та обробки інформації. Вона надає можливість краще розуміти, як мозок визначає на що звернути увагу, і як це впливає на формування свідомого досвіду. Ця теорія також висвітлює роль модульності мозку, де різні області спеціалізуються на обробці конкретних типів інформації, і як вони взаємодіють для створення єдиного досвіду. Додатково, Граціано підкреслює соціальний аспект, вказуючи на важливість передбачення, на що звертає увагу інша особа, що сприяє кращому розумінню міжособової комунікації. Сам Граціано пише, що «теорія схеми уваги нагадує багато попередніх пропозицій, згідно з якими свідомість залежить від інтеграції інформації, зв'язування інформації, глобального робочого простору всього мозку або встановлення мереж в єдиний узгоджений стан» [7 С.127]

Теорія глобального робочого простору Бернарда Баарса, натомість, зосереджується на глобальному робочому просторі як платформі інтеграції різних аспектів досвіду. Вона допомагає пояснити, як різні модулі мозку співпрацюють та обмінюються інформацією

для створення свідомого досвіду. Ідея обмеженої кількості стимулів, які можуть потрапити до цього простору, допомагає зрозуміти вибірковість процесу і структуру обробки інформації. Ця теорія також підкреслює ідею інтеграції різних аспектів інформації для створення свідомого досвіду.

В цілому обидві теорії вносять свої особливі аспекти у загальне розуміння свідомості. Теорія схеми уваги М.Граціано допомагає вивчити роль уваги, модульності та соціальних взаємодій у процесі формування свідомого досвіду. З іншого боку, теорія глобального робочого простору Б. Баарса акцентує на інтеграції різних аспектів досвіду, виборці та структурі обробки інформації в мозку. Разом ці підходи доповнюють один одного, створюючи більш повне та глибше розуміння природи свідомості, хоча, залишається ще безліч питань, бо, як пише Деннет: «Тепер ми розуміємо, як дуже складні і навіть, здавалося б, розумні явища, такі як генетичне кодування, імунна система та низькорівнева візуальна обробка, можуть бути здійснені без сліду свідомості. Але це, здається, розкриває величезну загадку про те, для чого потрібна свідомість, якщо вона взагалі потрібна. Чи може свідомість зробити для себе щось таке, чого не могла б зробити для себе несвідомість (але вміло підключена) симуляція цієї сутності?» [8]

Список використаних джерел

1. Rod Caird, Ape Man ISBN 978-0-85766-478-5 Chapter 3, "Thinking"
2. Dawkins R. The Selfish Gene. London: Folio Society; 2019.
3. Are We Really Conscious? (10 October 2014) – Michael Graziano – The New York Times
4. Saxe, R; Wexler, A (2005). "Making sense of another mind: the role of the right temporo-parietal junction". *Neuropsychologia*. 43 (10): 1391–1399

5. Baars BJ. A *Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ. Press; 2000.
6. Bernard J. Baars, "Understanding Subjectivity: Global Workspace Theory and the Resurrection of the Observing Self" *Journal of Consciousness Studies*, 3, No. 3, 1996,
7. Graziano MSA Webb TW. The attention schema theory: a mechanistic account of subjective awareness. *Frontiers in psychology*. 2015:500-500. doi:10.3389/fpsyg.2015.00500
8. Daniel C. Dennett, "The Evolution of Consciousness," *Consciousness and Emotion in Cognitive Science: Conceptual and Empirical Issues* (1998) ed. Josefa Toribio & Andy Clark

**EXPLORING THE NATURE OF CONSCIOUSNESS: MICHAEL GRAZIANO'S
ATTENTION SCHEME THEORY AND BERNARD BAARS' GLOBAL
WORKSPACE THEORY**
Derid K. M., Dodonov V. I.

Abstract. *The article examines the modern discourse on the problem of consciousness in the context of theories about the biological and physical basis of consciousness. In order to consider problematic issues of consciousness, two theoretical approaches to consciousness are analyzed: Michael Graziano's attention schema theory and Bernard Baars' global workspace theory. By describing the key characteristics of each approach, we determine what aspects of consciousness they propose to explain, what their neurobiological commitments are, and what empirical evidence is cited to support them. Researching the theories of Michael Graziano and Bernard Baars helps in understanding how the brain creates conscious experience, which is key to progress in the field of cognitive science and neuroscience. Understanding the nature of consciousness is important for philosophical and ethical discussions related to questions of responsibility, self-awareness, and other aspects of social existence. Research also promotes interaction between different fields of science, such as neurobiology, psychology, philosophy and computer science, which creates an integrated approach to the study of consciousness. In writing this article, the following methods were used: discourse analysis, in order to obtain substantiated information about the theories of consciousness of Michael Graziano and Bernard Baars, about various aspects of theories of consciousness, their main principles and interaction with other theories. Comparativist approach: a comparative analysis of the theories of Michael Graziano and Bernard Baars was carried out, highlighting their common and distinctive features. Comprehensive approach: a wide range of knowledge and information was used in writing the article to provide a comprehensive and objective overview of theories of consciousness.*

Keywords: *Michael Graziano's attentional schema theory, consciousness, neurobiology, neural systems, brain, attention, attentional selectivity, information selection, prediction ability, Bernard Baars' global workspace theory, cognitive theory of consciousness, space, platform, global workspace, brain modules, modularity.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.116-130

УДК 316-054.73(477)

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**ТВЕРЕЗОВСЬКА Н. Т.**, доктор педагогічних наук, професор**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: tverezovskaya@nubip.edu.ua

ORCID 0000-0003-1396-2711

ГОЛОВАШ Д. А., магістр**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: spr23-d.holovash@nubip.edu.ua

Анотація. Виділено категорії населення, які постраждали внаслідок військових дій на сході України. В контексті задоволення потреб внутрішньо переміщених осіб (ВПО), ключовими сферами, які вимагають уваги та ресурсів, є: житлові проблеми; освіта та навчання; рівень доходів та трудова діяльність; правова допомога та відновлення документів; медична сфера; психологічна допомога; соціальна допомога та послуги; реабілітаційні послуги. Досліджено інтенсивність потреби в адаптації ВПО до змінених умов життя через аналіз їхніх адаптаційних особливостей. Ключовою визначено потребу в розумінні. Вагомою виступає також і потреба у соціальному визнанні та інтеграції у нове соціальне середовище. Вказано на ускладнення адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища через розбіжності у світоглядних позиціях між ВПО та членами приймаючої громади. Виокремлено соціально-психологічні умови успіху соціальної реабілітації, а також визначено критерії ефективності соціальної реабілітації.

Ключові слова: внутрішньо переміщена особа, дистрес, реабілітація, адаптація, ресоціалізація, реінтеграція; військові конфлікти, міграційні процеси, допомога, цивільне населення.

Актуальність (Introduction).

Здоров'я є фундаментальним благом і ключовим аспектом людського благополуччя, як це було визнано ще стародавніми римлянами, які афірмували: «Valetudo magnum bonum est» (Здоров'я – найбільше багатство). Цей життєво важливий атрибут не лише є незамінною складовою гармонійного особистісного розвитку, але й слугує важливим індикатором соціально-економічного та культурного прогресу суспільства. В контексті якості життя, здоров'я є ключовим фактором, що сприяє розвитку людини, а також відображається як результат цього розвитку.

Військові конфлікти завдають суттєвої шкоди здоров'ю людини, як у фізичному, так і у психо-емоційному аспектах. Одним з пріоритетних напрямів

протидії впливу військових дій є реабілітація внутрішньо переміщених осіб (ВПО), особливо серед мирного цивільного населення, що зазнало впливу військових агресій. Важливість цієї реабілітації полягає в відновленні та забезпеченні як фізичного, так і психологічного здоров'я постраждалих, з метою їх повернення до повноцінного життя в суспільстві.

Масштабна воєнна агресія проти України, що розпочалася у 2014 році і значно загострилася з 24 лютого 2022 року, стала причиною масового переміщення цивільного населення. Конфлікт спричинився до примусового переселення мешканців окупованих територій, які шукали безпеки у відносно стабільних регіонах України або намагалися знайти притулок за кордоном. За даними ООН, у перші дні після ескалації конфлікту спостерігались значні черги на кордонах з країнами Європейського

Союзу, з щоденним рухом до 150 тисяч осіб, які покидали країну. Станом на 21 березня 2022 року, більше 3,48 мільйонів осіб було вимушено залишити свої домівки внаслідок насильства і бомбардувань. Водночас, значна частина переміщеного населення отримала статус внутрішньо переміщених осіб (ВПО) і перебуває в безпечніших регіонах України, зокрема на Заході, у Центрі та на Півдні країни. Ця міграція викликає необхідність комплексного вирішення соціальних, економічних та психологічних проблем, які виникають у процесі адаптації до нових умов життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Дослідження міграційних процесів за F. Collins (2017), вимагає всебічного аналізу трьох ключових часових періодів: минулого, сьогодення та майбутнього, оскільки вони формують унікальну історію кожної особистості [4]. Особливу увагу варто звернути на емоційну валентність ставлення до цих часових періодів, особливо коли йдеться про вимушену міграцію через військові конфлікти. В контексті добровільної міграції, минуле та момент прийняття рішення про переселення часто асоціюються з негативними емоціями, пов'язаними з переживаннями соціально-економічних труднощів. Натомість, у випадку ВПО, минуле, що передувало війні та окупації, зазвичай носить позитивний характер, і часто порівнюється з поточним станом на користь минулого. За дослідженнями M. Eastmond (2007), минулий досвід інтерпретується крізь призму теперішнього, і на цьому фоні формується уявлення про майбутнє [5]. Р. Zimbardo та J. Boyd (2008) вивчаючи психологічний час ВПО, звертають увагу на проблему переважання орієнтації на минуле [9], що може негативно впливати на психічне здоров'я, посилюючи часову дезінтеграцію та підвищуючи рівень дистресу, навіть через значний час після травматичних подій (E. Holman, &

R. Silver, 1998) [6]. Це, в свою чергу, пов'язано з виникненням ПТСР (Papastamatelou, 2020) [8] та погіршенням психологічної адаптації мігрантів (Marczak, 2020) [7]. Beiser та Hyman (1997) пропонують розглядати часові перспективи мігрантів окремо для минулого, теперішнього та майбутнього, особливо після травматичних подій [1].

Проблематика внутрішньо переміщених осіб (ВПО) знаходить увагу в глобальних дослідженнях, серед яких праці E. Lindgren (2013) [8], K. Lai (2010) [7], B. Toliashvili (2010) [7]. Переміщення внаслідок конфліктів впливає на соціальну екологію індивідів, спричиняючи феномени соціальної депривації та виключення, збільшуючи ризики насильства та психологічної «пастки бідності». Ці обставини обумовлюють потребу в інтегрованих заходах з боку соціальних працівників, зокрема, в аспектах інтеграції ВПО у місцеві спільноти, захисту прав вразливих груп (дітей, жінок). Важливим є порівняння досвіду України в наданні соціальної підтримки ВПО, кризового втручання та психологічного консультування з міжнародною практикою, з метою вдосконалення стратегій адаптації та інтеграції цієї категорії населення.

У контексті наукових досліджень проблематики внутрішньо переміщених осіб в Україні важливий внесок зробили відомі соціологи, які системно вивчають цю тематику. О. Балакірева та її науковий колектив здійснили значний аналіз, висвітлюючи комплексні аспекти воєнного конфлікту на Сході України та його вплив на ВПО. Дослідження зосереджене на розробці ефективних стратегій державної політики для прискорення процесу адаптації ВПО, включаючи сприяння розвитку їх внутрішнього потенціалу для забезпечення взаємовигідних відносин між ними та місцевим населенням.

О. Новікова розглянула комплексні проблеми соціально-економічного розвитку Донбасу, причини виникнення та наслідки воєнного конфлікту, а також

оцінила масштаби вимушеного переселення. У своїй роботі дослідниця висвітлює довгострокові завдання по вирішенню проблем ВПО, розробила теоретичні підходи до формування концепції мирного відновлення та розвитку на Сході України, оцінила правові засади, які створюють умови для захисту прав ВПО. У дослідженні також систематизовано міжнародний досвід вирішення проблем ВПО.

Законодавча база, що регулює статус ВПО в Україні, включає основні нормативні документи, такі як Закони України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України», «Про захист прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Ці закони встановлюють правові рамки для захисту та підтримки ВПО, забезпечуючи їм необхідні гарантії та можливості для адаптації в нових умовах.

Проблеми соціальної реабілітації ВПО досліджували: О. Драчук, І. Жеребко, Н. Коляда, О. Кравченко, М. Міщенко, Т. Семигіна, Г. Слозанська, Н. Тверезовська та інші.

Розробка стратегій розв'язання проблем і задоволення ВПО здійснюється в рамках комплексного підходу, що включає заходи щодо їх інтеграції, розвитку місцевих громад, захисту прав дітей та особливої уваги до питань, пов'язаних з жіночою частиною цієї категорії населення. Ці заходи не є новими у світовій практиці та вже мають ряд успішних реалізацій. Україна, у відповідь на сучасні виклики, повинна опиратися на міжнародний досвід при плануванні та впровадженні своїх соціальних програм для ВПО.

Таким чином, важливим є аналіз і врахування першопочаткових кроків у реалізації національних ініціатив зі соціальної підтримки ВПО, особливо у сфері надання послуг кризового втручання та первинного психологічного консультування.

Мета (Purpose). Мета статті полягає у дослідженні основних проблем

внутрішньо переміщених осіб та шляхи їх подолання.

Методи (Methods). У даному дослідженні були використані такі методи: аналіз документів, вивчення конкретних випадків, опитування з напівструктурованим інтерв'ю та включене спостереження, метод узагальнення для формулювання висновків дослідження. Обстежена інформація зібрана з веб-сторінок територіальних центрів, місцевих адміністрацій, громадських організацій.

Результати (Results). Військові дії на території України призвели до порушення усталених патернів життєдіяльності як окремих індивідуумів, так і цілих груп і спільнот. Ця кризово-екстремальна обстановка спровокувала виникнення значної кількості прямо постраждалих осіб, а також залучила до кризового становища тих, чиє життя безпосередньо пов'язане з постраждалими. До категорій населення, які постраждали внаслідок військових дій на сході України, належать:

- жителі регіонів, які безпосередньо постраждали від бойових дій;
- жителі прилеглих до зони бойових дій регіонів, які перебувають у ситуації потенційного переміщення через ризик перенесення бойових дій на їхню територію;
- особи, евакуйовані з районів активних бойових дій і переселені в регіони, де відсутня безпосередня загроза їхньому життю;
- особи, які добровільно і самостійно переїхали з небезпечних регіонів у безпечні місця проживання, які фактично є внутрішніми біженцями (внутрішньо переміщеними особами).

Кожна з вищезгаданих категорій популяції, у залежності від обставин, демонструє різні ступені порушення звичайного ритму життя, втрати майна, робочих місць, змін у структурі сімейних відносин тощо. Зазначені зміни супроводжуються альтераціями в психофізичному стані осіб, що зазнали впливу. Психологічні реакції, що виникають у ві-

дповідь на екстремальні події, часто маніфестуються у формі посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Цей розлад розглядається як затяжна патологічна реакція, що розвивається внаслідок прямого впливу ситуацій, що несуть загрозу життю чи серйозні психофізіологічні травми. ПТСР характеризується комплексом симптомів: інтенсивні переживання страху, паніки, відчуття жаху, безпорадності та відчаю, що різко контрастують із звичайними емоційними станами. Ці симптоми можуть впливати на поведінкові, когнітивні та емоційні аспекти життя особи, значно знижуючи якість життя та соціальну адаптацію.

В контексті задоволення потреб внутрішньо переміщених осіб (ВПО), ключовими сферами, які вимагають уваги та ресурсів, є:

Житлові потреби: забезпечення доступного та безпечного житла для

ВПО, включаючи тимчасове проживання та допомогу у пошуку довгострокового житла.

Згідно з результатами дослідження (об'єднанні територіальні громади Львівської, Тернопільської, Івано-Франківської, Вінницької областей), встановлено, що лише незначна частина внутрішньо переміщених осіб (ВПО), а саме 2,1%, проживає у власних житлових об'єктах, що включає квартири, будинки або окремі кімнати. Велика більшість опитаних ВПО (71,2%) продовжує орендувати житло, знаходячись у ситуації вимушеної міграції, що вказує на обмеженість доступу до постійного житла. Також значна кількість ВПО (26,7%) вдається до рішення проживати у родичів або друзів, що може бути зумовлено економічними обмеженнями або недостатньою кількістю доступного для оренди або купівлі житла (рис. 1).

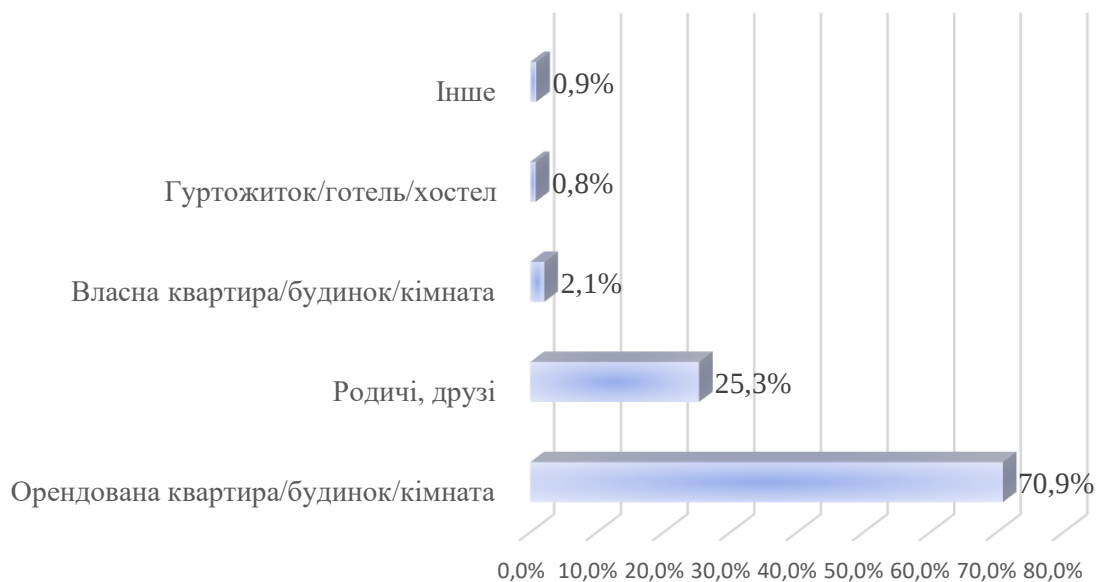


Рис. 1. Місця проживання ВПО (%)

Ця ситуація вимагає уваги та вирішення на рівні державних та соціальних програм, спрямованих на підтримку ВПО у забезпеченні постійного житла.

Освіта та навчання: реалізація можливостей освітньої інтеграції для дітей та дорослих ВПО, включаючи доступ до шкіл, університетів та професійного навчання.

Результати соціологічного дослідження ВПО в Україні виявили, що освітній рівень цієї групи є високим: 50,1% респондент мають вищу освіту, включаючи наукові ступені, а 28,3% – професійно-технічну. Загальний рівень освіченості серед ВПО є високим, оскільки лише 2,9% опитаних не мають середньої освіти.

Попри високий рівень освіченості, значна частина ВПО (73,2%) є пенсіонерами, що може мати вплив на їхні потреби у сфері освіти та професійного розвитку. Відповідно до результатів опитування, 89,6% ВПО не виявляють потреби в додатковому навчанні або проходженні спеціалізованих курсів. Проте, 10,4% висловили бажання пройти додаткові курси для отримання нових знань і навичок, зокрема в галузі комп'ютерних технологій і графічного дизайну, що вказує на потенціал для реалізації освітніх програм, спрямованих на підвищення кваліфікації та розширення професійних можливостей ВПО, особливо серед молоді.

Рівень доходів та трудова діяльність: сприяння у працевлаштуванні ВПО, забезпечення інформаційної підтримки для знаходження роботи та підвищення кваліфікації.

Аналіз фінансового стану внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у досліджених об'єднаних територіальних громадах України виявив, що основними джерелами доходів для більшості ВПО є адресна грошова допомога (82,3%) та пенсії (78,7%). Додатково, 23,3% респондентів отримують інші види соціальних виплат. Значна частина опитаних (29,1%) вказала на заробітну плату як основне джерело доходу. При цьому, жоден з опитаних переселенців не зазначив, що має доходи від пасивних джерел або використовує накопичені заощадження.

Суттєвою проблемою для ВПО залишається відсутність власного житла на неокупованих територіях України, що стосується 98,3% опитаних. Також висока частка ВПО (98,9%) не має заощаджень, що перевищують 50 000 гривень. Це вказує на низький рівень матеріального забезпечення більшості ВПО та їх залежність від соціальної допомоги і пенсійних виплат, що підкреслює необхідність розвитку довгострокових програм соціального забезпечення та підтримки цієї категорії населення.

Дослідження ринку праці серед внутрішньо переміщених осіб виявило, що активно працюють лише 13,2% з опитаних. Аналіз професійного складу працюючих ВПО показав, що 4,3% з них займають посади фахівців або службовців з професійно-технічною чи середньою освітою; 5,0% мають посади спеціалістів чи службовців з вищою освітою, а 4,1% є кваліфікованими робітниками. І лише по 0,5% респондентів (3 особи) займають керівні посади, і є приватними підприємцями.

Структура зайнятості серед працюючих ВПО характеризується переважанням постійної роботи, яка складає 77,6%. Водночас, 14,9% відзначили, що їхнє працевлаштування є тимчасовим. Близько 5,8% переміщених осіб мають випадковий або одноразовий заробіток, тоді як 1,7% зайняті на сезонних роботах. Ці дані свідчать про складність і обмеженість можливостей працевлаштування для ВПО в Україні, підкреслюючи потребу в розробці та впровадженні додаткових заходів щодо підтримки зайнятості та професійної адаптації цієї групи населення.

Правова допомога та відновлення документів: підтримка ВПО у відновленні особистих документів, надання правової допомоги та консультацій [1].

В ході дослідження було встановлено, що значна частина внутрішньо переміщених осіб виявляє потребу у правовій допомозі. Зокрема, близько 33,4% опитаних ВПО вказали на необхідність отримання такої допомоги. Цей показник підкреслює важливість доступу до правових послуг для ВПО, які можуть зіткнутися з різними юридичними проблемами, пов'язаними з їхнім статусом, соціальними та економічними правами, а також питаннями відновлення документів і реєстрації в новому місці проживання.

Крім того, 7,2% опитаних зазначили, що доступність правової допомоги у досліджених громадах є обмеженою або повністю відсутньою. Такі дані

свідчать про існуючі бар'єри у доступі ВПО до правових послуг, що вимагає від держави та громадських організацій зосередити зусилля на покращенні доступності та якості правової підтримки для цієї категорії населення. Необхідно також розширити мережу правових консультаційних центрів, забезпечити їх ефективною роботою та інформаційною підтримкою для ВПО, щоб гарантувати їм доступ до якісної та оперативної правової допомоги.

Медична сфера: забезпечення доступу до якісної медичної допомоги, лікарських препаратів та медичних послуг.

Кожна ОТГ має комунальні медичні заклади. Результати дослідження вказують на високий рівень потреби в медичній допомозі серед внутрішньо переміщених осіб. Згідно з даними, лише 16,1% опитаних ВПО не виявили потреби в медичній допомозі на момент проведення опитування. Натомість, переважна більшість (83,9%) вказали на необхідність отримання первинної медичної допомоги, яка включає базові консультації лікаря, просту діагностику та рекомендації з профілактики.

Крім того, зазначається потреба в вторинній медичній допомозі, яка стосується спеціалізованого лікування та діагностики, у 44,1% опитаних. Третинна медична допомога, пов'язана з високоспеціалізованим лікуванням при складних захворюваннях, є актуальною для 14,7% ВПО. Важливо також зазначити, що 5,2% опитаних висловили потребу у медичній допомозі невиліковно хворим людям.

Ці дані підкреслюють критичну необхідність забезпечення доступу до якісних медичних послуг для ВПО. Вони також вказують на важливість створення адекватної інфраструктури та ресурсів, що можуть задовольнити широкий спектр медичних потреб цієї вразливої групи населення, від первинної медичної допомоги до спеціалізованих та високоспеціалізованих медичних послуг.

Психологічна допомога: надання психологічної підтримки для подолання травм, стресу, пов'язаних з переїздом та втратою звичного способу життя.

Результати дослідження, проведеного серед ВПО у зазначених громадах, вказують на низьку заявлену потребу в психологічній допомозі серед цієї категорії населення. Відповідно до зібраних даних, значна більшість опитаних (74,6%) не відчувають потреби в психологічній допомозі. Однак, 16,6% заявили про потребу в консультаціях психолога, із яких лише 1,8% фактично отримують таку підтримку. Решта 7,2% внутрішньо переміщених осіб, які визнали потребу в психологічній допомозі, на жаль, не отримують її.

Ці дані свідчать про потенційне недооцінювання психологічних потреб серед ВПО або про бар'єри, які перешкоджають доступу до психологічної підтримки. Важливим є визнання того факту, що психологічна допомога є критично важливою для підтримки психічного благополуччя та соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб, особливо в умовах воєнних конфліктів та переселення. Відтак, необхідно звернути увагу на розробку та впровадження відповідних програм, спрямованих на розширення доступу до якісних психологічних послуг для цієї вразливої категорії населення.

Соціальна допомога та послуги: організація соціальної підтримки, включаючи допомогу у вирішенні повсякденних питань, забезпечення базових потреб та соціальної інтеграції.

Аналіз соціальної підтримки ВПО виявляє ключову роль систематичної соціальної допомоги у процесі їх інтеграції у приймаючі громади [2]. Відповідно до досліджень, основним видом соціальної допомоги, з якої користуються ВПО, є щомісячна адресна допомога, доступна для 78,9% опитаних. Ця форма підтримки в основному виплачується для покриття витрат на проживання та житлово-комунальні послуги.

Значно менший відсоток ВПО (не більше 4,3% для кожної категорії) отримує допомогу, призначену для вразливих категорій населення. Водночас, 16,8% ВПО не отримують жодних соціальних виплат або допомоги, що вказує на недостатність соціальної підтримки для деяких сегментів цієї групи.

Значну увагу приділено також дітям з числа ВПО, зокрема дітям-сиротам і тим, хто постраждав від воєнних дій та збройних конфліктів.

Ці дані свідчать про важливість розвитку та вдосконалення систем соціальної підтримки для ВПО, а також про необхідність врахування специфічних потреб різних груп внутрішньо переміщених осіб у плануванні та виконанні соціальних програм.

Як зазначає О. Драчук, соціально-педагогічна підтримка для ВПО пенсійного віку є найбільш ефективною через міждисциплінарну співпрацю фахівців соціальної сфери, викладачів закладів вищої освіти, студентів-волонтерів. Такий підхід, подібний до роботи мультидисциплінарної команди, що успішно діє з соціально незахищеними групами населення, може бути застосований і в роботі з учасниками Університетів третього віку [3, с. 42].

Реабілітаційні послуги: проведення комплексних реабілітаційних програм для фізичного, психологічного та соціального відновлення ВПО.

Аналіз потреб внутрішньо переміщених осіб з інвалідністю у реабілітаційних послугах виявляє значний попит на медичну реабілітацію, яка охоплює широкий спектр заходів, зокрема відновну терапію, медичне спостереження та санаторно-курортне лікування. Згідно з даними опитування, 71,6% опитаних ВПО з інвалідністю визначають потребу в таких реабілітаційних послугах.

Окрім цього, менш значний відсоток ВПО (12,9%) зазначає потребу у фі-

зичній реабілітації, включаючи лікувальну фізкультуру, кінезотерапію, лікувальний масаж тощо. Фізкультурно-спортивні заходи, такі як регулярні заняття спортом, є необхідними для 8,8% опитаних.

Проте, значна частина ВПО з інвалідністю (29,8%) не виявляють потреби у реабілітаційних заходах. Це може свідчити про різноманіття індивідуальних потреб серед цієї категорії ВПО та необхідність індивідуального підходу в плануванні та забезпеченні реабілітаційних послуг. Врахування цих даних є важливим для розробки та впровадження ефективних програм соціальної підтримки та реабілітації, адаптованих до конкретних потреб ВПО з інвалідністю.

Всі, без винятку, перелічені сфери вимагають комплексного підходу та координованої взаємодії між державними установами, недержавними організаціями та громадськістю для ефективного задоволення потреб ВПО.

Отже, пріоритетними виступають матеріальні потреби, включаючи забезпечення фінансової допомоги, доступ до медичних послуг, забезпечення продовольством. Ці потреби відіграють критичну роль у забезпеченні базових умов для життя та виживання ВПО. На противагу цьому, професійні потреби, такі як працевлаштування та професійне навчання, хоча й важливі, вважаються менш актуальними в негайному контексті переїзду. Крім того, серед матеріальних потреб виділяється значна потреба у доступі до інформації про наявні ресурси допомоги та підтримки. Надання точної та актуальної інформації важливе для забезпечення ВПО необхідними засобами для адаптації та інтеграції у новому соціальному середовищі (табл. 1 для детального аналізу потреб ВПО).

Таблиця 1

Потреби внутрішньо переміщених осіб (%)

Потреби ВПО	Дуже важливо	Важливо	Скоріш не важливо	Не важливо
Індивідуальне тимчасове житло	33	35	17	14
Індивідуальне постійне житло	35	33	19	13
Медичні послуги	48	46	11	6
Фінансова підтримка	48	37	10	5
Продукти харчування	46	40	9	5
Забезпечення харчуванням (готові страви)	32	34	19	15
Робота за фахом	31	29	13	27
Перекваліфікація (отримання іншої спеціальності)	19	18	12	51
Можливості для перенесення бізнесу	21	15	21	43
Допомога у відкритті нового бізнесу	16	13	19	52
Продовження мого навчання	31	24	3	42
Продовження навчання моїх дітей	53	21	12	14
Інформація про наявну/доступну допомогу, яка вже надається	36	41	16	7
Інтеграція в місцеву громаду (зокрема, заведення нових знайомств)	19	37	21	23
Доступ до церкви мого віросповідання	18	29	29	24
Психологічна підтримка	23	27	25	25
Доступ до гуртків, навчальних курсів, спортивних секцій	21	29	21	29
Можливість брати участь у волонтерських/інших громадських ініціативах	26	29	23	22
Можливість збиратись та обговорювати свої потреби, плани, проблеми, досвід з ін. переселенцями	19	30	28	23

При аналізі статистичних даних виявлено, що 24% внутрішньо переміщених осіб (ВПО) наразі не мають чітко визначених планів або вагаються щодо своїх майбутніх дій. Близько 43% ВПО висловили намір залишатися в тих регіонах, де вони відчувають себе в безпеці, до моменту, коли зможуть повернутися до своїх домівок. У той же час, лише 7% внутрішньо переміщених осіб планують перебувати на новому місці проживання на довгострокову перспективу. Ці дані відображають різноманітність індивідуальних планів та сподівань серед ВПО, що має важливе значення

для розробки ефективних стратегій соціальної підтримки та інтеграції цієї категорії населення (див. рис. 2).

У рамках відновлення соціально-психологічного здоров'я ВПО, пріоритетом соціальної роботи є реінтеграція цих осіб у повсякденне життя та сприяння їхньому соціально-адаптивному функціонуванню. Важливим аспектом виступає реалізація концепції соціально-психологічної реабілітації, метою якої є досягнення стану, коли постраждалі зможуть ефективно взаємодіяти у різних соціальних середовищах, включаючи професійну діяльність, сімейне життя та участь у громадському житті.

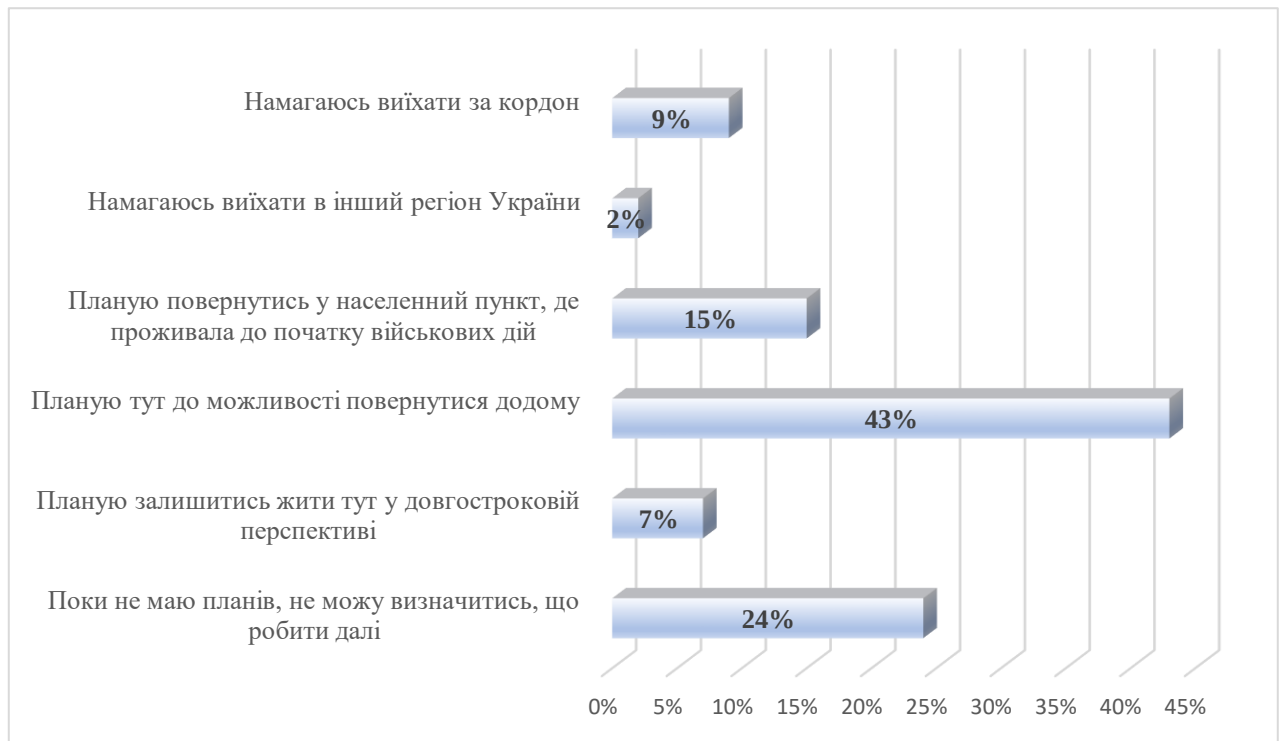


Рис. 2. Плани щодо подальших переміщень ВПО у найближчому майбутньому

Ефективність соціально-психологічної реабілітації вимірюється здатністю індивіда до самостійного ведення нормативного способу життя, включаючи спроможність до самообслуговування, соціальної взаємодії та продуктивної участі в суспільстві. Стратегія реабілітації вимагає комплексного багаторівневого підходу з врахуванням індивідуальних особливостей, потреб та умов життя постраждалих осіб.

Дослідження інтенсивності потреби в адаптації до змінених умов життя здійснюємо через аналіз адаптаційних особливостей внутрішньо переміщених осіб.

1. Ключовою в цьому контексті виступає *потреба у розумінні*, яка гостро проявляється у ВПО, вимушених переїжджати з небезпечних регіонів у нові місцевості, де вони інтегруються у соціальні структури та відносини місцевих спільнот.

Адаптаційний процес характеризується психологічним напруженням як для ВПО, так і для членів приймаючих

спільнот. У останніх можливе виникнення негативних емоцій, спричинених змінами в звичайному життєвому укладі та невизначеністю нової ситуації, пов'язаної з фізичними та психологічними наслідками. З іншого боку, ВПО розраховують на емпатійне ставлення до своїх травматизованих станів, адекватну реакцію на їхні матеріальні, побутові та фінансові труднощі, а також підтримку у сприйнятті їхньої особистої непричетності до причин воєнних дій на їхніх колишніх територіях проживання.

Таким чином, адаптація ВПО вимагає комплексного підходу, який включає психологічну підтримку, соціальну адаптацію та інтеграцію у нові соціальні середовища. Співпраця між приймаючими спільнотами та ВПО є важливою у формуванні взаєморозуміння та сприяння взаємній адаптації.

Аналізуючи соціальні процеси в контексті поведінки суспільства до внутрішньо переміщених осіб, можна використовувати концептуальний апарат теорії В. Самнера (1906), відомого представника соціального дарвінізму. Його

теорія етноцентризму висвітлює динаміку відносин між різними групами, акцентуючи на тенденціях відчуження та агресії.

Етноцентризм, як основний феномен цієї теорії, ґрунтується на уявленні про власну групу як про «ми-групу» (ін-групу), протиставляючи її «групам інших» (аут-групам). Такий підхід передбачає, що власна група виступає як еталон для оцінки та вимірювання інших, що часто призводить до переоцінки власної групи та недооцінки інших.

У сучасному суспільстві цей феномен проявляється через вживання певних термінів, таких як «донецькі», «луганські», «переселенці», які використовуються для підкреслення відмінностей між групами. Ці терміни створюють певне протиставлення і відображають соціальні бар'єри між різними групами населення. Це сприяє формуванню стереотипів та упереджень, що може призводити до соціальної ізоляції та конфліктів.

Таким чином, враховуючи вплив етноцентризму на соціальні відносини, важливим є пошук шляхів зменшення соціальної напруженості та сприяння інтеграції внутрішньо переміщених осіб у нові соціальні середовища.

2. Серед внутрішньо переміщених осіб виявляється вагома *потреба у соціальному визнанні та інтеграції у нове соціальне середовище*. Ця потреба може виражатися по-різному. Для одних ВПО переїзд у нове місце проживання стає можливістю для реалізації «нового життя» та самоактуалізації. Ця група осіб характеризується активним включенням у життя місцевої громади, проявом ініціативи та зміною звичних моделей поведінки.

У той же час, інша група ВПО знає труднощі із інтеграцією в нові соціальні зв'язки. Раптова зміна соціального статусу та умов життя може знижувати адаптивні ресурси цих осіб, що проявляється у формі пасивної стратегії

поведінки. Такі особи часто сподіваються на підтримку та увагу з боку нового соціального оточення, прагнуть до відновлення або визнання соціального статусу, який вони мали до переміщення. Відсутність очікуваної підтримки може спричинити формування синдрому «жертви», коли ВПО виявляють агресивну поведінку щодо тих, хто не ділив із ними подібного досвіду страждань та випробувань.

3. *Адаптація внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища* часто ускладнюється через розбіжності у світоглядних позиціях між ВПО та членами приймаючої громади. Насамперед це стосується оціночного ставлення до конфліктів у зоні бойових дій та на окупованих територіях. Розходження думок з питань політичних подій, а також ставлення до конкретних політичних персоналій, веде до ускладнення процесу інтеграції ВПО в місцеві громади.

Специфічною проблемою є сприйняття ВПО з Луганська, які були змушені залишити свої домівки через окупацію. Вони часто стикаються з неприйняттям або нерозумінням з боку спільноти, зокрема відчують осуд з боку тих луганчан, які залишилися на окупованій території. Таке сприйняття може формувати у переміщених осіб відчуття «зрадницької» поведінки та викликати потребу у соціальному визнанні та підтримці.

Соціальна робота з ВПО має враховувати ці особливості, зосереджуючись на підтримці процесів адаптації та інтеграції в нове середовище, а також на зниженні соціальної напруженості, пов'язаної із відмінностями у світоглядних позиціях.

4. Учасники локальних воєнних конфліктів часто характеризуються значним *зниженням порогу чутливості до соціальних впливів*. Це на індивідуальному рівні проявляється у формі підвищеної вразливості особистості, невпевненості у власних діях, зниження само-

оцінки та переживання самотності, навіть у групі людей. В. Франкл у своїй теорії вказує на значення заповнення «екзистенціального вакууму», який полягає у потребі особистості переглянути власні переконання та знайти нові сенси життя.

У контексті взаємодії між внутрішньо переміщеними особами та членами громади формується система соціальних взаємовідносин, яка може як сприяти, так і ускладнювати процес взаємного прийняття та адаптації. Неврахування цих тенденцій у соціальній роботі з цією категорією населення може призвести до складних соціальних наслідків та деструкції.

Тому актуальним стає впровадження спеціалізованих технологій, спрямованих на відновлення нормативних форм життєдіяльності індивідуумів та груп населення, які зазнали змін внаслідок зовнішніх екстремальних впливів. Це включає розробку і реалізацію програм психосоціальної підтримки та реабілітації, які б сприяли ефективній адаптації до змінених умов життя.

Соціально-психологічними умовами успіху соціальної реабілітації є зниження гостроти та тривалості переживання посттравматичного стресового розладу (ПТСР), формування довгострокових життєвих планів і перспектив, переживання почуття захищеності, безпеки та комфортного існування.

Критеріями ефективності соціальної реабілітації можуть слугувати такі показники:

- успішна адаптація індивіда до умов сімейного та громадянського життя;
- успішне працевлаштування;
- відсутність поширення девіантних і дитячих форм поведінки, включно з алкоголізмом, наркоманією, злочинністю, дитячою бездомністю.

Внутрішньо переміщені особи, які стали живим щитом та були евакуйовані під час гуманітарних коридорів, потребують довготривалої реабілітації. Нині

більшість ВПО мають посттравматичний стресовий розлад, що передбачає проходження ними соціально-психологічної реабілітації. Проте більшість з них потребують першої соціально-психологічної допомоги (ПСПД), котра надається безпосередньо на місці подій, а якщо це можливо, то у безпечному місці. Варто пам'ятати, що не кожна людина, яка пережила кризову ситуацію, потребує ПСПД, тому не потрібно нав'язувати допомогу, аби не нашкодити.

У соціальній роботі з ВПО виділяють три життєсферні складові, через які здійснюються адаптація, акультурація переселенців:

- природно-антропологічна (демографічна, територіальна, місцева);
- духовно-культурна (освітня, національно-культурна);
- агентно-професійна (зайнятість, ринок праці, професійна і підприємницька структура).

Зазначені складові по-різному проявляються в соціальній роботі з ВПО. Так, для природно-антропологічної складової (особливо для ВПО, що переїжджають на тривалі терміни) важливим є механізм територіальної реабілітації на новому місці (на території і серед населення). Для духовно-культурної складової в першу чергу важливий механізм акультурації, національно-культурної ідентифікації, провідний за послідовного здійснення міграційної політики до набуття громадянства та прийняття культурних зразків країни проживання. Найбільш значущим механізмом професійної адаптації для агентно-професійної складової є набуття місця роботи, конкурентоспроможних якостей, збереженню трудової практики за фахом, придбанню затребуваної спеціальності.

Основне завдання фахівця з соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами полягає у створенні та підтримці соціального середовища, що доповнює і збагачує їхній новий життя-

вий контекст. Це включає в себе адаптацію соціального оточення таким чином, щоб воно стало більш гармонійним і придатним для людей, які переїжджають і інтегруються в нове середовище. У контексті міграційної динаміки, індивідуальний мігрант отримує підтримку в активації своїх особистісних ресурсів для подолання складних життєвих обставин. За допомогою механізмів соціальної роботи здійснюється формування, підтримка і модифікація структури суспільних відносин і зв'язків, в яку інтегрується ВПО на новому місці проживання. Це сприяє посиленню активності цих соціальних груп і компенсації їхніх втрат в активності. Додатково, ефективно контролюється негативний, зокрема агресивний, вплив соціального оточення, пов'язаний із ринковими трансформаціями економіки, обмеженістю системи охорони здоров'я, бар'єрами в здобутті освіти, професійної перепідготовки та доступу на ринок праці по відношенню до дезадаптованих, уразливих верств населення й окремих осіб. Таким чином, соціальна робота з ВПО маніфестується через підвищення їхнього статусу і поліпшення становища, а також впливу на соціальне середовище їхньої інтеграції. Трансформація взаємовідносин між ВПО та соціальним оточенням як елементами соціальної структури є функціональним підґрунтям для цілеспрямованої детермінації професійної діяльності фахівців у сфері соціальної роботи з такою категорією населення.

На сучасному етапі органи соціального захисту населення здійснюють комплексну роботу з внутрішньо переміщеними особами (ВПО), включаючи надання соціальної, економічної, правової та іншої допомоги. Професійні соціальні працівники, а також волонтери, залучені до цієї роботи, надають індивідуальну підтримку кожній особі, що звернулася, сприяючи вирішенню їхніх конкретних проблем. Важливою частиною цієї діяльності є допомога у відновленні та

встановленні необхідних соціальних відносин, які є ключовими для успішної інтеграції ВПО в нові соціальні середовища. Ця робота передбачає не тільки надання безпосередньої допомоги, але й розробку та реалізацію широкомасштабних соціальних програм, спрямованих на підвищення якості життя та соціальну адаптацію ВПО.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, розв'язання проблем мігрантів вимагає інтегрованого підходу, що включає співпрацю між різними державними і регіональними установами. Програма розвитку ООН в Україні ініціює значущий проект, спрямований на створення робочих місць для внутрішньо переміщених осіб (ВПО), що є важливим кроком у підтримці та інтеграції цієї категорії громадян у суспільство. Основна мета програми полягає у забезпеченні зайнятості ВПО через кофінансування, відкриваючи можливості як для тимчасових, так і сталих робочих місць. Такий підхід сприятиме економічній стабілізації та соціальному благополуччю ВПО, допомагаючи їм знайти нові перспективи та відновити нормальне життя. Врахування можливості створення віддалених робочих місць також є ключовим, оскільки це надає гнучкість та розширює доступність роботи для тих, хто живе в віддалених чи щільно заселених районах. У цілому, ця ініціатива відображає стратегічний підхід до вирішення проблем ВПО, зосереджуючись не лише на негайній допомозі, а й на створенні довготривалих рішень для підвищення їхньої зайнятості та соціальної інтеграції.

Зазначимо важливість ретельного аналізу і оцінки ефективності існуючих соціальних програм, спрямованих на підтримку внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Висвітлення необхідності подальшого дослідження вказує на потребу не лише у вимірюванні впливу короткострокових заходів, але й у розробці та впровадженні довгострокових програм, які б зосереджувалися на роз-

витку економічного потенціалу ВПО. Таким чином, для досягнення стабільного інтеграційного процесу ВПО в суспільство потрібен комплексний підхід, що має включати не тільки негайну гуманітарну допомогу, а й довгострокові стратегії, спрямовані на підвищення економічної незалежності та соціальної стабільності цієї групи населення.

Список використаних джерел:

1. Головаш К.А., Тверезовська Н.Т. Правові основи статусу внутрішньо переміщених осіб. *Роль молоді у розвитку АПК України* : м-ли VII Міжнар. наук.-практ. конфер. студентів, аспірантів і молодих вчених. м. Київ, 19-20 квітня 2023 р. К., 2023. С. 109-112. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u317/2023_zbirnik_19.04.23_sait_11.10.23.pdf
2. Головаш К.А., Тверезовська Н.Т. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами. *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу* : м-ли Міжнар. наук.-практ. конфер., присвяченої 125-річчю Національного університету біоресурсів і природокористування України. 28 травня 2023 р., м. Київ. К., 2023. С. 154-156. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u187/sekciya_4_0.pdf
3. Драчук О.В. Університети третього віку: стан і перспективи. *Роль молоді у розвитку АПК України* : м-ли VII Міжнар. наук.-практ. конфер. студентів, аспірантів і молодих вчених. м. Київ, 19-20 квітня 2023 р. К., 2023. С. 130-133. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u317/2023_zbirnik_19.04.23_sait_11.10.23.pdf
4. Collins, F. L. (2017). Desire as a theory for migration studies: temporality, assemblage and becoming in the narratives of migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 964–980. doi: 10.1080/1369183X.2017.1384147.
5. Eastmond, M. (2007). Stories as lived experience: narratives in forced migration research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 248–264. doi:10.1093/jrs/fem007.
6. Holman, E. A., & Silver, R. C. (1998). Getting «stuck» in the past: Temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1146–1163. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1146/
7. Lai K., Toliashvili B. Community-based Programme for War-affected Children: the Case of Georgia. *Social Work and Social Policy in Transition*, 2010, Vol. 1, Issue 2, pp. 92–118.
8. Lindgren E.R. The Internally Displaced People of Colombia. Goteborgs Universitet, 2013, 65 p.
9. Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). The time paradox: The new psychology of time that will change your life. Free Press

References

1. Holovash K.A., Tverezovska N.T. Pravovi osnovy statusu vnutrishno peremishchenykh osib. Rol molodi u rozvytku APK Ukrainy : m-ly VII Mizhnar. nauk.-prakt. konfer. studentiv, aspirantiv i molodykh vchenykh. m. Kyiv, 19-20 kvitnia 2023 r. K., 2023. S. 109-112. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u317/2023_zbirnik_19.04.23_sait_11.10.23.pdf (in Ukraine).
2. Holovash K.A., Tverezovska N.T. Sotsialna robota z vnutrishno peremishchenymy osobamy. Prodovolcha ta ekolohichna bezpeka v umovakh viiny ta povoiennoi vidbudovy: vyklyky dlia Ukrainy ta svitu : m-ly Mizhnar. nauk.-prakt. konfer., prysviachnoi 125-richchiu Natsionalnogo universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. 28 travnia 2023 r., m. Kyiv. K., 2023. S. 154-156. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u187/sekciya_4_0.pdf (in Ukraine).

3. Drachuk O.V. Universytety tretoho viku: stan i perspektyvy. Rol molodi u rozvytku APK Ukrainy : m-ly VII Mizhnar. nauk.-prakt. konfer. studentiv, aspirantiv i molodykh vchenykh. m. Kyiv, 19-20 kvitnia 2023 r. K., 2023. S. 130-133. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u317/2023_zbirnik_19.04.23_sait_11.10.23.pdf (in Ukraine).
4. Collins, F. L. (2017). Desire as a theory for migration studies: temporality, assemblage and becoming in the narratives of migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 964–980. doi: 10.1080/1369183X.2017.1384147 (in English).
5. Eastmond, M. (2007). Stories as lived experience: narratives in forced migration research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 248–264. doi:10.1093/jrs/fem007 (in English).
6. Holman, E. A., & Silver, R. C. (1998). Getting «stuck» in the past: Temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1146–1163. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1146 (in English).
7. Lai K., Toliashvili B. Community-based Programme for War-affected Children: the Case of Georgia. *Social Work and Social Policy in Transition*, 2010, Vol. 1, Issue 2, pp. 92–118.
8. Lindgren E.R. The Internally Displaced People of Colombia. Goteborgs Universitet, 2013, 65 p. (in English).
9. Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). The time paradox: The new psychology of time that will change your life. Free Press (in English).

THE MAIN PROBLEMS OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Tverezovska N. T., Holovash D. A.

Abstract. *The categories of the population affected by the military actions in the east of Ukraine are highlighted. In the context of meeting the needs of internally displaced persons (IDPs), the key areas that require attention and resources are: housing problems; education and training; income and labor activity; legal assistance and restoration of documents; medical sphere; psychological assistance; social assistance and services; rehabilitation services. The intensity of the need for adaptation of IDPs to changed living conditions through the analysis of their adaptation features was studied. The need for understanding was identified as the key one. The need for social recognition and integration into a new social environment is also significant. It is pointed out that the adaptation of internally displaced persons to the new social environment is complicated due to differences in worldview positions between IDPs and members of the host community. The socio-psychological conditions for the success of social rehabilitation are highlighted, and the criteria for the effectiveness of social rehabilitation are defined. Addressing migrant issues requires an integrated approach involving cooperation between different state and regional institutions. The United Nations Development Program in Ukraine initiates a significant project aimed at creating jobs for internally displaced persons (IDPs), which is an important step in supporting and integrating this category of citizens into society. The main objective of the program is to provide employment for IDPs through co-financing, opening opportunities for both temporary and permanent jobs. This approach will contribute to the economic stabilization and social well-being of IDPs, helping them to find new perspectives and rebuild their lives. Taking into account the possibility of remote jobs is also key, as it adds flexibility and increases the availability of work for those living in remote or densely populated areas. Overall, the initia-*

tive reflects a strategic approach to addressing IDPs, focusing not only on immediate assistance but also on creating durable solutions to increase their employment and social integration.

Key words: *internally displaced person, distress, rehabilitation, adaptation, resocialization, reintegration; military conflicts, migration processes, assistance, civilian population.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.16-23

УДК 37.013.42:364-786-058.862

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ СИРИТ ТА ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**БОНДАРЕНКО Н. О.**, кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціальної роботи та реабілітації

Національний університет біоресурсів і природокористування України**КОВАЛЕНКО О. С.**, здобувач магістерського рівня вищої освіти

освітньо-професійної програми «Соціальна робота»

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Анотація. Стаття присвячена проблемі соціально-педагогічної реабілітації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Досліджено актуальні аспекти цієї проблематики, звертаючи увагу на соціальні, психологічні та педагогічні виклики, які виникають у процесі виховання цієї категорії дітей. У статті розглядаються основні принципи соціально-педагогічної реабілітації, спрямованої на інтеграцію дітей у суспільство та забезпечення їх повноцінного розвитку. Особлива увага приділяється ролі соціальних працівників, педагогів та інших фахівців у процесі реалізації програм реабілітації. Проаналізовано існуючі практики та програми соціально-педагогічної підтримки, висвітлюються успіхи та труднощі у їх впровадженні. Крім того, стаття висвітлює питання правового захисту дітей-сиріт та дітей без батьківського піклування, а також пропонує шляхи вдосконалення системи соціально-педагогічної реабілітації для забезпечення їхнього оптимального інтегрованого розвитку у суспільстві.

Ключові слова: соціально-педагогічна реабілітація, діти сироти, діти позбавлені батьківського піклування, соціальна реінтеграція, психосоціальна підтримка, освітні програми для сиріт та дітей без батьківського піклування, соціальна адаптація, психологічна реабілітація, правова підтримка, сімейне виховання, державна опіка.

Актуальність теми (Introduction). Процес трансформації українського суспільства, безумовно, супроводжується змінами всіх його інститутів, у тому числі й інституту соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Водночас підвищення якості життя підростаючого покоління є одним із найважливіших завдань соціальної політики кожної країни. Особливо гостро це завдання стоїть перед дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, які потребують особливого захисту та допомоги з боку держави та суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Analysis of recent researches and publications). Специфіку роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, розглядають у доповідях (Н. Комарова, Ж. Петрочко, І. Пеша, І. Трубавіна, О. Яковенко та ін.). Наукову увагу приділяли проблемам реабілітаційно-виховної роботи в дитячих закладах В. Морозов, Ж. Петрочко, І. Пеша, А. Полянничко, Л. Цибулькота ін. Вивченням проблем розвитку даної категорії дітей займаються В. Мухіна, Л. Оліференко, Т. Шульга та ін.

Водночас, незважаючи на ґрунтовність та різноманітність наукових

праць, проблема соціальної реабілітації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах сучасного українського суспільства всебічно не досліджена.

Мета дослідження (Purpose) – на основі аналізу теоретичних і практичних засад соціальної реабілітації дітей, позбавлених батьківського піклування, виробити практичні рекомендації щодо вдосконалення технологій соціальної реабілітації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Результати (Results). Проведені в рамках роботи дослідження показали необхідність розробки практичних рекомендацій щодо вдосконалення технологій соціальної реабілітації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування Сумської області за трьома напрямками:

1) підготовка рекомендацій щодо вдосконалення системи соціальної профілактики дітей-сиріт на регіональному рівні;

2) розроблення проекту соціальної реабілітації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

3) розроблення плану заходів щодо підготовки учнів до соціальної реабілітації в прийомній сім'ї на державному рівні.

Дослідження показало, що реальна зміна ситуації у сфері сирітства відбувається вкрай повільно. На думку широкого кола експертів, для зниження первинних ризиків дітей-сиріт необхідна превентивна система заходів повинні включати технології попередньої роботи з сім'ями з метою запобігання кризовим ситуаціям. Соціальна робота з сім'єю має включати виховання сімейних цінностей, відповідального батьківства та здорового способу життя. Проте такий широкий підхід до проблем соціального сирітства наразі не застосовується, незважаючи на те, що соціальна

робота накопичила великий досвід застосування технологій роботи з сім'єю, які сприяють успішному усуненню депривації та профілактиці неблагополуччя.

У сучасних реаліях у випадках несвоєчасного виявлення та ненадання ефективної профілактичної допомоги сім'ям з дітьми на ранніх етапах основними заходами захисту прав дитини залишаються позбавлення та обмеження батьківських прав [18].

Однією з основних причин низької ефективності профілактики соціального сирітства є пізнє виявлення неблагополуччя сім'ї та дитини, відсутність комплексної роботи з сім'єю на ранніх стадіях кризи. Допомога сім'ї та дітям будується як набір окремих послуг, зазвичай не скоординованих і не побудованих як єдиний реабілітаційний процес. Сучасні технології превентивної соціальної роботи недостатньо розповсюджені та використовуються в об'єднаних територіальних громадах: їхнє керівництво досі не переконалось у гострому запровадженні громадою умов для гідного виховання дитини в біологічній сім'ї.

Раннє виявлення сімейної дисфункції дає змогу мінімізувати витрати та зусилля спеціалістів, які необхідні для відновлення сім'ї, забезпечення дотримання прав дитини. Своєчасна організація роботи з сім'ями, які перебувають на початковій стадії кризи, дозволяє дітям зберегти кровну сім'ю та зменшити кількість позбавлень батьківських прав.

Особливістю сучасного українського сирітства є його «соціальне обличчя». Частка біологічних сиріт у загальній кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, залишається меншою за 20%. Частково це пов'язано з тим, що основним методом роботи з кризовими сім'ями все ще

залишається позбавлення батьківських прав. Незважаючи на те, що з середини 2000-х років поширеність обмеження батьківських прав поступово зростає, на частку позбавлення досі припадає понад 85% випадків [18].

Пріоритетами соціальної політики області у сфері подолання сирітства на наступному етапі розвитку системи соціального захисту мають стати:

1) екстраполяція вітчизняного та зарубіжного досвіду з метою раннього виявлення кризових ситуацій у сім'ї та усунення причин, що провокують соціальне сирітство та бездоглядність (особливо створення інноваційних моделей дитячих закладів для дітей, позбавлених батьківського піклування та дітей, позбавлених батьківського піклування), піклування, «дитячий будинок відкритого типу» - для дітей, які мають складне сімейне влаштування);

2) активізація ресурсів для надання психологічної допомоги сім'ї з метою максимального збереження можливості виховання дитини в сім'ї матері;

3) підвищення потенціалу психологічної служби центрів соціальної роботи щодо організації у разі відібрання дитини роботи з сім'єю з метою збереження та усунення конфліктних ситуацій, створення перспективи для повернення дитини в материнську сім'ю;

4) розвиток закладу прийомної сім'ї як форми тимчасового проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з метою забезпечення процесу деінституціоналізації - зміни влаштування дітей із влаштування в заклади інтернатного типу на влаштування у сімейні форми виховання;

5) розроблення програми професійної підготовки спеціалістів, зайнятих у сфері профілактики соціального

сирітства, залучення кадрів до зазначеної сфери діяльності.

У результаті проведеного дослідження нами розроблено наступні рекомендації щодо вдосконалення моделі профілактики соціального сирітства:

1) організація та налагодження системи взаємодії органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування з метою здійснення заходів щодо захисту прав дитини, запобігання сирітству та забезпечення дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей, які залишилися без піклування, у сім'ї; унікальний механізм захисту прав кожної дитини;

2) формування єдиного реєстру послуг для сімей та дітей групи ризику бути соціальною сиротою, дітей-сиріт та осіб з їх числа;

3) впровадження регіональних стандартів бюджетних послуг із захисту прав дітей, профілактики соціального сирітства та сімейного проживання, з метою забезпечення захисту прав дітей;

4) оптимізація міжвідомчої системи збору даних про дітей, які потребують державного захисту, сім'ї соціально ризикованих груп та створення регіональних баз даних, реєстрів прийомних сімей;

5) впровадження механізмів контролю якості послуг, що надаються сім'ям соціально ризикованих груп населення та дітям-сиротам, дітям, які залишилися без піклування батьків;

6) доповнення системи соціальної реабілітації дітей, які потребують державного захисту, інфраструктурою зайнятості підлітків та дозвілля дітей, реабілітації та соціальної реабілітації дітей із груп соціального ризику, наприклад, на базі закладів загальної та додаткової освіти;

7) розвиток послуг для матерів із дітей-сиріт та дітей, позбавлених

батьківського піклування, які мають дітей віком до 7 років;

8) об'єднання зусиль і досвіду науково-практичних даних з питань розвитку та усиновлення на базі опорно-експериментальних закладів, створених із числа соціальних установ, які працюють із сім'єю та дітьми, інноваційних форм і технологій профілактики соціального сирітства та розвитку сім'ї. форми розміщення дітей

Отже, можна зробити висновок, що в сучасній українській системі соціальної профілактики дітей-сиріт зафіксовано позитивні тенденції, але наступним етапом розвитку в найближчі роки має стати перехід від репресово-наглядових заходів до практики раннього виявлення кризових ситуацій в сім'ї та використання набутого досвіду соціальної роботи у вирішенні конфліктів та профілактиці соціальної незахищеності та бездоглядності дітей.

З метою оптимізації процесу соціальної реабілітації дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, пропонуємо використати (екстраполювати) досвід проекту «Нові обличчя»

Мета проекту - соціальний супровід дітей, позбавлених батьківського піклування – створення умов для успішної соціальної реабілітації, гармонійного розвитку та самореалізації, розвитку соціально-комунікативних здібностей для повноцінної та якісної реалізації життєвих прав.

Проектні завдання.

1) Виявлення групи дітей, які потребують соціальної підтримки;

2) Здійснення у різних формах індивідуального супроводу розвитку дитини, з метою подолання проблем, що виникають у процесі навчання, спілкування, на етапі вибору профілю навчання та професійного самовизначення;

3) Здійснення інформаційного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування, щодо проблем у навчальній, соціальній та емоційній сфері, юридичне консультування;

4) Створення умов для задоволення освітніх потреб: забезпечення здобуття середньої або вищої професійної освіти відповідно до індивідуальних можливостей особи;

5) формування емоційного поля взаємовідносин, що забезпечує повагу до особистості, підвищення ступеня соціальної реабілітації та інтеграції дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей, позбавлених батьківського піклування;

6) сприяння зайнятості, працевлаштування, виявлення та підтримка підприємницької ініціативи;

7) реалізація програми підготовки вихованців закладів для дітей, позбавлених батьківського піклування, до самостійного та сімейного життя;

8) Висвітлення в ЗМІ соціальних проблем профілактики сирітства.

Цільова аудиторія проекту - вихованці дитячих будинків та діти, які залишилися без піклування батьків, віком 15-18 років (учні 9-11 класів).

Основні напрямки діяльності в рамках запропонованого проекту: діагностично-консультативна, корекційно-розвивальна, психолого-профілактична, реабілітаційна, культурно-освітня.

Проведене в рамках роботи дослідження довело необхідність створення єдиного плану заходів щодо підготовки вихованців до адаптації в прийомній сім'ї на різних рівнях управління.

На державному рівні основним законом, який регулює діяльність закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених

батьківського піклування» [13]. У ньому основним вектором роботи інтернатних закладів визначено наближення умов проживання до сімейних (наприклад, обов'язкове спільне проживання в групах братів і сестер, незалежно від їх віку та медичних діагнозів); кожна група повинна вміти готувати їжу; спальні повинні бути розраховані максимум на три особи). Проте наразі на практиці закладам не видається повною мірою реалізувати цю постанову: робота з різновіковими групами (особливо дошкільнятами та дітьми з важкими захворюваннями) потребує професійної підготовки, перепідготовки персоналу або додаткові ставки; Перепланування приміщення вимагає дозволу спеціальних комісій і великих фінансових вкладень. На думку експертів, які працюють у цій сфері, ця постанова потребує доопрацювання, зокрема створення фінансових стимулів для регіонів.

На регіональному рівні необхідно активніше розвивати взаємодію закладів, обмін досвідом щодо підготовки вихованців будинків для бездоглядних дітей до життя в прийомній сім'ї (проведення семінарів, круглих столів для спеціалістів; створення методичного об'єднання вихователів). центрів оздоровлення). сімейне виховання). Крім того, до проблеми необхідно залучати ЗМІ.

Наведені нижче методики можна вважати методичними рекомендаціями для роботи центрів допомоги сімейному вихованню з підготовки дітей до життя в прийомній сім'ї.

Основним методом роботи з дітьми будь-якого віку є, звичайно, ігрові методи – ігротерапія. В іграх відбуваються людські стосунки, соціальні форми поведінки, цінності своєї культури, традиції, необхідні для продуктивної взаємодії з оточуючими людьми, розвитку позитивної самосвідомості.

Тому основною рекомендацією щодо підготовки вихованців будинків для бездоглядних дітей до життя в прийомній сім'ї буде розробка плану проведення ігор, спрямованих на вирішення цієї проблеми. Педагоги також можуть впроваджувати ігри в позаурочний час як метод корекції дезадаптованих проявів (образи, агресії, замкнутості, надмірної сором'язливості). Основне завдання гри – формування емоційного контакту, довіри дітей до дорослих чи однолітків [45].

Корекційні прийоми гри проводяться, як правило, психологом самостійно або спільно з вихователями.

Методи арт-терапії використовуються також у роботі з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, у процесі соціальної реабілітації [76]. Такі методи використовуються в роботі з дітьми з проблемами поведінки (дезадаптивна поведінка).

Методи ізотерапії в даний час є найбільш популярними.

Основна умова ізотерапевтичних занять полягає в тому, щоб навчання було спонтанним і невимушеним, на відміну, наприклад, від організованої діяльності.

Отже, для успішної адаптації дітей у прийомній сім'ї необхідно створити певні умови, які включають методи психолого-педагогічного впливу.

Особливе місце в підготовці до життя в прийомній сім'ї займає робота з дезадаптованими дітьми, які, як правило, характеризуються підвищеною тривожністю та агресивністю.

Проблема подолання тривожності, а саме, поділяється на дві: проблему подолання стану тривожності, усунення його негативних наслідків та усунення тривожності як відносно стійкого особистісного утворення.

Важливим етапом у роботі з вихованцями є вироблення у них критеріїв

власного успіху. Оцінка успіху у них є вкрай складною, у зв'язку з цим багато досить вдалим ситуацій розглядаються ними як неуспішні. Продуктивним в таких випадках виявляється обговорення разом зі школярем об'єктивних показників успіху в тій чи іншій ситуації, того, який результат вважати успішним, і потім максимально розгорнуто записати ці критерії відносно до різних ситуацій, після чого постійно в бесідах звертатися до цих критеріїв, спонукаючи учня оцінювати свої результати.

Отже, розроблено практичні рекомендації щодо вдосконалення технологій соціальної реабілітації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Сумському регіоні у трьох напрямках: розробка рекомендацій щодо вдосконалення системи профілактики соціального сирітства на регіональному рівні; розробка проекту соціальної реабілітації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; розробки плану заходів з підготовки вихованців до соціальної адаптації в сім'ї патронажних вихователів.

Висновок (Discussion). Патронат над дітьми виступає передумовою та початковим етапом подальших заходів з ефективної соціальної реабілітації дитини. До випадків застосування цієї форми можна віднести такі: періоди відібрання дитини від батьків, застосування щодо батьків або інших законних представників запобіжних заходів у межах кримінального провадження, відбування окремих видів кримінальних покарань, перебування на військовій службі.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / загальна редакція А. Капської. К., 2002. 164 с.

2. Акусок А. Соціалізація особистості як психолого-педагогічна проблема. Соціальна педагогіка: теорія та практика. К.: 2005. №1. С.23-25.

3. Артющкіна Л. М. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект). Суми : СДПУ, 2002. 268 с.

4. Артющкіна Л. М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Практична психологія та соціальна робота. № 2. 2004. С. 42-47.

5. Астоянц М. С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения. Социс. 2006. №3. С. 54–63.

6. Баторі-Торці З. І. Особливості життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Педагогіка. Соціальна робота. 2005. №9. С. 14-17.

7. Волинець Л. С. Права дитини в Україні: проблеми та перспективи. К.: ЛОГОС. 2000. 74 с.

8. Горлач М. І. Політологія: наука про політику. К.: Центр навчальної літератури, 2009. 840 с.

9. Дейна В. В. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2006. №1. С.33-37.

10. Деякі питання здійснення патронату над дитиною: постанова Кабінету Міністрів України від 16 березня 2017 р. № 148 (зі змінами та доповненнями). Офіційний вісник України. 2017. № 26. стор. 53. ст. 739.

11. Димитрова Л. М., Борисова І. С. Інноваційна робота з дітьми-сиротами як чинник їх успішної адаптації. Ві-

сник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. 2009. № 4. С. 65–69

12. Заверико Н. В. Соціально-педагогічна корекція: розвиток поняття в історичній перспективі. Вісник Запорізького національного університету. 2010. № 2 (13). С. 60-64

13. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2005. № 6, ст.147. (Редакція станом на 01.01.2017).

14. Закон України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2005. № 26. ст. 354

References

1. Akusok, A. (2005). Personality Socialization as a Psychological and Pedagogical Problem. Social Pedagogy: Theory and Practice. Kyiv, 2005. No. 1, pp. 23-25.
2. Artyushkina, L. M. (2002). Orphanhood in Ukraine as a Social-Pedagogical Problem (Social-Legal Aspect). Sumy: SDPU, 2002. 268 p.
3. Artyushkina, L. M. (2004). Specifics of Professional Activities of a Social Pedagogue in a General Education Boarding School for Orphans and Children Deprived of Parental Care. Practical Psychology and Social Work. No. 2, pp. 42-47.
4. Astoyants, M. S. (2006). Orphan Children: Analysis of Life Practices in Institutional Conditions. Sotsis. 2006. No. 3, pp. 54–63.
5. Batori-Tortsi, Z. I. (2005). Features of Life Competence of Boarding School Pupils. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: Pedagogy. Social Work. 2005. No. 9, pp. 14-17.
6. Cabinet of Ministers of Ukraine (2017). Some Issues of Exercising Patronage over a Child: Resolution No. 148 of March 16, 2017. Official Bulletin of Ukraine. 2017. No. 26, p. 53, art. 739.
7. Deina, V. V. (2006). Social Pedagogical Work with Children and Youth. Social Pedagogy: Theory and Practice. 2006. No. 1, pp. 33-37.
8. Dimitrova, L. M., Borisova, I. S. (2009). Innovative Work with Orphans as a Factor in Their Successful Adaptation. Bulletin of NTUU "KPI". Political Science. Sociology. Law: Collection of Scientific Works. 2009. No. 4, pp. 65–69.
9. Horlach, M. I. (2009). Political Science: Science of Politics. Kyiv: Center for Educational Literature, 2009. 840 p.
10. Kapska, A. (2002). Current Issues in Social Pedagogy Work (Distance Learning Modular Course) / Edited by A. Kapska. Kyiv, 2002. 164 p.
11. Verkhovna Rada of Ukraine (2005). Law "On Ensuring Organizational and Legal Conditions for Social Protection of Orphaned Children and Children Deprived of Parental Care". Official Bulletin of Ukraine (VVR). 2005. No. 6, art. 147.
12. Verkhovna Rada of Ukraine (2005). Law "On the Basics of Social Protection of Homeless Persons and Homeless Children". Official Bulletin of Ukraine (VVR). 2005. No. 26, art. 354.
13. Volinets, L. S. (2000). Children's Rights in Ukraine: Problems and Perspectives. Kyiv: LOGOS. 74 p.
14. Zaveriko, N. V. (2010). Social-Pedagogical Correction: Development of the Concept in Historical Perspective. Bulletin of Zaporizhzhia National University. 2010. No. 2 (13), pp. 60-64.

© Бондаренко Н. О., Коваленко О. С.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(3) 2023

SOCIAL AND PEDAGOGICAL REHABILITATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE

Bondarenko N. O., Kovalenko O. S.

Abstract. *Article is dedicated to the issue of social-pedagogical rehabilitation of orphaned children and those deprived of parental care. The relevant aspects of this problem are investigated, with a focus on the social, psychological, and pedagogical challenges that arise in the process of raising children in this category. The article examines the fundamental principles of social-pedagogical rehabilitation aimed at integrating children into society and ensuring their holistic development. Special attention is given to the role of social workers, educators, and other professionals in the implementation of rehabilitation programs. Existing practices and programs of social-pedagogical support are analyzed, highlighting successes and difficulties in their implementation. Additionally, the article addresses the issue of legal protection for orphaned children and those without parental care, proposing ways to improve the system of social-pedagogical rehabilitation to ensure their optimal integrated development in society.*

Keywords: *socio-pedagogical rehabilitation, orphans, children deprived of parental care, social reintegration, psychosocial support, educational programs for orphans and children without parental care, social adaptation, psychological rehabilitation, legal support, family education, state guardianship.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.99-107

УДК 316.6-053.2/5:355.11

**ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ****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**БОНДАРЕНКО А. Г.**, здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня
вищої освіти**Національний університет біоресурсів і природокористування України**E-mail: anna.g.bondarenko@gmail.com

Анотація. У статті подано визначення сутності поняття «соціально-психологічний супровід дітей військовослужбовців» як комплекс заходів і підтримки, спрямованих на забезпечення психологічного та соціального благополуччя дітей, чії батьки залучені до військової служби або беруть участь у військових діях. Зазначено, що основними складовими соціально-психологічного супроводу дітей військовослужбовців є: психологічна підтримка – надання професійної психологічної допомоги дітям для управління стресом, тривогою та іншими емоційними викликами, пов'язаними з військовою службою батька чи матері; соціальну інтеграцію – допомога в інтеграції дітей в шкільному середовищі та громаді, забезпечення можливостей для участі в суспільних заходах; освіти та навчання – забезпечення доступу до якісної освіти, навіть у випадках постійних змін місця проживання через переїзди; медичний супровід – забезпечення медичної допомоги та психотерапевтичної підтримки для дітей та їхніх сімей; сприяння фізичному та психічному розвитку дітей через спеціальні програми та заходи; надання підтримки та консультування батькам щодо ефективних способів взаємодії з дітьми в умовах військової служби; створення умов для стабільності та безпеки в житті дітей військовослужбовців. Обґрунтовано, що проєктний підхід у соціально-психологічному супроводі дітей військовослужбовців доцільно розглядати як системний метод роботи, що спрямований на розвиток конкретних проєктів щодо покращення соціально-психологічного стану дітей. Вивчено вітчизняний досвід, який свідчить, що в Україні із 2022 року активно поширюється проєктний підхід у наданні соціально-психологічної допомоги сім'ям військовослужбовців, зокрема реалізується проєкт «Служба психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців» Громадського руху «Жіноча Сила України»; волонтерський проєкт «Як ти, брате?»; планується реалізувати ряд проєктів профільних Міністерств і відомств у рамках реалізації Всеукраїнської програми ментального здоров'я. Вивчення та узагальнення кращого зарубіжного досвіду соціально-психологічного супроводу дітей військовослужбовців свідчить, що найбільш ефективну роботу проводять у таких країнах як США, Велика Британія, Ізраїль. У США реалізується проєкт спеціально для соціально-психологічного супроводу сімей військових - Families OverComing Under Stress (Project FOCUS). Овітні проєкти для дітей військовослужбовців у США реалізує неприбуткова організація Military Child Education Coalition (MCEC). У Великій Британії існують організації, які реалізують проєкти щодо підтримки сімей військовослужбовців, включаючи психологічну та соціальну підтримку, наприклад Royal British Legion, SSAFA, Army Families Federation, RAF Families Federation, Naval Families Federation. В Ізраїлі діє система соціальних служб, яка надає психологічну та соціальну підтримку для дітей військовослужбовців та їхніх сімей, а консультаційні центри забезпечують послуги консультування, психотерапії та підтримки у важливих життєвих ситуаціях.

Ключові слова: діти військовослужбовців, соціально-психологічний супровід, проєктний підхід, проєкти для сімей військовослужбовців.

Актуальність (Introduction). В умовах війни одним із важливих напрямів соціально-педагогічної роботи є підтримка і супровід дітей військовослужбовців. Ця категорія є однією із найбільш вразливих, незахищених та знаходиться в перманентній зоні психічного травмування (діти військовослужбовців можуть зазнавати психологічного стресу та тривоги через відсутність батька/матері вдома, страх за їх безпеку, а також через можливість втрати), тому особливо потребує соціально-педагогічного та психологічного супроводу і підтримки. Одним із найбільш ефективних підходів до розв'язання означеної проблеми є проєктний підхід, який дає можливість залучати різноманітні ресурси (людські, кадрові, матеріальні, фінансові) та активізувати суб'єктів надання соціально-психологічних послуг.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблема застосування проєктного підходу в процесі соціально-психологічного супроводу дітей військовослужбовців не достатньо висвітлена у вітчизняній науковій літературі. В останні роки окремі аспекти соціально-психологічної роботи із військовослужбовцями і членами їх сімей висвітлені у працях: Грицик Л. А.; Циганенко Г. В.; Мушкевич М. І.; Паламарчук О. М.; Чухрій К. Л.; Волинець Л. С.; Андреєнкова В. Л.; Войцях Т. В.; Гриців І. П.; Мельничук В. О.; Сабліна Н. О.; Флярковська О. В.; Харківська Т. А.; Марухина І. В.; Кондратенко Л. О. та ін.

Методи (Methods). У процесі дослідження застосовано такі методи як аналіз, синтез, вивчення досвіду, узагальнення.

Результати (Results). Під поняттям «соціально-психологічний супровід дітей військовослужбовців» розуміємо

комплекс заходів і підтримки, спрямованих на забезпечення психологічного та соціального благополуччя дітей, чиї батьки залучені до військової служби або беруть участь у військових діях.

Соціально-психологічний супровід дітей військовослужбовців включає в себе: психологічну підтримку – надання професійної психологічної допомоги дітям для управління стресом, тривогою та іншими емоційними викликами, пов'язаними з військовою службою батька чи матері; соціальну інтеграцію – допомога в інтеграції дітей в шкільному середовищі та громаді, забезпечення можливостей для участі в суспільних заходах; освіту та навчання – забезпечення доступу до якісної освіти, навіть у випадках постійних змін місця проживання через переїзди; медичний супровід – забезпечення медичної допомоги та психотерапевтичної підтримки для дітей та їхніх сімей; сприяння фізичному та психічному розвитку дітей через спеціальні програми та заходи; надання підтримки та консультування батькам щодо ефективних способів взаємодії з дітьми в умовах військової служби; створення умов для стабільності та безпеки в житті дітей військовослужбовців.

Проєктний підхід у соціально-психологічному супроводі дітей військовослужбовців розглядаємо як системний метод роботи, спрямований на розвиток конкретних проєктів, з метою поліпшення соціально-психологічного стану дітей. Даний підхід передбачає: визначення конкретних потреб дітей військовослужбовців; інтеграцію різних аспектів підтримки, зокрема психологічну, медичну і правову допомогу, освіта, спорт, дозвілля; залучення мережі стейкхолдерів, таких як соціальні працівники, психологи, вчителі, медичний персонал, юристи; залучення активу об'єднаних територіальних громад, з метою інфор-

мування, реалізації освітніх і дозвіллевих заходів, ініціювання та реалізації різноманітних ініціатив;

Аналіз вітчизняної практики свідчить, що застосування проєктного підходу у соціально-психологічній підтримці військовослужбовців і членів їх сімей набуває поширення. Так, у березні 2022 року громадською організацією «Громадський рух «Жіноча Сила України» створено проєкт «Служба психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців»

(<https://www.pidtrymka.in.ua/team>). У рамках даного проєкту діють кілька програм, зокрема: 1) Телефонна лінія Служби психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців; 2) Група підтримки дружин та матерів; 3) Групи психологічної підтримки родичів військовослужбовців, із якими втрачено зв'язок.

Проєкт в основному сфокусований на підтримці членів сімей військовослужбовців, проте питання дітей потребують окремої уваги.

Заслуговує на увагу також волонтерський проєкт «Як ти, брате?», який покликаний навчити людей, як військових, так і цивільних, надавати психологічну допомогу одне одному під час війни (<https://yakty.com.ua/#about>). У рамках даного проєкту підготовлено і надано можливість усім бажаючим, у вільному доступі, ознайомитися із матеріалами посібника «Як ти, сонечко? Як розмовляти з дітьми під час війни» (<https://yakty.com.ua/sonechko>).

У рамках ініціатив Олени Зеленської щодо Всеукраїнської програми ментального здоров'я Міністерствами запропоновано ряд цікавих проєктів (див. Табл. 1)

Таблиця 1.

Пропоновані проєкти Міністерств щодо ментального здоров'я українців

№	Міністерство/ Назва проєкту	Суть проєкту
1	Проєкт Міністерства охорони здоров'я «Охорона психічного здоров'я у структурі медичної допомоги»	Охоплюючи всі без винятку верстви населення, він допоможе наблизити послугу з психічного здоров'я на первинній та вторинній ланках медицини через сімейного лікаря. У разі необхідності лікар «первинки» скерує до вузького фахівця
2	Міністерство соціальної політики пропонує проєкт «Створення центрів життєстійкості в Україні»	Спрямований на психосоціальну підтримку жителів громад, фахівців першої лінії контакту, волонтерів
3	Міністерство у справах ветеранів «Перехід від військової служби до цивільного життя (в частині психологічної допомоги)»	Передбачає цифрове рішення (створення мобільного застосунку) для підтримки захисників і захисниць, їхніх сімей під час повернення до мирного життя.
4	Міністерство оборони «Створення системи психологічного відновлення особового складу Збройних Сил України RECOVERY»	Спрямований на психологічне відновлення військовослужбовців і членів їхніх сімей, звільнених із полону, зокрема, шляхом створення спеціалізованих центрів
5	Міністерство освіти і науки «Психосоціальна підтримка та психологічна допомога на всіх рівнях освіти»	Передбачає впровадження навичок психологічної стійкості на всіх рівнях освіти – від дошкільної до вищої, а також трансформацію психологічної служби в системі освіти

6	Міністерство молоді та спорту «Молодіжні центри та активні парки – частина екосистеми психічного здоров'я»	надання послуги з психологічної підтримки для дорослих, дітей та підлітків через платформу «СпівДія»
---	--	--

Цікавим у рамках нашого дослідження є зарубіжний досвід реалізації проєктного підходу щодо соціально-психологічної підтримки дітей військовослужбовців, зокрема у США.

Основними напрямками соціально-психологічного супроводу дітей військовослужбовців у США [66-96] є:

- Психологічна та емоційна підтримка – у США існують спеціалізовані програми для психологічної підтримки дітей військовослужбовців, включаючи консультації психологів та психотерапію для дітей, які переживають стрес, тривогу чи депресію.

- Освітні можливості – діти військовослужбовців мають доступ до освітніх програм, які спеціально розроблені для їхніх потреб. Це може включати в себе підтримку в навчанні при переїздах та ресурси для навчання вдома.

- Групова підтримка – у громадах для військовослужбовців діти мають можливість зустрічатися та спілкуватися з іншими дітьми, які перебувають у схожій ситуації. Це може зменшити відчуття віддаленості та сприяти підтримці від однолітків.

- Масові заходи – разом із громадами, школами та неприбутковими організаціями влаштовуються заходи для військових сімей, які сприяють їхній інтеграції в нове середовище та розвитку позитивних соціальних зв'язків.

- Подолання стресу через спорт та мистецтво: Програми спорту та мистецтва допомагають дітям військовослужбовців виражати свої почуття та подолати стрес через творчість та фізичну активність.

- Спеціалізовані школи – деякі штати в США мають спеціалізовані школи для дітей військовослужбовців, де педагоги розуміють особливості їх-

ньої ситуації та можуть надати відповідну підтримку та військову освіту. У Сполучених Штатах Америки існують спеціалізовані школи для дітей військовослужбовців, які спрямовані на надання освіти дітям, чиї батьки перебувають на військовій службі. Ці школи можуть забезпечувати певні переваги та підтримку для цих дітей. Наприклад школа Колумбійської військової академії (Columbian Military Academy), розташована у штаті Джорджія. Цей заклад надає освіту для дітей військовослужбовців та інших учнів. Вона відома своєю дисциплінованою навчальною програмою та військовою спрямованістю.

Варто зупинитися на окремих, найбільш значимих, проєктах для дітей військовослужбовців. Зокрема, це Families OverComing Under Stress (Project FOCUS). Це проєкт, який був розроблений спеціально для соціально-психологічного супроводу сімей військових у Сполучених Штатах Америки. Основними цілями проєкту FOCUS є: підтримка при адаптації, оскільки надається допомога в адаптації сімей військових до нових умов життя, які можуть виникнути через відсутність одного з батьків на службі; покращення спілкування – допомога у покращенні комунікації в сім'ї, сприяння покращенню розуміння та підтримки один одного; підтримка в стресових ситуаціях, надає інструменти та стратегії для подолання стресу, пов'язаного з військовою службою батьків; розвиток навичок управління стресом, прийняття рішень та підтримки здорової сімейної динаміки. Проєкт FOCUS у США спрямований на роботу із кожною родиною індивідуально, враховуючи їхні конкретні потреби та виклики.

Освітніми проєктами для дітей військових опікується Department of

Defense Education Activity (DoDEA). Головна мета DoDEA – це забезпечити дітям військовослужбовців якісну та стабільну освіту незалежно від того, де вони розташовані у період військової служби батьків.

У контексті нашого дослідження цікавими є також проєкти для дітей військовослужбовців, які реалізує неприбуткова організація Military Child Education Coalition (MCEC, заснована в Харкер-Хайтс, штат Техас, в 1998 році), що спеціалізується на підтримці освіти для дітей військовослужбовців. MCEC працює з сім'ями військових, освітніми закладами та іншими зацікавленими сторонами для забезпечення найкращої можливої освіти для дітей військовослужбовців. Основні завдання та ініціативи MCEC включають підтримку дітей військовослужбовців, які часто змушені переїжджати через службу батьків. Вони надають ресурси та поради для полегшення процесу адаптації до нового навчального середовища. MCEC пропонує навчальні програми для вчителів та освітніх працівників щодо специфічних потреб дітей військовослужбовців, що допомагає створити сприятливе середовище для навчання. Організація сприяє розвитку лідерських якостей серед дітей військовослужбовців, надаючи їм можливості для участі в різноманітних програмах та заходах. MCEC надає різноманітні послуги та ресурси для сімей військових, включаючи консультації, навчальні матеріали та підтримку в складних життєвих ситуаціях. MCEC відіграє важливу роль у покращенні освітнього досвіду для дітей військовослужбовців, сприяючи їхньому успіху в навчанні та адаптації до змін у середовищі навчання.

На сайті організації (<https://www.militarychild.org/>) пропонуються контент як для дітей військових, так і для батьків, і фахівців. Набір інструментів MCEC для забезпечення благополуччя дітей військових містить науково-обґрунтований контент, призначений для розвитку емоційного інтелекту (EI), уважності та загального благополуччя дітей військовослужбовців.

Він також спрямований на підтримку дітей із сімей військовослужбовців, які живуть із посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), черепно-мозковою травмою (ЧМТ) та іншими травмами. Додаткові теми включають запобігання самогубствам та підвищення обізнаності, різноманітність, рівність, інклюзивність, соціальну справедливість. Набір інструментів MCEC для забезпечення благополуччя дітей в армії включає 13 інтерактивних документів на згадані теми, які містять кілька ресурсів, призначених для батьків, фахівців та шкіл.

Соціально-психологічний супровід дітей військовослужбовців у Великій Британії здійснюється через різні організації та агентства. У Великій Британії існують організації, які спеціалізуються на наданні підтримки для сімей військовослужбовців, включаючи психологічну та соціальну підтримку, наприклад Royal British Legion (Королівський британський легіон), SSAFA (Служба підтримки британських військових), Army Families Federation (Федерація сімей Армії), RAF Families Federation (Федерація сімей Королівських повітряних сил), Naval Families Federation (Федерація сімей Королівських військово-морських сил). Ці організації працюють з дітьми та їхніми батьками, надаючи консультативні послуги та ресурси для подолання стресу та адаптації до нових умов. Школи в Великій Британії мають шкільних психологів або консультантів, які надають психологічну підтримку для дітей, які переживають стрес через військову службу батьків. Існують організації та програми, спрямовані спеціально на дітей військовослужбовців. Ці програми включають в себе групові сесії для дітей та підлітків, психотерапію, тренінги для управління стресом та психологічні поради. Військові організації, такі як Royal Armed Forces надають підтримку та ресурси для дітей військовослужбовців та

їхніх сімей. Існують також навчальні програми, спрямовані на підтримку дітей військовослужбовців.

В Ізраїлі діє система соціальних служб, яка надає психологічну та соціальну підтримку для дітей військовослужбовців та їхніх сімей. Консультативні центри забезпечують послуги консультування, психотерапії та підтримки у важливих життєвих ситуаціях. Багато шкіл в Ізраїлі мають шкільних психологів, які надають психологічну підтримку та консультування для дітей військовослужбовців, через індивідуальні консультації, групові сесії та підтримку у навчанні. Військові організації надають підтримку для сімей військовослужбовців, включаючи допомогу в адаптації до військового життя та підтримку дітей. Різноманітні громадські організації займаються психологічною підтримкою та надають різні програми для дітей військовослужбовців та їхніх сімей.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, поняття "соціально-психологічний супровід дітей військовослужбовців" розглядаємо як комплекс заходів і підтримки, спрямованих на забезпечення психологічного та соціального благополуччя дітей, чиї батьки залучені до військової служби або беруть участь у військових діях. Основними складовими соціально-психологічного супроводу дітей військовослужбовців є: психологічна підтримка – надання професійної психологічної допомоги дітям для управління стресом, тривогою та іншими емоційними викликами, пов'язаними з військовою службою батька чи матері; соціальну інтеграцію – допомога в інтеграції дітей в шкільному середовищі та громаді, забезпечення можливостей для участі в суспільних заходах; освіту та навчання – забезпечення доступу до якісної освіти, навіть у випадках постійних змін місця проживання через переїзди; медичний супровід – забезпечення медичної допомоги та психотерапевтичної підтримки для дітей та їхніх сімей; сприяння фізичному та психічному розвитку дітей через спеціальні

програми та заходи; надання підтримки та консультування батькам щодо ефективних способів взаємодії з дітьми в умовах військової служби; створення умов для стабільності та безпеки в житті дітей військовослужбовців. Соціально-психологічний супровід дітей військовослужбовців важливий для забезпечення їхнього нормального фізичного, психічного та соціального розвитку, незважаючи на виклики та стреси, пов'язані з військовою службою їхніх батьків.

Обґрунтовано, що проєктний підхід у соціально-психологічному супроводі дітей військовослужбовців доцільно розглядати як системний метод роботи, що спрямований на розвиток конкретних проєктів щодо покращення соціально-психологічного стану дітей.

Узагальнення вітчизняного досвіду свідчить, що в Україні із 2022 року активно поширюється проєктний підхід у наданні соціально-психологічної допомоги сім'ям військовослужбовців (наприклад, проєкт «Служба психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців» Громадського руху «Жіноча Сила України»; волонтерський проєкт «Як ти, брате?»; запропоновані проєкти профільних Міністерств і відомств у рамках реалізації Всеукраїнської програми ментального здоров'я).

Вивчення та узагальнення кращого зарубіжного досвіду соціально-психологічного супроводу дітей військовослужбовців свідчить, що найбільш ефективну роботу проводять у таких країнах як США, Велика Британія, Ізраїль. У США реалізується проєкт спеціально для соціально-психологічного супроводу сімей військових - Families OverComing Under Stress (Project FOCUS). Овітні проєкти для дітей військовослужбовців у США реалізує неприбуткова організація Military Child Education Coalition (MCEC). У Великій Британії існують організації, які реалізують проєкти щодо підтримки сімей військовослужбовців, включаючи психологічну та соціальну підтримку, наприклад Royal British Legion, SSAFA, Army

Families Federation, RAF Families Federation, Naval Families Federation. В Ізраїлі діє система соціальних служб, яка надає психологічну та соціальну підтримку для дітей військовослужбовців та їхніх сімей, а консультаційні центри забезпечують послуги консультування, психотерапії та підтримки у важливих життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Грицик Л. А. Соціально-психологічний супровід дітей учасників АТО в умовах загальноосвітнього закладу. Методичний посібник Вінниця: ММК. 2016. 46 с.
2. Громадська організація «Громадський рух «Жіноча Сила України». Про нас. Громадська організація «Громадський рух «Жіноча Сила України». URL: <http://syla.in.ua/pro-nas/> (дата звернення: 14.09.2022).
3. Циганенко Г.В. Ми пережили: техніки відновлення для сімей, військових, цивільних та дітей: практичний посібник для внутрішньо переміщених осіб, демобілізованих та їхніх сімей. К.: ЛОГОС, 2016. 202 с.
4. Мушкевич М. І. Особливості групової психокорекційної роботи з дітьми учасників АТО: теорія та практика. Психологічна допомога учасникам бойових дій та членам їх сімей: кол. моногр. Луцьк: Вежа-Друк. 2015. С. 100-200.
5. Паламарчук О. М., Чухрій К. Л. До проблеми соціально-психологічної допомоги дітям учасників бойових дій в умовах антитерористичної операції. *Молодий вчений*. № 8 (48) 2017. С.171–175.
6. Перша психологічна допомога. Алгоритм дій: методичні рекомендації. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-persha-psiologichna-dopomoga-algoritm-dij> (дата звернення: 03.06.2023).
7. Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей. Закон України. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text> (дата звернення: 03.06.2023).

8. Волинець Л. С. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України: посібник для практиків соціальної сфери. К.: ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
9. Андрєєнкова В. Л., Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О., Сабліна Н. О., Флярковська О. В., Харківська Т. А. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. Навчально-методичний посібник. К., 2023. 149 с.
10. Марухина І. В., Кондратенко Л. О. Регіональний психологічний проєкт «Завжди поруч»: кращі практики (з досвіду роботи). [у 2-х ч.]. Ч. 1 / Уклад.. Суми : НВВ КЗ СОІППО. 2023. С.64
11. Служба психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців. URL: <https://www.pidtrymka.in.ua/> (дата звернення: 14.07.2023).

References

1. Hrytsyk, L. A. (2016). *Sotsialno-psykholohichniy suprovod ditei uchastnykiv ATO v umovakh zahalnoosvitnoho zakladu* [Social and Psychological Support for Children of ATO Participants in the Context of General Educational Institutions]. *Metodychnyi posibnyk*. Vinnytsia: MMK.
2. Hromadska orhanizatsiia «Hromadskyi rukh 'Zhinocha Syl'a Ukrainy'». Pro nas [Public Organization Women's Power Ukraine. About Us]. Hromadska orhanizatsiia «Hromadskyi rukh Zhinocha Syl'a Ukrainy». URL: <http://syla.in.ua/pro-nas/> (data zvernennia: 14.09.2022).
3. Tsyhanenko, H. V. (2016). *My perezhlyly: tekhniky vidnovlennia dlia simei, viiskovykh, tsyvilnykh ta ditei: praktychnyi posibnyk dlia vnutrishno peremishchenykh osib, demobilizovanykh ta yikhnikh simei* [We Have Survived: Recovery Techniques for Families, Military Personnel, Civilians, and Children: A

Practical Guide for Internally Displaced Persons, Demobilized Individuals, and Their Families]. K.: LOHOS.

4. Mushkevych, M. I. (2015). Osoblyvosti hrupovoi psykholohichnoi roboty z ditmy uchasnykiv ATO: teoriia ta praktyka [Features of Group Psycho-Corrective Work with Children of ATO Participants: Theory and Practice. Psychological Assistance to Combatants and Their Family Members]. U M. V. Nazva monohrafii (s. 100–200). Lutsk: Vezha-Druk.

5. Palamarchuk, O. M., & Chukhrii, K. L. (2017). Do problemy sotsialno-psykholohichnoi dopomohy ditiam uchasnykiv boiovykh dii v umovakh antyterorystychnoi operatsii [Addressing the Issue of Social-Psychological Assistance to Children of Combatants in the Context of Anti-Terrorist Operations]. Molodyi vchenyi, № 8 (48), 171–175.

6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2013). Persha psykholohichna dopomoha. Alhorytm dii: metodychni rekomendatsii [First Psychological Aid. Action Algorithm: Guidelines]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodychni-rekomendatsii-persha-psykholohichna-dopomoga-alhorytm-dii> (data zvernennia: 03.06.2023).

7. Verkhovna Rada Ukrainy. (2011). Pro sotsialnyi i pravovyi zakhyst viiskovosluzhbovtiv ta chleniv yikh simei [About Social and Legal Protection of Military Personnel and Their Family Members. Law of Ukraine]. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text> (data zvernennia: 03.06.2023).

8. Volynets, L. S. (2015). Psykhosotsialna dopomoha vnutrishno peremishchenym ditiam, yikhnim batkam ta simiam z ditmy zi Skhodu Ukrainy: posibnyk dlia praktykiv sotsialnoi sfery [Psychosocial Assistance to Internally Displaced Children, Their Parents, and Families with Children from Eastern Ukraine: A Guide for Social Sphere Practitioners]. K.: TOV «Vydavnychy dim Kalyta».

9. Andrieienkova, V. L., Voitsiakh, T. V., Hrytsiv, I. P., Melnychuk, V. O., Sablina, N. O., Fliarkovska, O. V., & Kharkivska, T. A. (2023). Psykhosotsialna pidtrymka uchasnykiv osvithnoho protsesu [Psychosocial Support for Participants in the Educational Process]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. K.

10. Marukhyna, I. V., & Kondratenko, L. O. (2023). Rehionalnyi psykholohichnyi proiekt «Zavzhdy poruch»: krashchi praktyky (z dosvidu roboty) [Regional Psychological Project 'Always Nearby': Best Practices (From Work Experience)]. [u 2-kh ch.]. Ch. 1 (Uklad.). Sumy: NVV KZ SOIPPO. S.64.

11. Sluzhba psykhosotsialnoi pidtrymky simei viiskovosluzhbovtiv [Psychosocial Support Service for Military Families]. URL: <https://www.pidtrymka.in.ua/> (data zvernennia: 14.07.2023).

APPROCCIO PROGETTUALE NEL SOSTEGNO SOCIALE E PSICOLOGICO DEI FIGLI DEI MILITARI

Sopivnyk I. V., Bondarenko A. H.

Abstract. The article defines the essence of the concept of "social and psychological support of children of military personnel" as a set of measures and support aimed at ensuring the psychological and social well-being of children whose parents are involved in military service or participate in military operations. It is noted that the main components of socio-psychological support for children of military personnel are: psychological support - providing professional psychological assistance to children to manage stress, anxiety and other emotional challenges related to the military service of their father or mother; social integration – assistance in the integration of children in the school environment and community, provision of opportunities for participation in social events; education and

training - ensuring access to quality education, even in cases of permanent changes of residence due to relocation; medical support – provision of medical assistance and psychotherapeutic support for children and their families; promotion of physical and mental development of children through special programs and activities; providing support and counseling to parents on effective ways of interacting with children in the conditions of military service; creation of conditions for stability and safety in the lives of children of military personnel. It is justified that the project approach in the socio-psychological support of children of military personnel should be considered as a systematic method of work aimed at the development of specific projects aimed at improving the socio-psychological condition of children. The domestic experience was studied, which shows that from 2022, the project approach in providing socio-psychological assistance to the families of military personnel is actively spreading in Ukraine, in particular, the project «Psychosocial support service for families of military personnel» of the Public Movement «Women's Power of Ukraine» is being implemented; volunteer project «How are you, brother?»; it is planned to implement a number of projects of relevant Ministries and departments within the framework of the implementation of the All-Ukrainian mental health program. The study and generalization of the best foreign experience of socio-psychological support for children of military personnel shows that the most effective work is carried out in such countries as the USA, Great Britain, and Israel. In the USA, a project is being implemented specifically for the socio-psychological support of military families - Families OverComing Under Stress (Project FOCUS). The non-profit organization Military Child Education Coalition (MCEC) implements ongoing projects for children of military personnel in the USA. In the UK there are organizations that implement projects to support military families, including psychological and social support, such as the Royal British Legion, SSAFA, Army Families Federation, RAF Families Federation, Naval Families Federation. Israel has a system of social services that provides psychological and social support for children of military personnel and their families, and counseling centers provide counseling, psychotherapy, and support services in important life situations.

Keywords: children of servicemen, socio-psychological support, project approach, projects for families of servicemen.