



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС

Колективна монографія



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС**
Коллективна монографія

2023

УДК 37:908(02)

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8>

*Рекомендовано до друку вченою радою
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол № 1 від 29.08.2023 р.)*

Рецензенти:

Коляда Н. М., д-р пед. наук, проф., проф. кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Плахотнік О. В., д-р пед. наук, проф., проф. кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Цокур О. С., д-р пед. наук, проф., проф. кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного гуманітарного університету.

Науковий редактор:

Окольнича Т. В., д-р пед. наук, проф., доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Авторський колектив:

Т. Бабенко, О. Габелко, Я. Галета, Л. Кашуба, Т. Кравцова, Р. Ляшенко, О. Нагорна, Т. Окольнича, А. Рацул, Л. Рябовол, Н. Савченко, О. Філоненко.

О 72 Професійна підготовка майбутніх фахівців у воєнний та повоєнний час: кол. моногр. [наук. ред. Т. В. Окольнича]; МОН України, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. 316 с.

ISBN 978-617-8245-81-8

Колективну монографію «Професійна підготовка майбутніх фахівців у воєнний та повоєнний час» підготовлено в межах проекту «Розробка та впровадження технологій формування Soft-skills суб'єктів освітнього процесу в умовах воєнного та повоєнного часу», який виконується на кафедрі педагогіки та спеціальної освіти у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка.

ISBN 978-617-8245-81-8

© ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....5

РОЗДІЛ 1. ВИЩА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ

ГАЛЕТА Ярослав

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У ВОЄННИЙ ЧАС ТА ЇЇ ПІСЛЯВОЄННЕ
ВІДНОВЛЕННЯ, ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ АСПЕКТИ.....9

РЯБОВОЛ Лілія

ВТІЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ.....47

САВЧЕНКО Наталія

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМА
ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ТА ОБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....89

БАБЕНКО Тетяна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 128

НАГОРНА Олена

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ЧАС НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ 159

РОЗДІЛ 2. SOFT-SKILLS: НАВИЧКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РІВНЯ

ОКОЛЬНИЧА Тетяна

КОМУНІКАЦІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ
ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ 172

ФІЛОНЕНКО Оксана

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У СУБ'ЄКТІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА
ПОВОЄННОГО ЧАСУ201

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВОЄННИЙ ТА
ПОВОЄННИЙ ЧАС:** *колективна монографія*

НАВЕЛКО Олена

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE
TEACHING IN VARIOUS-LEVEL GROUPS OF STUDENTS
WITH NON-LINGUISTIC SPECIALIZATIONS AS PART OF
THE TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF SOFT SKILLS 238

КРАВЦОВА Тетяна

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ 247

ЛЯШЕНКО Ростислав

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ В
ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ЧАС ТА
ВІДНОВЛЕННЯ ЇЇ ПОТЕНЦІАЛУ У ПОВОЄННИЙ ЧАС 266

РАЦУЛ Анатолій, КАШУБА Людмила

ОСОБЛИВОСТІ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС 279

ПЕРЕДМОВА

На 31-му році незалежності України розпочалася широкомасштабна збройна агресія росії проти України й водночас найскладніший період у сучасній історії українського народу, який ціною власного життя виборює вільне, демократичне майбутнє, збереження своєї державності, територіальної цілісності, право на українську мову, освіту та культуру.

Широкомасштабне вторгнення росії в Україну призвело до численних злочинів проти національної безпеки, створило загрозу життю, здоров'ю й добробуту мирного українського населення. У цей надскладний час, коли Україна творить нову історію, українці об'єдналися, і кожен «воює» на своєму фронті. Сфера освіти та науки, без перебільшення, є стратегічним ресурсом, від якого залежить добробут людей, забезпечення національних інтересів, розвиток інтелектуального потенціалу й формування людського капіталу України. І під час війни, і після її завершення головним завданням освітньої галузі є і буде підготовка конкурентноздатного професіонала – освіченої особистості, яка володіє широким спектром знань і здатна швидко адаптуватися до нових умов; ефективно взаємодіє з колегами з різних країн, розв'язувати теоретичні та практичні проблеми.

Через повномасштабну війну в Україні гостро постало питання освітніх втрат: обмежений доступ до освітнього процесу, матеріально-технічне забезпечення, втрати в навчальному часі, зміни у контингенті суб'єктів освітнього процесу, динаміка результатів навчання через зміну форми

здобуття освіти, зміни у психологічному стані учасників освітнього процесу.

Попри складні події, в яких перебуває наша країна, ми повинні думати про забезпечення якості освіти та відбудову України. Освіта – це інвестиція у майбутнє. Сьогодні вимагає від нас максимальної згуртованості та консолідації зусиль для прийняття виважених ефективних рішень й заходів щодо подолання освітніх втрат.

Війна внесла корективи в життя кожного українця не тільки з професійного, а й з емоційного боку. Для багатьох фахівців стала порятунком в нестандартних кризових обставинах наявність та висока розвиненість *soft skills* – м'яких навичок, які допомагають взаємодіяти між собою в команді незалежно від сфери діяльності: оперативно реагувати на вимоги ринку праці, постійна самоосвіта, навички комунікації та відповідальність за результати своєї діяльності. Такі навички охоплюють постійне самовдосконалення, адаптивність, а також відповідальність за власні результати.

Емоційні гойдалки розхитують емоційну стабільність. У цей час дуже важливо прийняти нові реалії та вміти швидко відновити свої ресурси та покращити свій емоційний стан. Скіли допомогли багатьом із нас за короткий час адаптуватися до нових обставин та налаштуватися на робочий лад.

У нових реаліях життя роботодавці почали звертати більшу увагу на *soft skills* майбутніх співробітників. У 80% всіх вакансій, в яких згадуються *soft skills*, зазначено відповідальність. Бути відповідальним на роботі в сучасних умовах – це гарантувати виконання своїх професійних обов'язків, всупереч місцеперебуванню, повітряних тривог, формату роботи або навіть власному емоційному стану. Роботодавці хочуть бачити серед своїх співробітників людей,

які завжди виконуть поставлені завдання.

У воєнних умовах зросла важливість такої навички, як уважність. Для фахівця дуже важливо вміти концентруватися і не допускати помилок у своїх професійних обов'язках. На думку роботодавців, вміння працювати, не відволікаючись на сторонні події чи інформацію, і бути уважним – украй важлива риса співробітника.

Сьогодні до найбажаніших soft skills входить тактовність. Під час війни частка згадуваності цієї навички зросла втричі й зараз становить 62%. Тактовність передбачає як просте дотримання правил поведінки, так і здатність розуміти ситуацію, події й допускати можливих конфліктів. Тактовна людина знає і відчуває, що, в який час і де можна сказати й зробити, а що не можна. В сучасних умовах постійної напруги та хвилювання за своє життя та ситуацію в країні ця навичка дуже знадобиться.

Вміння працювати в команді – навичка, яка практично не змінила місце в рейтингу за час війни. Як у мирний, так і у воєнний час, більша частина роботодавців визначають цю навичку як ключову. Злагоджена робота команди – це запорука успішного виконання поставлених керівництвом завдань.

Після початку війни зросло значення комунікабельності, яка проявляється у легкості входження у контакти з іншими людьми, відсутності замкнутості, ізолюваності.

Сьогодні у 35 % вакансій роботодавцями визначається стресостійкість як бажана навичка майбутнього співробітника. Здатність зберігати спокій і врівноваженість незалежно від подій, що відбуваються, набуває нового сенсу. Підбираючи кандидата, роботодавець відразу намагається знайти людину, яка буде стійкою до стресів та ефективно виконуватиме свою роботу.

Орієнтація на результат є навичкою, яка посідає і буде посідати значне місце під час війни та у повоєнний час. Для роботодавця важливо, щоб його співробітники рухалися в одному напрямку, були орієнтовані на результат. Роботодавці шукають людей, які можуть поставити собі мету, беруть на себе відповідальність за її досягнення та ініціюють необхідні дії для цього.

З огляду на це, заклади освіти дедалі більше уваги звертають на розвиток у здобувачів освіти *soft skills*, впроваджуючи командні проєкти, тренування комунікаційних навичок, навчання ефективного спілкування та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу та людьми загалом. Тому цілком закономірним є проведення наукових досліджень та втілення їх результатів у практику роботи, що стосуються вивчення креативних якостей, навичок спілкування, ефективної роботи в команді, навичок приймати швидкі, нестандартні рішення. Розробка та впровадження технологій формування *Soft-skills* суб'єктів освітнього процесу в умовах воєнного та повоєнного часу є одним з основних напрямків наукової діяльності викладачів Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.



РОЗДІЛ I. ВИЩА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-1>

ГАЛЕТА Ярослав

доктор педагогічних наук, професор, декан
факультету педагогіки, психології та мистецтв
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 000-0003-3740-2495X
E-mail: yaroslavhaleta@ukr.net

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У ВОЄННИЙ ЧАС ТА ЇЇ ПІСЛЯВОЄННЕ ВІДНОВЛЕННЯ, ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ АСПЕКТИ

Сфера освіти в Україні, як і всі сфери життя суспільства, зазнала значних змін в умовах воєнного стану. Усі ми вчилися та продовжуємо вчитися жити в цих нових умовах. Освіта є однією зі сфер, які найбільш постраждалих від війни в Україні, яка постала перед новими викликами. За даними проведеного дослідження МОН України в умовах повномасштабної війни та воєнного стану суттєвими викликами в сфері освіти визнано такі:

1. Загроза життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, обмеження доступу до базових потреб людини.
2. Масштабні руйнування освітньої інфраструктури: пошкодження приміщень закладів освіти, навчальної матеріально-технічної бази, навчально-виробничих баз практики.
3. Вимушене масштабне переміщення учасників освітнього процесу в межах України та за кордон, що призвело до значних втрат контингенту здобувачів освіти, педагогічного й

викладацького складу. З початку війни з України виїхало понад 60 тисяч іноземних студентів.

4. Зменшення видатків державного та місцевих бюджетів на освіту. Відбулося поступове скорочення фінансування закладів вищої освіти в умовах війни.

5. Втрата управлінського освітнього контролю на територіях, що потрапили під тимчасову окупацію або перебувають у зоні активних військових дій. Насильницька переорієнтація українських здобувачів освіти на російські навчальні програми, підручники, примусовий перехід на російську мову навчання.

6. Забезпечення безпеки усіх учасників освітнього процесу, одним з основних елементів якої стало встановлення постійного взаємозв'язку між студентами і викладачами в умовах війни. З метою організації безпечного проведення освітнього процесу університет удосконалює і розширює доступ здобувачів вищої освіти до отримання освітніх послуг.

7. Підвищення якості вищої освіти в умовах війни, розуміючи що в сучасних умовах саме вища освіта є тією зброєю, що допоможе в післявоєнному відновленні країни.

8. Підтримка академічної мобільності. Виїхавши закордон більшість викладачів стикається з мовним бар'єром.

9. Подальший розвиток цифрових компетенцій, освоєння новітніх інформаційно-комунікаційних технологій для здобувачів та педагогічних працівників, що дасть змогу в разі потреби організувати освітній процес онлайн.

10. Підвищення професійних компетенцій викладача, серед яких на перший план виходить не тільки бездоганне володіння знаннями з навчальних дисципліни, високий рівень професіоналізму, але й психологічна стійкість в умовах воєнного стану, мобільність, гнучкість, удосконалення володіння сучасними інформаційними технологіями та інноваційними методами викладання.

Незважаючи на складні виклики та ситуацію, що склалася з часу проведення росією широкомасштабної воєнної операції на території України, Президент України, Верховна Рада, Уряд, освітні управлінці, громадянське суспільство шукають оперативні рішення: як організувати освітній процес на всіх рівнях (дошкільних закладах освіти, школах, закладах середньої спеціальної освіти та закладах вищої освіти); у місцях їх постійного проживання та місцях евакуації; коли завершувати навчальний рік; як проводити оцінювання знань (учнів, студентів) та видавати документи про освіту; як забезпечити оплату праці працівникам закладів освіти; як здійснювати атестацію педагогічних працівників; як надавати психологічну підтримку (дошкільнятам, школярам, студентам, вчителям тощо).

У воєнний період органи влади зосереджують зусилля насамперед для створення безпечних умов здобуття вищої освіти, забезпечення доступності та безперервності навчання в регіонах України з різною безпековою ситуацією.

З початком повномасштабного вторгнення російських військ на територію суверенної України, жертвами якого стали тисячі людей по всій країні, за перший місяць війни постраждало 566 закладів освіти, 73 із них повністю зруйновано внаслідок бомбардувань і обстрілів. Ця цифра постійно оновлюється [1].

Через військові дії наукові, науково-педагогічні й педагогічні працівники змушені переїжджати до безпечніших регіонів України, працюючи дистанційно, а дехто й немає такої можливості. Надходить чимало пропозицій від закладів освіти з-за кордону з метою підтримки українських науковців та освітян.

За період війни можливостей для виїзду науковців за кордон стало більше. Їх приймали й приймають зарубіжні наукові установи та лабораторії. А науковці-волонтери з різних країн допомагають українським колегам знайти не просто прихисток за кордоном, а й роботу.

Один із прикладів – електронна платформа #ScienceForUkraine («Наука За Україну»). Її створили в перші дні війни волонтери-науковці з різних країн світу. На цій платформі зібрано пропозиції роботи для наших фахівців. Волонтерка-українка Олександра Іващенко, яка проживає в Нідерландах, наголошує, що проєкт виник спонтанно, координатори ніколи не бачились особисто.

Рух на допомогу українським науковцям організувала Саніта Рейсоне з Латвії. Вона координує науковий проєкт для Латвійської національної бібліотеки. Спільно з колегами Саніта вирішила запросити українців – запропонувати їм контракт і фінансування з резервних коштів. Також латвійська волонтерка звернулася до науковців різних країн із пропозицією разом подумати, хто як може допомогти українським колегам. Станом на 28 серпня 2022 р. база даних містила понад 2 500 індивідуальних позицій, створених виключно для української наукової спільноти. Потім з'явилися національні ініціативи для українців, коли уряди країн надавали кошти на те, щоб українські науковці могли одержати тимчасовий контракт і підтримку.

Першими ініціативу підхопили Польща, Латвія, Литва, Естонія, Німеччина, Австрія, Фінляндія, Чехія. У Європі відома всім ініціатива Scholars at Risk. Вона працює в усіх європейських країнах, за винятком Великої Британії, а також у Канаді, США, Японії [2].

У Великій Британії є власна ініціатива – CARA, найдавніша в Європі. Міністерства освіти деяких країн також надали кошти на підтримку українців [2].

Зважаючи на необхідність збереження наукового й науково-педагогічного потенціалу, благодійний фонд «Людина» окреслив додатковий напрям своєї діяльності – допомога вченим та освітянам. У межах цього напрямку розробляються й налагоджуються можливості допомоги переміщеним працівникам

закладів освіти та наукових установ.

Першочерговий крок – реєстрація таких осіб і аналіз проблем цієї категорії населення. Також існує інформаційний ресурс, де заклади освіти, здатні функціонувати, зможуть підтримати переміщених освітян та науковців. Окрім того, зазначений благодійний фонд збирає інформацію про можливості стажування й підвищення кваліфікації в закладах освіти України та за кордоном, які готові підтримати своїх колег під час військової агресії росії на території України [1].

Наголосимо, що багато університетів і організацій у ЄС, США, інших частинах світу виявили бажання допомогти Україні. Міжнародна наукова спільнота запропонувала велику кількість відкритих, абсолютно нових програм для українців, дедлайни програм для українців на стажування, роботу чи навчання. Міністерство культури, House of Europe та інші інституції регулярно публікують списки актуальних можливостей для митців, науковців, журналістів та представників креативного класу. Наприклад, Університет Сорбонна в Парижі пропонує резиденції для українських дослідників; центр міської історії у Львові, що активно співпрацює із зарубіжними інститутами, – цілу низку стипендій для науковців з України, які постраждали від війни. Серед них – стипендія на документування війни в Інституті наук про людину у Відні, партнерська стипендія із Фондом Кербера в Гамбурзі [3].

Українські науковці, дослідники є досить конкурентоспроможними за кордоном, але за умови знання англійської мови. У разі незнання англійської на пристойному рівні, науковець не може брати участь у міжнародних дослідженнях.

Усупереч проблемам, спричиненим військовою агресією росії, Міністерство культури та інформаційної політики розробило законопроект про особливий статус англійської мови в Україні як мови міжнародного спілкування.

Відповідним документом передбачено:

- встановлення особливого статусу англійської мови в Україні як мови міжнародного спілкування;
- істотне розширення сфери застосування англійської мови в Україні;
- визначення обов'язковості англійської мови в окремих публічних сферах суспільного життя, де наявні міжнародні комунікації [3].

Розширення сфери застосування англійської мови в Україні сприятиме активізації процесів інтеграції українців у європейську спільноту. Кожен українець, який вивчатиме англійську мову, буде значно більше обізнаний про європейське життя.

Українська наукова спільнота одержує підтримку від іноземних партнерів і більше можливостей для обміну досвідом дослідників, педагогічного персоналу закладів освіти, що сприяє входженню вітчизняної освіти до Європейського освітнього простору.

Іноземні й міжнародні наукові організації не тільки висловлюють моральну підтримку, а й надають матеріальну допомогу задля розвитку наукової спільноти нашої країни.

Головною ідеєю вітчизняної освітньої політики є акцент на допомозі науковцям, які залишились в Україні, й тим, хто тимчасово знаходиться за кордоном. Таким чином, за підтримки академій, провідних наукових європейських організацій, колективів і світової спільноти (учених Австрії, Азербайджану, Греції, Данії, Естонії, Іспанії, Латвії, Литви, Молдови, Німеччини, Польщі, Румунії, Словаччини, США, Франції, Хорватії, Чехії, Чорногорії, Японії), а також міжнародних організацій (серед них: Всеєвропейська федерація академій наук (ALLEA), Європейське фізичне товариство, Європейське товариство з вивчення англійської мови, Асоціація європейських товариств операційних досліджень (EURO), Освітній фонд прикладної надпровідності щодо створення інституційної і організаційної спроможності),

наукові дослідження проводяться й надалі, навіть в умовах воєнного стану.

Наголосимо, що Національна академія наук країн – членів Великої сімки (G7) подала спільну заяву щодо підтримки українського народу та його дослідницької спільноти [1]. Представники брюссельських офісів 10 країн ЄС у сфері досліджень та інновацій при Європейській комісії виступили зі спільною заявою про рішуче засудження російської агресії й закликом не допустити руйнування української дослідницької інфраструктури, яка є невід’ємною частиною Європейського дослідницького простору.

Відкритий лист на підтримку українського народу та вільної, незалежної держави України ініційовано лауреатом Нобелівської премії в галузі хімії Роалдом Гоффманом, уродженцем м. Золочів Львівської області, й підписано понад 200 нобелівських лауреатів, які активно підтримують Україну та вимагають негайного припинення злочинної російської агресії.

Світові наукові спільноти, окремі науковці з різних країн не лише рішуче засуджують кровопролитну війну, розв’язану росією проти України та її народу, а й об’єднують зусилля для допомоги тим, хто був змушений залишити свою домівку й виїхати за межі України.

Ініціатива підтримки вимушено переміщених українських науковців координується Університетом Латвії, Польською академією наук, Інститутом Макса Планка та Лейденським університетом за підтримки різних фондів, зокрема Європейської комісії, за проєктом #ScienceForUkraine. Шведський фонд стратегічних досліджень задекларував підтримку українських науковців індивідуальними грантами на суму 30 млн шведських крон, Фонд Александра фон Гумбольдта (Німеччина) розширює можливості для українських учених, Міністерство вищої освіти досліджень та інновацій Франції надало додаткові кошти для французьких наукових центрів, що готові прийняти українських

біженців із дослідницької сфери, у рамках програми «Пауза» (Pause). Спеціальні програми для українських дослідників запровадили академії наук Австрії, Ізраїлю, Польщі. Спеціальні стипендії для українців передбачено державним науково-дослідним інститутом Academia Sinica (AS) на Тайвані.

Низка зарубіжних лабораторій і університетів готові включити на тимчасовій основі українських науковців до своїх проектів та науково-дослідних груп. Водночас триває широка міжнародна кампанія з підтримки науковців України шляхом надання їм можливостей працевлаштування за фахом в інших країнах, що пов'язано з певною загрозою нової хвилі наукової еміграції, й особливо зі збільшенням виїзду талановитої наукової молоді за кордон.

Незважаючи на катастрофічні наслідки війни, наукова й науково-педагогічна спільнота України має чітку позицію від світових наукових товариств, організацій щодо безумовної підтримки, допомоги та надання будь-яких послуг нашій країні.

Указом Президента України від 21.04.2022 № 266/2022 було створено Національну раду з відновлення України від наслідків війни, яка може відіграти важливу роль у розвитку освіти в післявоєнний період [1].

До її основних завдань належать:

- розроблення плану заходів із післявоєнного відновлення та розвитку України; напрацювання пропозицій щодо пріоритетних реформ, ухвалення й реалізація яких є необхідними у воєнний і післявоєнний періоди;

- підготовка відповідних стратегічних ініціатив, проектів нормативно-правових актів.

Одним із засадничих принципів було визначено прискорену євроінтеграцію, невід'ємною складовою якої є міжнародна академічна мобільність. Важливою складовою цього процесу є міжнародна співпраця та академічні обміни між вітчизняними закладами вищої освіти України та їхніми зарубіжними

партнерами, зокрема європейськими.

Стратегією гармонізації державного управління країн ЄС та Східного партнерства, яку підписали країн Європи, у т. ч. Україна, передбачено формування єдиного освітнього простору країн ЄС і Східного партнерства. Стратегія має на меті впровадження міжнародних програм студентського обміну (МПСО) і програм подвійних дипломів (ППД) між найбільшими українськими університетами та провідними університетами ЄС.

Серед освітніх програм Європейського Союзу, які він пропонує та фінансує задля активізації міжнародного співробітництва й підвищення мобільності учасників освітнього простору, – Erasmus, Tempus, Horizon 2020, програми Європейської дослідницької ради, а також ті, що підтримуються Німецькою службою академічних обмінів DAAD, стипендіальна програма Fulbright, програми Інституту відкритого суспільства (Вашингтон), Шведського інституту та Фонду імені Александра фон Гумбольдта.

Основними напрямками діяльності, що підтримується вказаними програмами, є: навчання, викладання, стажування та наукове дослідження в приймаючому університеті. Викладачі й студенти, які на конкурсних засадах стали учасниками однієї із таких програм, отримують реальну, фінансовану ЄС чи відповідними інституціями й фундаціями, можливість для свого професійного зростання, налагодження успішної співпраці з міжнародними партнерами, обміну досвідом, реалізації власних дослідницьких ініціатив тощо [3].

У рамках найпотужнішої освітньої програми Erasmus+, новий цикл якої подовжено на період 2021– 2027 рр., сьогоднішні можливості для українського викладача визначають напрями, що наразі фінансуються, – академічна мобільність, проекти співпраці, партнерства, європейські студії, відкриті е-ресурси, молодіжний обмін і проведення міжнародних заходів.

Варто зауважити, що є ще ціла низка міжнародних грантових програм і стипендій, які сприяють академічній мобільності студентів та професорсько-викладацького складу, серед котрих можна виокремити такі: дослідницькі гранти КІУС (Канада), Стипендіальна програма імені Лейна Кірккланда (Польща), Нова дослідницька програма від Польської національної агенції з академічних обмінів (NAWA) (Польща), Програма Лізи Майтнер для науковців (Lise Meitner Program for scientists from abroad) (Австрія), стипендія Фінського центру міжнародної мобільності (Center for International Mobility) (Фінляндія), творчі стипендії від Дослідницького центру Fabbrica (Італія), стипендії й фінансова підтримка від Фонду імені Фріца Тіссена (Fritz Thyssen Foundation) (Німеччина), Міжнародного Вишеградського фонду (Чехія, Словаччина, Польща, Угорщина), стипендія факультету «Artes Liberales» Варшавського університету (Польща), стипендії на публікації «Долаючи кордони» (Німеччина) [4].

Як бачимо, потенційні можливості, які відкривають міжнародні освітні програми ЄС, є дуже цікавими для України: робота в консорціумах із західними університетами та лабораторіями дає змогу вітчизняним науковцям долучитися до розв'язання актуальних завдань сучасності й налагодити партнерські відносини з колегами за кордоном. Проте не слід забувати про низку невирішених питань і проблем, що ускладнюють працю, навчання чи стажування у європейських закладах вищої освіти для українських науковців. Освітняни повинні мати чітке уявлення про різноманітні інструменти міжнародних освітніх програм та розбиратися в їх правових і фінансових аспектах; знати, як захистити свою інтелектуальну власність; добре володіти іноземними мовами. Поки що українським науковцям багато чого з цього переліку бракує, хоча певний досвід роботи в проєктах Євросоюзу вже поволі накопичується.

Отже, ефективна міжнародна академічна мобільність уможливить: прискорення інтеграції України до Європейського освітнього простору, удосконалення освітніх технологій, вихід якості вітчизняної освіти на світовий рівень, інноваційний розвиток університетської науки та інтеграцію її з виробництвом, а також забезпечить надходження коштів від іноземних партнерів, які можна інвестувати в післявоєнне відновлення й розвиток української системи освіти.

Повномасштабна збройна агресія росії призвела до руйнівних наслідків, постала також проблема відновлення людського потенціалу України в умовах воєнного стану.

Глибокий спад виробництва, блокування портів, знищення транспортно-логістичної й соціальної інфраструктури цілих регіонів зумовили стрімке скорочення доходів населення та зростання рівня безробіття.

Війна спричинила гуманітарну кризу в Україні. Змінилася структура смертності, скалічено долі тисяч людей, щодня відбувається масове внутрішнє переміщення економічно активного населення, що неухильно призводить до істотних втрат людського потенціалу України.

Разом із розв'язанням низки нагальних проблем в умовах збройної агресії росії Уряд шукає можливості економічного відновлення України. Незважаючи на значні руйнування, втрати людей, чільне місце посідають питання пошуку підходів до відновлення людського потенціалу, професійної адаптації цивільного населення працездатного віку та військовослужбовців, звільнених з військової служби.

Метою роботи є пошук можливостей відновлення людського потенціалу України в умовах воєнного стану. Досліджень в умовах воєнного стану вкрай недостатньо, незважаючи на періодичну повторюваність викликів і загроз. Західні експерти розглядають два рівні воєнних загроз – воєнно-політичний та військовий [1].

Воєнно-політичні загрози виникають на тлі загострення етнічних, релігійних, соціальних, цивілізаційних та ідеологічних інтересів. Причинами конфліктів людства можуть бути: боротьба за ресурси, епідемії, кліматичні зміни внаслідок потепління, активізація міграційних процесів та ін.

Військові загрози в сучасних умовах пов'язані із широкомасштабним використанням інноваційних технологій та створенням якісно нового покоління технічного оснащення військ – озброєння на основі штучного інтелекту, нанотехнологій і роботизованих комплексів [2].

В умовах збройної агресії розширюються простір і масштаби військових дій (на землі, морі, у повітрі та космосі) з одночасним ураженням військових і невійськових об'єктів.

Збройна агресія росії призвела до руйнування потужностей та інфраструктури України, логістичних труднощів, падіння внутрішнього попиту, ВВП і безпрецедентних людських втрат. Війна спричинила масштабні фінансово-економічні збитки, демографічні зміни, втрати виробничого й людського потенціалу, особливо інтелектуального потенціалу економічно активної частини населення України.

Рятуючись від війни, тисячі людей були змушені емігрувати з України до європейських та інших країн. Людський потенціал, який розглядають переважно на макроекономічному рівні, є ключовою рушійною силою економічного зростання держави. Серед низки показників людського потенціалу значну інформаційну цінність має Human Development Index (Індекс людського розвитку), в основу якого покладено три важливих і взаємопов'язаних компоненти: здоров'я людини, зокрема середня очікувана тривалість життя; інтегральний показник рівня освіти; економічний рівень життя населення (обсяг ВВП на одну особу за паритетом купівельної спроможності в доларах США).

Втрати людського потенціалу внаслідок міграції, смерті, каліцтва, внутрішнього переміщення разом із руйнуванням

інфраструктури призводять до скорочення ВВП на одну особу. Разом із цим від початку повномасштабного вторгнення постала загроза зростання безробіття. В умовах воєнного стану та загроз для нашої країни Уряд представив План відновлення України [7], реалізація якого дасть можливість створити підґрунтя для майбутньої відбудови та розвитку національної економіки протягом наступних 10 років.

У межах цього документа, що складається з 15 національних програм, визначено основні напрями відновлення зруйнованої економіки як у воєнний, так і в повоєнний періоди.

Одним із пріоритетних напрямів Плану відновлення України є «Освіта і наука», на розвиток якого заплановано виділити 5 млрд дол. США [5]. Для забезпечення економічного зростання держави в умовах військових загроз украї важливою є інтеграція науки, освіти та бізнесу. Враховуючи економічні наслідки війни для України й людей, які зазнали травматичного стресу, вважаємо, що пріоритетним напрямом відновлення людського потенціалу є освіта дорослих. У межах цього напрямку доцільно на базі закладів вищої освіти України створити навчальні курси й організувати їх викладання за інноваційними навчальними програмами. Необхідно комплексно підійти до вибору заходів задля відновлення складової людського потенціалу – інтелектуального потенціалу людини, що втратила роботу та зазнала стресу в умовах війни.

Сутність комплексного підходу полягає в поєднанні методів навчання та надання психо-соціальної підтримки людині з метою її професійної адаптації й відновлення психо-емоційного стану особистості в нестабільних умовах збройної агресії росії проти України.

Саме в умовах невизначеності майбутнього та загрози безпеці й життю людей дуже важливо розробити та запровадити в освітній процес дорослих програми надання психологічної

реабілітації, професійної адаптації й соціальної підтримки економічно активної частини населення.

Пожевлення попиту на робочу силу сприятиме відновлення економічної активності вітчизняних підприємств. Спираючись на концепцію навчання людини протягом усього життя та відповідно до оперативної цілі 2.4 Стратегії людського розвитку на 2021–2023 роки [4], визначимо напрями відновлення людського потенціалу держави, серед яких пріоритетними в умовах війни є забезпечення якості вищої освіти й розвитку освіти дорослих.

Відновлення людського потенціалу в умовах воєнного стану доцільно здійснювати за такими напрямами:

1) перекваліфікація людини, яка втратила роботу та водночас психоемоційно травмована наслідками війни;

2) професійна підготовка, перепідготовка й адаптація військовослужбовця, якого можливо не лише травмовано, а й скалічено та, як наслідок, демобілізовано за станом здоров'я.

Необхідна розбудова гнучкої системи освіти дорослих, яка дасть можливість в умовах воєнного й повоєнного стану перекваліфікувати, професійно підготувати або перепідготувати та адаптувати людей до мирного життя, створити робочі місця і стимулювати повернення людей до України.

Цивілізаційним вибором України є Євроінтеграційний вектор, який передбачає рух у напрямку модернізації економіки, подолання технологічної відсталості, залучення іноземних інвестицій і новітніх технологій, створення нових, якісних робочих місць та забезпечення продуктивної зайнятості, підвищення конкурентоспроможності вітчизняних товаровиробників, поширення присутності на світових ринках.

Євроінтеграційний процес передбачає подолання серйозних проблем і викликів, накопичених у тривалій трансформаційний період. В умовах війни необхідно забезпечити максимально сприятливі умови для функціонування економіки й реалізації

трудового потенціалу з урахуванням зміни потреб на ринку праці, формувати міцні підвалини для відновлення економіки в повоєнний період.

В умовах сформованих викликів без взаємодії освіти та ринку праці неможливо забезпечити продуктивну зайнятість і здійснити модернізацію підготовки компетентного, конкурентоспроможного, затребуваного виробництвом спеціаліста.

Ситуація, що склалася в Україні, є вагомим аргументом на користь посилення регулюючих функцій держави в розв'язанні цієї проблеми шляхом реалізації активної політики забезпечення продуктивної зайнятості та узгодженості ринку освітніх послуг і ринку праці. Позитивні зміни є можливими за умови вжиття заходів, спрямованих на створення моделей та методичних інструментів управління структурою підготовки кадрів, що забезпечить узгодження попиту й пропозиції з основними завданнями соціально-економічного розвитку.

Вибір Україною європейського вектора розвитку потребує нагальних змін політики у сфері прикладання праці в напрямку інноваційної спрямованості у структурі зайнятості населення як за видами економічної діяльності, так і за напрямками освітньої підготовки й розвитку кадрового потенціалу для інноваційної трансформації вітчизняної економіки.

Погоджуємось із думкою фахівців, що з-поміж сучасних трендів, притаманних трудовій сфері, варто вирізнити збільшення інноваційної компоненти трудової діяльності, інтелектуалізацію праці, підвищення частки працівників, зайнятих у сфері інформаційних систем і технологій, розширення простору для творчої праці та поширення гнучких форм зайнятості [1; 3].

Інноваційній економіці з високою інформаційною й інтелектуальною ємністю може бути адекватний лише інноваційний тип зайнятості – гнучкий, динамічний, ефективний, що передбачає новий зміст, структуру, види, форми зайнятості та

їх постійне оновлення, підвищення якості людського капіталу, реалізацію інтелектуального й творчого потенціалу населення у сфері праці.

Зайнятість інноваційного типу стає переконливим фактом для багатьох країн. Її розвиток відбувається під впливом як ринкових сил, так і відповідної державної політики.

Для зайнятості інноваційного типу характерним є динамічне та інтенсивне використання знань, інформації й творчості; вона перетворюється на продуктивні, технологічні, управлінські, організаційні, соціальні інновації на всіх рівнях економічної системи та породжує синергію соціального й економічного ефектів на індивідуальному та суспільному рівнях.

Предмет праці стає менш матеріальним і набуває ознак символічності та багатофункціональності. Праця втрачає постійне місце, дедалі більшого поширення набуває домашня й віртуальна занятість, часткова та контрактна. Детермінантами зростання продуктивності праці щодалі більшою мірою виступають новітні технології, у першу чергу використання інформації.

Поштовхом на шляху забезпечення умов для виконання цих надважливих завдань має стати система освіти. Саме сучасна система освіти повинна сприяти вивченню новітніх знань, активізації креативного й творчого розвитку особистості з орієнтацією на цілеспрямоване, персоналізоване формування професійної компетентності.

З урахуванням зазначеного сучасні виклики системі освіти можна поділити на трансформаційні, трансакційні та інформаційні.

Трансформаційні виклики:

– виникнення нових професій і розширення переліку навичок та компетентностей працівників майбутнього, що вимагає оновлення переліку спеціальностей і коригування змісту навчальних програм, спричиняє виникнення модульних форм

навчання й оцінювання;

– зростання вимог до кваліфікації, міжнародна конкуренція за таланти, які володіють унікальними цифровими навичками;

– зміна класичного уявлення про працю та професію, що зумовлює потребу в обов'язковому наданні освітою певного переліку компетенцій;

– ускладнення процесу формування перспективних вимог до учнів і студентів унаслідок невизначеності розвитку технологій;

– звуження інноваційного циклу: істотне скорочення часу між отриманням нового знання та створенням технологій, продуктів і послуг, їх виведенням на ринок;

– зростання ролі неформальної освіти й формалізації самостійно набутих компетенцій.

Трансакційні виклики:

– виникнення нових, нестандартних форм зайнятості, що змінюють звичний формат освіти, запровадження новітніх, віддалених форм отримання освітніх послуг (дистанційне навчання);

– тривалість освітніх циклів, що значно ускладнює адаптацію робочої сили на ринку та вимагає скорочення термінів підготовки за спеціальностями, які підпадають під вплив цифровізації;

– інтернаціоналізація освітньої діяльності, встановлення єдиних міжнародних вимог до результативності освітніх послуг та змісту освіти;

– необхідність здійснення навчання в тісній взаємодії з роботодавцями, що вимагає поширення дуальних форм освіти.

Інформаційні виклики:

– збільшення обсягу науково-технічної інформації, виникнення принципово нових способів роботи з нею, форм організації апаратних і програмних інструментів виконання досліджень та розробок;

– поширення інформації про безперспективність тих чи інших професій, що істотно змінить структуру попиту на освіту за традиційними професіями;

– розмивання дисциплінарних меж у дослідженнях і розробках, міждисциплінарний та конвергентний характер досліджень.

Безперервність розвитку компетенцій та підвищення кваліфікації працівників набуває особливого значення в умовах цифровізації економіки та сприятиме розвитку Smart-education – гнучкого навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу. Набуває поширення концепція масових відкритих онлайн-курсів, в основу якої покладено теорію колективізму, згідно з котрою знання розподілено по мережевим зв'язкам, і тому навчання полягає в можливості конструювати ці зв'язки та проходити по них.

Підходи до масового навчання трансформувалися в різну типологію, зокрема масові відкриті онлайн-курси (МООС). Конкурентоспроможність цифрового ринку праці визначатиметься розвитком саме тих сфер, де продуктивність залежить від кваліфікації, оскільки в міру того, як технології набувають модульних ознак, стають простішими у використанні та беруть на себе виконання трансакційних завдань, унікальними конкурентними перевагами на ринку праці стають «людські компетенції».

Цифрова трансформація повинна поєднуватися з упровадженням гуманістичних принципів в управління людськими ресурсами. Основними навичками, яких потребуватиме майбутній ринок праці, є: динамічність, клієнтоорієнтованість і поведінкові навички.

Швидкість інновацій та технічних змін потребуватиме від компаній задля забезпечення їх конкурентоспроможності залучення фахівців, які володітимуть не лише вузькими технологічними навичками, а й адаптаційними та

комунікаційними, що дасть змогу виявляти можливість упровадження інновацій і забезпечить їх реалізацію.

Основним завданням освіти стає формування адаптаційних навичок, щоб майбутні працівники могли швидко пристосовуватися в ринковому цифровому середовищі, тобто, перед системою освіти постають завдання, розв'язання яких сприятиме набуттю нових знань, навичок і компетенцій, котрих потребуватиме цифрова економіка.

Вища освіта робить вагомий внесок в економічне зростання, соціальний прогрес і забезпечення якості життя завдяки навичкам, яких набувають здобувачі вищої освіти. Кваліфікації, що присуджуються закладами вищої освіти, мають цінність, сприймаючись як ознаки навичок, необхідних ринку праці та суспільству загалом. Роботодавці на основі зазначених кваліфікацій виявляють і відбирають кандидатів із необхідними навичками на роботу.

Вища освіта користується довірою роботодавців та суспільства тією мірою, якою існує рівновага між пропозицією й попитом на кваліфікацію. Незважаючи на досить високий рівень людського капіталу, Україна орієнтується на технологічний, інноваційний і науково-освітній вектор руху Євросоюзу. Важливим стає набуття необхідних навичок серед дорослих, адже низький рівень володіння навичками обробки інформації серед вказаної категорії громадян є проблемою для урядів країн, що розвиваються.

Оволодіння цифровими технологіями залежить від освітнього рівня населення, у т. ч. його навичок з обробки інформації, так само як і розгортання цифрових послуг. Сфера навчання є важливим показником результатів на ринку праці серед випускників закладів вищої освіти.

Дослідники людського капіталу стверджують, що відмінності в розподілі ринкових навичок є ключовим поясненням. Виявлено, що випускники університетів зі ступенем

гуманітарних наук, як правило, мають більший ризик опинитися серед безробітних, ніж випускники інших галузей, тоді як випускники галузей здоров'я й соціального захисту мають значно нижчий професійний статус порівняно з іншими випускниками. Імовірно, що відмінності в рівнях здібностей студентів із різних галузей є важливою рушійною силою цих відмінностей у досягненнях на ринку праці. Загальні навички доречні для пояснення високої заробітної плати випускників STEM, але не є головним фактором у формуванні відмінностей між іншими галузями [1]. Однак спостерігаються ознаки того, що пропозиція навичок випускників більше не відповідає попиту на ринку праці.

Кількісна невідповідність кваліфікації перетворюється на серйозну проблему в багатьох країнах, що ставить під загрозу продуктивність і постійне зростання добробуту. Ще істотношою є якісна невідповідність між попитом на навички, спричиненим економічною та соціальною реальністю на ринках праці й у суспільстві, та пропозицією формування навичок закладами вищої освіти. Роботодавці заявляють про невпевненість у здобутті випускниками навичок, необхідних для роботи в реаліях ХХІ ст., зокрема таких загальних навичок, як розв'язання проблем, спілкування, креативність і критичне мислення.

Невідповідність навичок створює серйозний ризик для надійності вищої освіти. Необхідно більше прозорості щодо навичок, яких набувають студенти, що на сьогодні не є сильною стороною більшості систем вищої освіти. Інструменти прозорості, такі як міжнародні рейтинги, досить добре фіксують показники якості освіти, але не дають жодної інформації про фактичні результати навчання студентів. Кількох доступних показників, як-от Програма міжнародної оцінки компетенцій дорослих (PIAAC), що вимірює рівень володіння дорослими ключовими когнітивними та робочими навичками обробки інформації (грамотність, рахунок, розв'язання проблем), аж ніяк не достатньо, вони стимулюють попит на якісніші показники [2].

Добре володіння навичками з управління інформацією та розв'язання проблем за допомогою ІКТ, найімовірніше, дасть змогу максимально використати можливості, створені технологічними і структурними змінами, через які проходить сучасне суспільство. Дослідження навичок обробки інформації дорослими РІААС необхідні для повної інтеграції та участі на ринку праці, освіти й професійної підготовки, а також у соціальному та громадянському житті; такі навички легко передаються, оскільки є актуальними для багатьох соціальних контекстів і робочих ситуацій; «піддаються навчанню», а отже, впливу політики.

Навички грамотності й математичних дій формують основу для розвитку когнітивних навичок вищого рівня, таких як аналітичне міркування, та необхідні для доступу й розуміння конкретних сфер знань. Окрім того, вони актуальні в різних життєвих контекстах – від навчання та роботи до дому, соціального життя і взаємодії з органами державної влади [3].

Завдяки появі показників навичок увага зосередилася на стандартах освіти. Доведено, що якість освіти має глибокий вплив на індивідуальні доходи та економічне зростання. Наслідки комплексних структурних реформ у системі освіти зберігаються навіть у зрілому віці (вплив вимірюється шляхом аналізу тестів на грамотність, математичних операцій і розв'язування задач, які проводять дорослі) [4].

Основними навичками й групами навичок найближчими роками стануть критичне мислення й аналіз, розв'язання проблем, активне навчання, стійкість, стресостійкість, гнучкість. Актуальні групи навичок передбачають бізнеснавички (пов'язані з роботою, відкриттям підприємств); спеціалізовані галузеві навички (хмарні обчислення, продаж, проєктування цифрових технологій); загальні та «м'які» навички (лідерство, переговори, творчість, розв'язання проблем); базові технічні навички (використання галузевих технічних додатків) і технічні навички

підривної діяльності (використання та розроблення сучасних технологій) [5].

Виходячи з викладеного, євроінтеграційні процеси України у сфері освіти мають відбуватися на основі сучасної державної політики, де пріоритетом стає набуття навичок, актуальних для інноваційних сфер діяльності й технологічного вектора розвитку світу. Вхідження до Європейського простору вищої освіти післявоєнного періоду передбачає фінансування напрямів, які формують людський капітал; збільшення участі в міжнародних наукових і освітніх проєктах; розширення науково-дослідної інфраструктури, що загалом сприятиме набуттю актуальних навичок.

Місце та роль будь-якої держави у світовому співтоваристві в сучасних умовах передусім пов'язані з її здатністю виробляти, споживати й застосовувати нові знання та технології. Ця здатність безпосередньо залежить від чотирьох складових: науки, освіти, виробництва й бізнесу, загальним інструментом для яких є комунікаційні технології [1].

Перед наукою та освітою сьогодні постають принципово нові завдання. Головне з них полягає в перетворенні наукових і освітніх організацій на активних учасників інноваційного процесу, дієвих стимуляторів розвитку продуктивних сил. Реалізація такого підходу не можлива без удосконалення діючих форм інтеграції й упровадження нових перспективних моделей співпраці науки та освіти з виробництвом [2].

Саме ефективна інтеграція сфер економіки (науки, освіти й виробництва), як переконливо доводить світовий досвід, забезпечує провідні позиції країн у міжнародній конкуренції, підвищує науковотехнологічний потенціал та ефективність економічних процесів. Безперечно, нові знання, які генеруються наукою, підготовка високоякісного людського капіталу на базі якісної освіти будуються на знаннях.

Фахівцям нового покоління належить розв'язувати складні

науково-технічні й економічні проблеми, що вимагає принципово нових рис – динамічності, компетентності, професійності, що дасть змогу аналізувати різноманітні завдання в найкоротші терміни та приймати оптимальні рішення.

Під час війни як ніколи зростає потреба економіки в працівниках, здатних не тільки сприймати раніше накопичені знання, а й створювати нові технології, послуги та продукти для відновлення, розвитку й процвітання країни. Високий рівень освіти уможлиблює підвищення творчої активності громадян, реалізацію їхнього потенціалу в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Розвиток технологій змінює профіль необхідних талантів та основні компетенції працівників, роблячи ключовим незвичайне поєднання технічних і соціальних навичок.

Посилення вимог до професійної підготовки зумовлене зростанням і «ціною» ефективної роботи кожного працівника. Тісна взаємодія ринку праці та ринку освітніх послуг в умовах трансформації економіки залишається важливим чинником змін і появи нових тенденцій в освітньому просторі [3]. Освіта завжди була особливою функцією суспільства й держави, спрямованою на формування та розвиток соціально значущих рис кожної людини як члена суспільства та громадянина. Через освіту здійснюється вплив на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян. Як соціальне й культурне явище освіта є атрибутом людства, його постійним супутником у ході еволюційного розвитку.

Розвиток суспільства, заснованого на знаннях, можливий лише за умови інноваційного шляху побудови економіки та розбудови високотехнологічного виробництва. Для ефективного управління інноваційними процесами, розроблення та впровадження інноваційних проєктів необхідні висококваліфіковані фахівці. Продумана політика в галузі освіти й підготовка фахівців під нові потреби бізнесу – основа успішного розвитку країни. Ключовим фактором успіху є

співпраця державних органів, бізнесу та освітніх установ [4]. Від цього залежить швидкість реформування системи освіти й розроблення політики у сфері зайнятості, що поєднує в собі гнучкість ринку праці та соціальний захист.

Креативність як процес пошуку та втілення новаторських рішень стає одним із джерел створення конкурентних переваг сучасного підприємства. Якщо генеруються цікаві й корисні для компанії ідеї, згодом вони перетворюються на інновації. А останні є запорукою успішного розвитку підприємства.

Інноваційний розвиток і креативність у сучасних умовах перетворюються на важливі фактори не тільки конкурентоспроможності економіки, а й соціальноекономічного розвитку, удосконалення інституційного середовища, підтримки та задоволення потреб споживачів. Слід зазначити, що сьогодні є нагальна потреба у формуванні креативного потенціалу підприємства, оскільки саме розвиток творчих здібностей працівників та їх практична реалізація уможливають зростання конкурентних переваг підприємства в розрізі його фінансових показників, частки ринку й позитивного іміджу як на вітчизняному, так і на зарубіжних ринках. Тому підприємствам необхідно розробляти дієві системи мотивації персоналу для розвитку креативності, а отже, й талантів, підвищення рівня людського розвитку та ефективності діяльності підприємства [5].

Події під час воєнного часу змусили нас багато в чому змінити свою думку. Зараз ми перебуваємо в глибинному процесі перегляду нашої спільної системи координат та переосмислюємо власне життя в новому ціннісному вимірі. Так само, як ні в кого не виникає сумніву у верховенстві права кожного на життя, свободу слова й думки, не повинне поставати питання щодо української національної ідентичності та державності.

Війна згуртувала українське суспільство, тож можна стверджувати, що сьогодні наша країна безпосередньо готова до змін, інновацій і креативного мислення та що в неї, безперечно,

великий потенціал. Життя й майбутній розвиток України залежать від кожного її громадянина, від вчасно прийнятого якісного управлінського рішення, від швидкого реагування на зміни.

Головним завданням, як завжди, так і наразі, є розвиток людського капіталу. Освіченість, порядність, креативність є головними рисами сучасного професіонала. Тому нині Україна, крім підтримки, повинна створювати необхідні умови для того, щоб люди розвивалися, здобували якісну освіту та стали конкурентоспроможними. Тому після завершення війни використання набутого потенціалу має стати запорукою стрімкої відбудови економіки нашої держави та її подальшої інтеграції до гона цивілізованих країн світу.

Сучасний етап загального суспільно-економічного розвитку країни та розбудови освітньої системи в Україні актуалізують пошук та інкорпорування в систему підготовки майбутніх фахівців таких практико орієнтованих методів, підходів та технологій навчання, які б інтенсифікували процес отримання знань та набуття навичок, формування життєстійкості, сприяли підвищенню мотивації здобувачів до набуття знань та саморозвитку, поглиблювали б відповідальність особистості за результати свого розвитку, забезпечували б високі досягнення в розвитку ключових компетентностей. Одним із таких підходів, який сприяє успішній реалізації перерахованих завдань, є оптимальним з точки зору використання ресурсів особистості, екологічним та особистісно-орієнтованим по відношенню до майбутніх фахівців, є коучинговий підхід.

На сучасному етапі розвитку економіки та освіти спостерігається суттєве зростання ролі людини в системі виробництва, персонал стає не тільки стратегічним ресурсом і об'єктом управління, а й чинником формування конкурентних переваг будь-якого підприємства [1].

Нині в сфері менеджменту та психології коучинг визнаний як важливий інструмент професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, а також як одна з сучасних функцій кадрової служби. Однак у науковій літературі бракує комплексних розробок щодо інтеграції практико орієнтованих коучингових кейсів в процес підготовки фахівця «нового формату» – вмотивованого, конкурентоспроможного, професійно стійкого, здатного на пошук креативних рішень при виконанні поставлених завдань.

За визначенням Міжнародної Федерації Коучингу (ICF), яка діє в Україні з 2017 року коучинг – це партнерство з клієнтами у процесі розумового та креативного мислення, що надихає клієнта підвищити свій особистий та професійний потенціал. Коучинг – це узгоджена комунікативна взаємодія між кількома суб'єктами, направлена на підвищення ефективності процесів самовизначення, самоактуалізації та самореалізації, як детермінованих компонентів успішної професійної діяльності та конкурентоспроможності [5].

Автор концепції освітнього коучингу Т. Борова трактує його як «систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і підвищення якості навчання». Крім того, її визначення доповнене ще деякими важливими аспектами, які збагачують розуміння коучингу як психолого-педагогічної технології: взаємодія між учасниками навчального процесу здійснюється з використанням коучингових інструментів, що проєктуються й застосовуються залежно від мети взаємодії, але безвідносно до цього у будь-якому разі базуються на філософії коучингу [2].

У цьому форматі взаємодії згідно зміни євроінтеграційної парадигми вищої освіти увага має бути зосереджена на забезпеченні процесу самостійної постановки здобувачем цілей навчання та діяльності, самостійного генерування ним

оптимальних способів і методів її досягнення, самооцінки, моніторингу й контролю виконання завдань; важливим компонентом процесу взаємодії у освітньому просторі обов'язково є конструктивний зворотний зв'язок та стимулювання процесу підвищення внутрішньої мотивації суб'єкта [3].

В освітньому процесі інноваційні коучингові технології активно використовуються в процесі розвитку soft skills, як комплексу наскрізних універсальних навичок, що відповідають за успішність та конкурентоздатність особистості у будь-якій сфері діяльності, що виступає домінуючою траєкторією європейської трансформації освітньої парадигми та ринку праці [4].

Відповідно, до переваг інтеграції коучингових технологій в освітні процес відносять:

- розвиток мотивації, яка підштовхує майбутнього фахівця до саморозвитку та ефективної реалізації професійних та особистісних ресурсів ;

- формування злагоджених, конструктивних взаємовідносин у колективі;

- тайм-менеджмент, тобто вміння особистості вдало розпоряджатися своїм часом;

- зростання рівня довіри між учасниками освітнього процесу;

- розвиток життєстійкості, як особистісної характеристики, що характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність діяльності. Життєстійкість розкривається через загальну міру психічного здоров'я людини і відображає три життєві установки: залученість, впевненість в можливості контролю над її подіями, а також готовність до ризику. Доцільно виокремити особливості коучингу як інструментарію професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця. Дослідження у цьому напрямі здійснює Дж. Уїтмор, який обґрунтовано пояснює

відмінність коучингу від таких понять, як менторство, інструктування, наставництво, а також наводить приклади його успішного застосування як у діловому, так і особистісному житті [3].

Як інструментарій розвитку конкурентноздатності фахівця коучинг допомагає здобувачам у підвищенні рівня їх соціально-психологічної компетентності в процесі виконання спільних завдань та формування командних взаємовідносин [5].

Під час його застосування використовуються певні методи, техніки постановки питань спільного обговорення тощо. Погоджуючись з результатами дослідження науковців, що, на відміну від тренінгу (навіть персонального), коучинг є більш сфокусованим, контекстуалізованим та індивідуально спрямованим інструментарієм розвитку особистості, а також більш вигідним капіталовкладенням, порівняно з традиційними тренінговими методами, оскільки він орієнтований швидше на досягнення успішних результатів ніж на пошук причин існуючих проблем чи формування корисних навичок [6].

Отже, коучинг постає ефективним інструментом досягнення конкретних результатів підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної самореалізації в турбулентних умовах праці. Коучинг є ефективною технологією, що сприяє саморозкриттю людини в професійній діяльності, інструментарієм інтерактивного процесу підтримки окремих людей і організацій з метою максимальної допомоги у розкритті їх потенціалу, орієнтованого в підсумку на здійснення позитивних змін та оптимізацію конструктивних відносин в команді, на основі співробітництва і налагодження зворотного зв'язку.

У повоєнний період постане одне із ключових завдань становлення України як успішної європейської держави й повноправного члена Європейського Союзу – відновлення системи вищої освіти. Важливими принципами відновлення мають бути узгодженість завдань за різними напрямками

(державне управління, державна безпека, економічний і соціальний розвиток, охорона здоров'я, культура тощо) та спрямованість на прискорення інтеграції до ЄС. Водночас плани відновлення у сфері вищої освіти повинні бути узгоджені зі стратегіями розвитку інших ланок освіти, ресурсними обмеженнями (час, кадри, фінанси, обладнання тощо), з прогнозами розвитку ринку праці й технологій в Україні та світі.

Говорячи про інтеграцію до ЄС, варто враховувати не лише наявні міжнародні документи, національне законодавство і практики країн ЄС, а й плани та пропозиції щодо їх можливих змін у перспективі 2030 р. Мабуть найперше питання, на яке потрібно надати відповідь, полягає в тому, що саме ми хочемо відновлювати. Насамперед це стосується взаємодії з підприємствами та науковими установами, існування різних підходів до закладів вищої освіти різних типів на рівні законодавства та деяких інших. Водночас ми не можемо будувати нову систему вищої освіти «з нуля». Тому що система – це не лише законодавство, а й люди – викладачі, адміністративний і допоміжний персонал, студенти, що мають свій попередній досвід навчання в середній школі, де теж є багато проблем, а також запозичений досвід друзів, батьків, іншого оточення.

Одним із варіантів рішень, що обговорюється, є оптимізація мережі закладів вищої освіти. Ефективність мережі може означати не кількість закладів вищої освіти чи їх середній розмір, а досягнення максимальної результативності (за сукупністю показників освітньої й наукової діяльності закладу) за наявності певних фінансових та інших ресурсних обмежень або мінімізацію ресурсних витрат за визначених обмежень на мінімальні результати діяльності.

При обговоренні питань оптимізації мережі закладів вищої освіти зазвичай роблять акцент на таких показниках, як кількість закладів в Україні, середня чисельність студентів у розрахунку на заклад, середня чисельність студентів у розрахунку на одного

науково-педагогічного працівника. Але жоден із цих показників не характеризує результативність діяльності закладу вищої освіти.

Для пошуку варіантів рішень варто звернутися до досвіду європейських країн, наприклад, щодо кількості закладів вищої освіти, їх розмірів, чисельності студентів у розрахунку на викладача.

Порівняння країн за загальною кількістю закладів вищої освіти в розрахунку 19 на 1 млн мешканців ускладнено тим, що дані по різних джерелах і країнах збираються за різними методиками, які не завжди детально описані. Крім того, саме розуміння того, що вважати закладом вищої освіти, в цих джерелах та країнах є різним. Тому можна зробити лише дуже загальний висновок про те, що Україна загалом відповідає загальноєвропейським показникам.

Важливим напрямом оптимізації мережі може бути або об'єднання подібних ЗВО з іншими, або скорочення кількості пропонованих освітніх програм.

Іншим важливим аспектом євроінтеграції та підвищення ефективності використання бюджетних коштів є здатність ЗВО швидко приймати рішення, необхідні для вчасного реагування на зовнішні виклики, насамперед на демографічні, економічні, соціальні й технологічні зміни.

Водночас війна та пандемія коронавірусної інфекції показали, що можуть бути потужніші й менш передбачувані фактори впливу на результати освітньої та наукової діяльності ЗВО, які теж треба брати до уваги.

З погляду інтеграції системи освіти України до ЄС, важливим є істотне підвищення інституційної, зокрема фінансової, автономії ЗВО. Відповідні пропозиції, що надходили до війни, навіть тоді були дискусійними в частині їх здатності розв'язати ключові проблеми розвитку вищої освіти. Сьогодні прийняття рішень із цих питань стає ще більш актуальним і

терміновим. У цьому контексті варто проаналізувати практики країн ЄС. Незважаючи на істотні відмінності законодавства, є певні спільні риси статусу ЗВО в цих країнах. Їх поділяють на *public institutions* та *private institutions*. Серед останніх виокремлюють заклади, які істотно залежать від уряду. Слід зазначити, що європейські публічні ЗВО за своїм статусом не є тотожними українським державним і комунальним закладам. Насамперед це стосується того, що ці заклади є не власністю, а власниками. Вони можуть мати власне майно, а також самостійно розпоряджатися своїми надходженнями. При цьому вони також можуть отримувати в розпорядження або в управління державне чи комунальне майно, а також одержують істотне публічне фінансування, частиною якого вони можуть розпоряджатися самостійно (в певних межах), а рештою – відповідно до домовленостей з органами фінансування. Натомість в Україні, незважаючи на поступові зміни законодавства протягом останніх років, за багатьма нормативними актами власністю є саме заклади освіти, а не лише окреме майно цих закладів. Власні надходження державних і комунальних ЗВО, що є бюджетними установами, відразу зараховуються до спеціального фонду відповідного бюджету, що істотно ускладнює їх використання. Тому для підвищення ефективності діяльності закладів вищої освіти актуальним є питання їх поступової трансформації з бюджетних установ у публічні заклади зі статусом, аналогічним тому, який мають ЗВО в країнах ЄС.

На сьогодні обговорюються також інші варіанти трансформації статусів державних ЗВО, зокрема їх приватизація або корпоратизація. При цьому треба враховувати, що обидва шляхи передбачають істотне збільшення приватного капіталу у сфері вищої освіти. Але потенціал для такого збільшення в Україні є дуже обмеженим. Тому ці варіанти можуть розглядатися лише як доповнення до трансформації в публічні заклади. До того ж у переважній частині країн ЄС частка публічного фінансування

вищої освіти зазвичай перевищує частку приватного фінансування. Так, за даними ОЕСР [6], після виходу Сполученого Королівства з ЄС не залишилося країн, де частка приватного фінансування вищої освіти була б вищою за частку публічного фінансування. Найбільшою у 2020 р. вона була в Італії – 36,6 %. Натомість у Норвегії, Люксембурзі та Фінляндії частка публічного фінансування перевищувала 90 %.

Також варто зазначити, що в багатьох європейських країнах приватне фінансування не зводиться до фінансування домогосподарствами. Зокрема, у Сполученому Королівстві, де частка приватного фінансування є найбільшою в Європі – 72,6 %, 18,7 % припадає не на домогосподарства, а на інші приватні джерела. У деяких країнах ЄС, наприклад Німеччині, фінансування від домогосподарств узагалі немає [7].

Говорячи про підвищення ефективності фінансування вищої освіти, часто згадують про необхідність зменшення загальної чисельності здобувачів. Це має певний сенс, оскільки частина вступників, особливо тих, хто навчається за власні кошти, не мають достатньої підготовки для якісного навчання у ЗВО, а також через можливість збільшити фінансування в розрахунку на студента без підвищення загальних витрат.

Водночас варто враховувати, що масовизація вищої освіти є загальносвітовим і загальноєвропейським трендом. Так, у країнах ОЕСР частка населення з вищою освітою у віковій групі 25–34 років у середньому на 15–20 % більша за відповідну частку у віковій групі 55–64 років. За одним із ключових показників залучення до вищої освіти (GER) Україна відповідає середнім показникам європейських країн [6]. Тому можливості підвищення обсягу фінансування в розрахунку на здобувача через зменшення чисельності здобувачів в Україні є обмеженими.

У сучасному глобалізованому світі сталий економічний розвиток не можливий без продукування нових технологій і знань. Особливо це є актуальним для реалій майбутнього України

в частині забезпечення військової переваги та витіснення російських агресорів, післявоєнного відновлення країни. Головну роль у продукуванні нових технологій та знань відіграють наука, що створює нові знання, й освіта, за допомогою якої відбувається підготовка нових висококваліфікованих кадрів. Але самі по собі знання, без їх інтеграції до бізнессередовища, не мають економічного впливу. Саме формування тісної взаємодії та співробітництва між освітою, наукою й виробництвом, забезпечення їх інтеграції в загальну систему, яка органічно поєднає в умовах ринку функціонування кожної з цих сфер людської діяльності, дасть змогу перезапустити економіку України, поліпшити умови життя населення та загалом забезпечити стабільний розвиток суспільства.

Інтеграція науки, освіти й виробництва (бізнесу) – це об'єднання різних сфер суспільної діяльності в єдину, цілісну систему, налагодження тісної взаємодії та взаємовідносин між її учасниками з урахуванням спільної активності для ефективного виконання визначених функцій і досягнення поставлених цілей, реалізація яких можлива з використанням наявних ресурсів та механізмів управління [1].

З економічної точки зору, інтеграція науки, вищої школи й бізнесу – це акумулювання ресурсів для розвитку економіки знань, підвищення рівня розв'язаних суспільних проблем та завдань, появи довіри між учасниками інтеграції, створення нового якісного продукту [2].

Інтеграція науки й освіти полягає в подоланні розриву між науковими та освітніми установами при виконанні суспільно значущих функцій виробництва, передання й поширення знань. Вона сприяє забезпеченню стійкого розвитку науково-освітньої системи країни, створенню відповідних комплексів, здатних діяти результативно та успішно виконувати як дослідницькі, так і освітні завдання.

Інтеграція бізнесу й освіти відображає сучасні тенденції розвитку компаній, пов'язані з практичною реалізацією ідей, та передбачає розподіл відповідальності за розвиток системи професійної підготовки й перепідготовки між установами освіти та бізнесу.

Тристороння інтеграція науки, освіти й бізнесу є ключовим вектором розвитку економіки знань, оскільки дає змогу ефективно розв'язувати завдання комплексного забезпечення інноваційних процесів. Якщо виробництво не трансформується (не вдосконалюється), не використовуються інноваційні технології чи нові знання, воно втрачає свою життєздатність. Відповідно, якісні зміни можливі лише за умови, коли наукові розробки випереджають потреби ринку та створено реальні механізми їх упровадження [3].

Таким чином, лише тісна інтеграція науки й виробництва дає можливість досягати інноваційних змін та забезпечувати достатні ефекти для стабілізації й зростання економіки. Проте зазначене не можливе без належного (на конкурентних засадах) фінансування науки, сприятливого середовища (та/або вимушених потреб) для генерації та поширення інноваційних ідей, лідерства в їх просуванні й комерціалізації.

Як правило, центром інтеграції (інтеграційних відносин) виступають університети. На їх базі реалізується інноваційна тріада з освітнім, науково-дослідницьким і виробничим компонентами.

У цьому випадку:

– університет отримує гарантоване сплачене замовлення на підготовку фахівців, можливість розвитку експериментально-дослідницької бази, підвищення рівня матеріальної підтримки викладацького складу та стимулювання його професійного зростання;

– наукові організації – можливість розвитку матеріально-технічної бази й прискорення комерціалізації наукових розробок,

завдяки взаємодії з університетом вони «вирощують» професіоналів високого рівня;

– компанія-замовник – можливість готувати на базі університету кваліфіковані кадри, що відповідають її запитам; випускники – гарантоване працевлаштування за обраним фахом із задалегідь відомими перспективами кар'єрного зростання;

– держава – можливість ефективніше розподіляти обмежені ресурси та активізувати економічне зростання [4].

В українських реаліях сучасні університети не спроможні забезпечити глибоку тристоронню інтеграцію самостійно, без дієвої підтримки бізнесспільнот, зокрема кластерів. Це пов'язано з низьким рівнем адаптації більшості ЗВО до ринкових умов, які передбачають поряд із навчальною та науковою діяльністю практичну спрямованість різних заходів, істотний розвиток послуг для бізнесу, повноцінну реалізацію фінансової автономії.

Консолідований у кластерах бізнес передусім виступає своєрідним штовхачем, драйвером формування ефективної взаємодії з освітніми й науковими установами. Його різнопланові запити змінюють науково-педагогічний персонал і студентів, університетське середовище, інфраструктуру та стимулюють підвищення цілеспрямованості в реалізації визначених функцій.

Ключовим фактором у цьому процесі є позиція керівництва відповідних організацій – інтегруватись (об'єднуватись) чи ні. Кластер – це об'єднання сконцентрованих за географічною ознакою груп взаємопов'язаних компаній, спеціалізованих постачальників послуг, фірм у споріднених галузях, а також пов'язаних із їхньою діяльністю організацій (наприклад, університетів, агентств зі стандартизації, а також торговельних об'єднань) у певних сферах, що конкурують і водночас провадять спільну діяльність [5].

Одним із ключових аспектів у кластерній теорії М. Портера є те, що кластер визначається як певна сукупність взаємопов'язаних підприємств та інших інституцій, які

спроможні продукувати синергетичний ефект, а це, у свою чергу, зміцнює й покращує їхні позиції в конкурентній боротьбі в локальному середовищі конкретної країни чи регіону [6].

Розвиток кластерів в Україні зароджувався ще наприкінці 1990-х, проте останніми роками набув нового істотного поштовху. Активна позиція окремих учасників ринкової спільноти та посилення міжнародної донорської підтримки, зокрема GIZ, UNDP, USAID, сприяли черговому відновленню кластерного руху в Україні. За останніх декілька років було сформовано спільноту однодумців і поступово об'єднано в низку ініціатив.

Зокрема, у 2020 р. Німецьке товариство міжнародної співпраці GIZ підтримало ініціативу кластерного руху та дозволило розпочати проєкт із розвитку в Запорізькому й Харківському регіонах кластерів ІАМ (Інжиніринг-Автоматизація-Машинобудування). Реалізація цього проєкту сприяла не лише розвитку кластерних процесів у зазначених регіонах, а й певним змінам в інноваційних екосистемах, поступовому зближенню з регіональними владами й потужному впливу на розвиток кластерного руху в Україні.

У березні 2022 р. започатковано створення Українського кластерного альянсу (УКА), до якого на сьогодні увійшло близько 35 кластерів із понад 1800 підприємствами. Спільнота охоплює різні галузі діяльності (інжиніринг, машинобудування, текстильне, меблеве та агропромислове виробництво тощо), які представлені майже всіма регіонами України, об'єднує велику кількість бізнесових і освітньо-наукових структур, а також має чималу групу експертів і команд, що здатні вирішити більшість поточних та стратегічних питань [7].

Істотно зросла активність кластерних учасників у напрямі інтернаціоналізації, що в умовах війни дає змогу пришвидшити позитивні зрушення в співпраці з європейською кластерною спільнотою [6].

Уже в серпні 2022 р. УКА на власному інформаційному

ресурсі було представлено впорядковану структуру кластерів за напрямками: 1) EAM та Areospace; 2) Textile; 3) Agri-food; 4) Construction – Furniture; 5) Traditional Industries; 6) IT, Innovations and Creatives clusters; 7) Інші (<https://www.clusters.org.ua>).

Інтеграція є взаємовигідним процесом, оскільки всі партнери (освітні, наукові й бізнес-структури) отримують власні переваги та забезпечують синергетичний ефект. Координація такої взаємодії можлива за достатньої ініціативи й лідерських позицій окремих учасників, провідна роль серед яких належить кластерам і університетам. Позитивні ефекти від результативної взаємодії учасників інтеграції вказують на те, що вона має велике значення для соціально-економічного розвитку, а тому повинна ініціюватися та підтримуватися на державному й локальному рівнях для обміну ідеями, знаннями та досвідом.

Отже, ключовими напрямками післявоєнного відновлення сфери освіти визнано: розвиток людського потенціалу; європейська інтеграція освіти та науки; адаптація освіти та науки до європейських стандартів у контексті реалізації статусу кандидата на членство в ЄС, зокрема гармонізація законодавчо-нормативного, інституціонального та методологічного забезпечення сфери освіти; розвиток науки й інновацій; розвиток вищої освіти та освіти дорослих; цифрова трансформація освіти та науки.

Список використаних джерел:

1. Бахрушин В. Особливості фінансування вищої освіти в Україні порівняно з іншими країнами. Удосконалення фінансування системи освіти України як передумова успішного реформування : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021. С. 251–264. URL: <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/05/finansuvannya-osviti-2021.pdf> 2. Вища освіта в Україні під час воєнного стану. URL:

<https://it-kharkiv.com/vyshha-osvita-vukrayini-pid-chas-voennogo-stanu/>

3. Вища та фахова передвища освіта в Україні / Державна служба статистики України. URL: https://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2021/osv/vush_osv/arh_vuz_20_u.html.

4. Державний університет інфраструктури і технологій / Єдина державна електронна база з питань освіти. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/university/3969/educators>.

Допомога освітянам / науковцям. URL: <https://human.org.ua/dopomohaosvitianam-naukovtsiam/>.

5. Онищенко О. Куди запрошують українських науковців під час війни. ZN.UA: вебсайт. 2022. URL: <https://zn.ua/ukr/science/kudi-zaproshujutukrajinskikh-naukovtsiv-pid-chas-vijni.html>.

6. Освіта в Україні в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник. Інститут освітньої аналітики. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpnevakonferencia/2022/Mi_zhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn-Osvita

7. Шевчук І., Шевчук А. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство*. 2022. № 39. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80>.

8. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*. 1981. Vol. 32. P. 439–476.

9. Crutchfield R., Gruber H., Terrell G. & Wertheimer M. (Eds.) Conformity and creative thinking. *Contemporary approaches to creative thinking*. N.Y. : Atherton, 1962. P. 120–140.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-2>

РЯБОВОЛ Лілія

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри права та
правоохоронної діяльності
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: 0000-0003-3558-2103
E-mail: lryabovol8@gmail.com

**ВТІЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПРАКТИЦІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Пандемія та повномасштабне вторгнення російських військ 24 лютого 2022 року в Україну спричинили суттєві виклики й загрози для вітчизняної системи вищої освіти (далі – ВО). В аналітичному звіті «Вища освіта в Україні: зміни через війну» зокрема акцентовано на такі проблеми: щодо інфраструктури закладів вищої освіти (далі – ЗВО) – руйнування незалежно від зони активних бойових дій; щодо людського капіталу – переміщення за межі України частини науково-педагогічних працівників (далі – НПП) та здобувачів вищої освіти (далі – ВО) з різних ЗВО, залишення на тимчасово окупованих територіях, зокрема через неможливість евакуюватися, навіть, загибель викладачів та студентів; інші істотні ускладнення щодо організації й забезпечення освітнього процесу [4, с. 32]. Уповноважені державні органи, вся освітянська спільнота роблять можливе й неможливе не лише для підтримки, але й для розвитку вітчизняної системи освіти. Як зазначив О. Шаров, «Головні зусилля спрямовані на організацію освітнього процесу в умовах воєнного стану, створення безпечних умов, збереження академічної культури та якості освіти, а також реагування на події, пов’язані з військовими діями» [4, с. 33]. При цьому, не

можна не погодитися з укладачами згаданого вище аналітичного звіту, що наразі «у системи вищої освіти України є можливість вийти з цієї кризи сильнішою, пристосованою до нових умов та врешті-решт реформованою» [4, с. 36].

Значну увагу питанням освіти в Україні, зокрема щодо забезпечення її якості, приділяє Рада Європи (далі – РЄ). У рамках п. 3.2. «Зміцнення демократичної участі» Плану дій для України на 2023-2026 роки «Стійкість, відновлення й відбудова» (Council of Europe Action Plan for Ukraine «Resilience, Recovery and Reconstruction» 2023-2026), запропоновано такі заходи:

- зміцнювати потенціал органів управління освітою на національному, місцевому та інституційному рівнях для забезпечення інклюзивної системи управління освітою, що ґрунтується на участі усіх заінтересованих сторін та гарантує рівний доступ до якісної освіти для всіх;

- сприяти більш ефективному впровадженню цінностей та принципів багатомовної та міжкультурної освіти з метою розвитку компетенцій, які дають змогу всім здобувачам освіти стати активними громадянами й формують неупереджене ставлення;

- зміцнювати спроможність фахівців у галузі освіти щодо розроблення демократичних, різноманітних та інклюзивних навчальних програм з історії та педагогіки, які охоплюють викладання й вивчення історії демократії, відповідно до стандартів РЄ, для створення безпечного освітнього середовища, що сприяє діалогу, інклюзивності й соціальній згуртованості, та вирішенню потенційно чутливих і контраверсійних питань;

- підвищувати спроможність фахівців у галузі освіти забезпечувати безпечні та гнучкі умови навчання, що сприяють діалогу, інклюзивності та оперативному реагуванню на потреби громади;

- підтримувати ЗВО в частині зміцнення відкритої та інклюзивної системи ВО, здатної сприяти розвитку згуртованих і

демократичних суспільств на місцевому рівні, зокрема підтримувати студентські проекти та ініціативи, які сприяють формуванню лідерських якостей та демократичній участі в державному управлінні [40].

У Паризькому звіті 1 «Відбудова України: принципи та політика» зазначено, що відновлення України – багатогранний процес, який передбачає не відбудову до передвоєнного стану, а глибоку трансформацію, «не лише «стрибок» у плані виробничих технологій та інфраструктури, але й радикальне поліпшення інституцій». Принципових змін мають зазнати всі елементи суспільного життя – державне управління, демократичні інституції, фінансово-економічний та гуманітарний сектори. Все це є можливим за умови розвитку людського капіталу – «найціннішого активу України», «ключового активу будь-якої сучасної економіки». Для його створення й підтримки вирішальне значення має система освіти, що повинна постати як ключовий чинник відбудови України. «Саме тому, Україні буде потрібно продовжити реформування систему освіти, пріоритизуючи якість, розвиваючи навички та компетенції». На освіту покладається надзвичайно важливе й відповідальне завдання – «навчання працівників новим навичкам», «виховання гідних громадян, розвиток в суспільстві поваги до прав людини, доброчесності й відповідальності». Метою реформування, при цьому, має бути якість освіти [3, с. 11, 354]. Не можна не погодитися із Г. Калінічевою, у тому, що саме розвиток якісної ВО як осередку формування інтелектуального капіталу торує шлях до інноваційної економіки як економіки інтелекту, освіти й науки, високої якості життя та людського капіталу [12, с. 26].

Отже, вітчизняна ВО, яка забезпечує професійну підготовку фахівців для різних галузей народного господарства, у своєму розвитку у воєнний та повоєнний час має орієнтуватися на європейські ідеали й цінності якості освіти. Процес їх імплементації у вітчизняну систему освіти триває, так,

«забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності» віднесено до засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності (абз. 3 ч. 1 ст. 6 Закону України «Про освіту» (далі – Закон «Про освіту»)) [25]. В контексті відбудови вітчизняної освіти у воєнний та повоєнний час проблематика якості вищої освіти (далі – ЯВО) актуалізувалася.

Ця проблематика притягує науковий інтерес фахівців з філософії, історії, педагогіки, юриспруденції, державного управління та інших галузей знань.

Глибоке дослідження аналізу стану відповідності законодавства України про ЯВО (за станом на 2022 рік) до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015), а також до міжнародних угод, уклавши які, Україна взяла зобов'язання щодо реформування освітньої галузі відповідно до стандартів Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО), провів А. Бутенко [2]. Нормативно-правову базу забезпечення якості освіти в Україні за станом на 2018 рік проаналізували В. Кухарський, І. Іваночко, О. Осередчук [33, с. 40-108].

Питання забезпечення якості вищої освіти (далі – ЗЯВО), переважно, що є обґрунтованим, розглядаються багатьма вченими у контексті європеїзації / інтернаціоналізації вітчизняної системи освіти. Так, М. Дебич, у результаті аналізу міжнародних та європейських документів дійшла висновку, що інтернаціоналізація є провідною тенденцією розвитку ВО та каталізатором удосконалення ЯВО. Вчена встановила, що у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників інтернаціоналізація позиціонується як інструмент впливу на ЯВО у глобальному вимірі, «покращення якості навчання та викладання» визнано однією із ключових цілей інтернаціоналізації ВО [8, с. 121, 125].

У наукових працях йдеться також про «інтернаціоналізацію забезпечення якості вищої освіти». А. Сбруєва та І. Єременко пояснюють цей феномен міжнародним характером ЄПВО. У

своїй монографії, що стала результатом дослідження теоретичних, нормативних, організаційних та змістово-процесуальних засад інтернаціоналізації освітнього простору (за станом на 2019 рік), згадані дослідниці використали також поняття «європейський вимір забезпечення якості вищої освіти». Це поняття й відповідне явище розглядається ними як один з проявів та результатів процесу інтернаціоналізації ЗЯВО в ЄПВО [31, с. 58, 149-168]. І. Єременко тлумачить інтернаціоналізацію ЗЯО в ЄПВО як процес формування й запровадження нормативних, організаційних та змістово-процесуальних засад європейського виміру забезпечення якості у ЄПВО на наднаціональному, національному та інституційному рівнях з метою підвищення ЯВО, конкурентоспроможності ЗВО, систем ВО національного та регіонального рівнів на глобальному ринку освітніх послуг [27, с. 12].

ЗЯВО в умовах європеїзації України [14], стратегію європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021-2030 як євроінтеграційний орієнтир для української освіти [15] та інші аспекти цієї проблематики розкрила у своїх працях О. Локшина. Європеїзація національної освіти як складова європейської інтеграції України є стратегією розвитку нашої держави, акцентує вчена [15, с. 7]. Формування систем ЗЯВО в європейських країнах в контексті становлення ЄПВО вивчала І. Соколова [34], та ін.

З позицій науки державного управління цю проблематику досліджували Є. Архипова, О. Воробйова, В. Дроздов, Д. Карамішев, та ін. Забезпечення ЯВО як напрям державного управління у сфері освіти розглядали І. Семенець-Орлова та Н. Грабовенко [32]. Г. Кільова інтегрувала підходи педагогічної та управлінської наук і вивчила якість освіти в контексті менеджменту освіти, виходячи з того, що якість освіти є базовим поняттям у сучасних процесах реформування освітньої галузі [13, с. 22].

Окрему групу джерел нашого дослідження становлять акти міжнародних організацій, які визначають освітню політику загалом (ООН, зокрема ЮНЕСКО) та в європейському регіоні зокрема (Рада Європи, Європейська комісія, тощо). Так, істотну роль для розуміння стратегічних напрямів розвитку освіти та забезпечення її якості в усьому світі відіграла Всесвітня конференція ЮНЕСКО з ВО, яка завершилася 20 травня 2022 року в Барселоні (Іспанія) і результатом якої стало оприлюднення спільної «Дорожньої карти до 2030 року» з акцентуацією на вимогу негайного її впровадження. Ст. Джанніні зазначила, що у цьому документі викладено узгоджений урядами перелік принципів трансформації ВО для забезпечення більш стійкого, мирного світу. Помічниця Генерального директора ЮНЕСКО з питань освіти також вказала на необхідність змін у мисленні й поведінці щодо співробітництва й партнерства, розбудови відкритої системи ВО, сприяння різноманітності й гнучкості навчання [39]. Для розуміння орієнтирів розвитку освіти, зокрема професійної підготовки фахівців у ЗВО, у воєнний та повоєнний час важливим є План дій Ради Європи для України на 2023-2026 роки «Стійкість, відновлення та відбудова» (Council of Europe Action Plan for Ukraine «Resilience, Recovery and Reconstruction» 2023–2026) [40].

Суттєву роль для формування висновків та узагальнень нашого дослідження відіграли аналітичні звіти – Відбудова України: принципи та політика [3], Вища освіта в Україні: зміни через війну [4], Впровадження локальних систем управління якістю в українських університетах [5].

Мета дослідження – розглянути європейські стандарти забезпечення якості вищої освіти та встановити ступінь їх імплементації у практику вітчизняних ЗВО; розкрити сутність студентоцентризму як основного підходу для забезпечення якості освітнього процесу й освітньої діяльності.

Для розуміння сутності основних понять нашого

дослідження – «забезпечення якості освіти/ вищої освіти», «якість освіти/ вищої освіти», «якість освітньої діяльності» – звернемося до чинного законодавства. Відповідно до Закону «Про освіту», «якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» (п. 29 ч. 1 ст. 1); «якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» (п. 30 ч. 1 ст. 1) [25]. У Законі України «Про вищу освіту» (далі – Закон «Про ВО») поняття якості освіти конкретизоване щодо зазначеного рівня освіти. Згідно з п. 23 ч. 1 ст. 1, «якість вищої освіти – відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості» [22].

Визначення поняття якості освіти у двох згаданих законах практично суголосні. У другому воно лише дещо розширене за рахунок вказівки на те, що ВО, окрім іншого, має відповідати потребам заінтересованих сторін і суспільства, а також на те, що передбачається здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього ЗЯВО. Навіть, з урахуванням такого доповнення наведені законодавчі визначення, на наш погляд, дають лише найбільш загальне розуміння сутності якості освіти та її забезпечення, не розкриваючи структуру й чинники цього складного явища.

У новій редакції Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, ухваленої на Міністерській конференції 14-15 травня 2015 року (далі – ESG 2015) зазначено, що для поняття якості освіти

складно сформулювати визначення. Це підкреслює комплексний характер відповідного поняття та явища, що розглядається як результат взаємодії між викладачами, студентами й інституційним навчальним середовищем, в якому зміст програм, навчальні можливості та матеріально-технічні засоби / ресурсне забезпечення відповідають поставленій меті. В ESG 2015 розкрито системний характер якості освіти. Насамперед, це проявляється у поєднанні двох цілей відповідних процесів – підзвітності й підвищення якості освіти, досягнення яких сприяє у формуванні довіри громадськості до ЗВО та в їх подальшому прогресивному розвитку й удосконаленні. Термін «забезпечення якості освіти» у зазначеному документу використовується у вузькому й широкому аспектах. У широкому – для позначення всіх видів діяльності в рамках безперервного циклу вдосконалення, що охоплює власне забезпечення (у вузькому розумінні) та підвищення якості за участі усіх «залучених сторін» – усіх учасників освітнього процесу в ЗВО (керівництва, науково-педагогічних працівників (далі – НПП), студентів), а також зовнішніх стейкхолдерів (роботодавців, зовнішньої академічної спільноти, інших зовнішніх партнерів ЗВО). Акцентовано, що ЗЯВО в ЄПВО вимагає врахування очікувань і потреб здобувачів освіти, усіх інших залучених сторін, суспільства загалом, проте, відповідальність за якість своїх освітніх послуг і забезпечення цієї якості, і це є принциповим, несуть безпосередньо ЗВО. Системний, комплексний підхід до ЗЯВО в ESG 2015 простежується й у тому, що передбачається три види взаємопов'язаної та взаємоузгодженої діяльності і три види відповідних стандартів – щодо внутрішнього забезпечення якості освіти (далі – ВЗЯО), зовнішнього забезпечення якості освіти (далі – ЗЗЯО), а також щодо роботи агенцій із забезпечення якості. У сукупності ці нерозривно пов'язані частини є основою європейської системи забезпечення якості освіти [41, с. 6, 7, 8, 9].

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти

(далі – НАЗЯВО) суголосне з таким комплексним баченням якості освіти. ЯВО охоплює значний спектр процесів і явищ у сфері ВО, зазначено у доповіді цього органу про ЯВО в Україні та її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2022 році [9, с. 4].

На багатоаспектність якості освіти як такої наголошують практично всі дослідники цієї проблематики незалежно від того, з позицій якої галузі знань досліджується цей феномен. Якість освіти – це інтегральна характеристика освітньої діяльності та її результатів, вказала Н. Калінічева в контексті вивчення історії реформування ВО щодо забезпечення її якості [12, с. 26]. «Якість освіти – синтетична категорія, що відображає всі компоненти й аспекти розвитку освіти як системи», вказує Г. Кільова [13, с. 23]. Як багатогранна категорія, якість освіти має задаватись технологічно, організаційно, психологічно, враховувати здібності, які мають здобувачі ВО, починаючи навчання у ЗВО, вказує О. Грибко і продовжує, це – інтегральна характеристика системи освіти, що відображає ступінь відповідності ресурсного забезпечення, освітнього процесу, освітніх результатів до нормативних вимог, соціальних й особистісних очікувань [37, с. 31].

Розглядаючи якість освіти як об'єкт управління та оцінювання з позицій науки державного управління, Д. Карамішев презентує її і як систему складних об'єктів, і як процес, і як результат [37, с. 4]. На важливість управлінської складової трансформації систем ЗЯВО в умовах глобалізації акцентує О. Воробйова, котра теж реалізує підхід до розуміння ЯВО як до комплексного показника, «що включає в себе забезпечення певного рівня знань, умінь, навичок, інших компетентностей та відповідного рівня задоволення очікувань від наданих освітніх послуг» [37, с. 164, 168].

Зарубіжні дослідники також вказують на комплексний характер якості освіти та її забезпечення, реалізуючи ціннісний

підхід, з позицій якого, розглядають чотири аспекти якості освіти, а саме: якість як контроль, що передбачає здійснення певних процедур для встановлення відповідності рівня набутих знань, умінь, навичок, компетентностей до потреб суспільства; якість як постійне вдосконалення освітньої програми (далі – ОП) та освітньої діяльності за цією ОП у ЗВО; якість як орієнтація на майбутнє з його запитами, новими суспільними цінностями; якість як досягнення прориву, що передбачає розвиток у здобувачів освіти творчості й креативності [42, с. 178].

Поняття забезпечення якості освіти, як і поняття якості освіти, також переважно розглядають як комплексне. Так, у Національному освітньо-науковому глосарії під нею розуміють «сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому) та національному й міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх/ навчальних програм і присудження кваліфікацій» [18, с. 32].

Не можна не погодитися з тими науковцями, які обґрунтовано вважають, що ЯВО є чинником конкурентоспроможності випускників, ЗВО, загалом ВО України на міжнародному рівні. Трансформаційні зміни щодо управління ЗВО відбуваються передусім задля налагодженням системи ЗЯВО як основної умови щодо підвищення конкурентоздатності ЗВО на світовому освітньому ринку, вказує О. Воробйова [37, с. 174]. ЯВО та здатність своєчасно реагувати на всі глобальні виклики є запорукою конкурентоспроможності українських університетів, вважає С. Ніколаєнко. У підвищенні якості вітчизняної ВО, на його думку, сприятимуть: зростання авторитетності ЗВО, працевлаштування випускників, забезпечення галузей економіки кваліфікованими кадрами; організація сучасної бізнес-практики, створення навчально-наукових центрів; розвиток наукових досліджень і посилення їх впливу на освіту й науку в Україні та за її межами; широке запровадження онлайн-освіти, збільшення різних курсів навчання, освіти дорослих, активізація міжнародної

діяльності; підвищення якості освітнього процесу, запровадження сучасних освітніх технологій; підтримка творчих учнів і рання профорієнтація; автономія ЗВО, посилення ролі й відповідальності колективів кафедр, інститутів, факультетів; формування у студентів здатності до постійного оновлення знань, мотивація студентів і викладачів, їх соціальний захист [19, с. 6].

ЯВО можемо розглядати і як істотний чинник реалізації в освітньому процесі принципу «Fitness for purpose» – «принцип адекватності, домірності, відповідності засобів, що застосовуються для досягнення певної визначеної мети, у тому числі, відповідності методів навчання і викладання до заявлених в ОП цілей. Цей принцип є реалізованим тоді, коли ЗВО має раціональне пояснення своїм діям чи сформованим політикам (policies)» [6, с. 5].

Як явище ЯВО зумовлюється різними чинниками, насамперед, це – рівень політичного, соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, що формує відповідний суспільний запит до освіти, отже, і до її якості, і до відповідних систем забезпечення якості освіти. Як констатує І. Соколова у результаті аналізу європейських підходів і практик до ЗЯВО (Quality assurance, QA), «національні системи QA реагують на очікування суспільства, організаційні та процесуальні зміни в інституційних політиках забезпечення якості; підтримують розвиток культури якості на всіх рівнях; враховують потреби й очікування студентів і всіх інших стейкхолдерів» [34, с. 107]. Акцентуючи на важливість проблеми вдосконалення системи вищої освіти та підвищення якості професійної підготовки фахівців в Україні, У. Науменко також зазначає, що ця проблема є соціокультурною, а її «розв'язання можливе тільки при приведенні освіти у відповідність з новими соціально-економічними вимогами ринкової економіки» [17, с. 16].

Сутність та зміст ЯВО зумовлюється також розумінням / баченням цієї якості різними групами стейкхолдерів як усіма

заінтересованими сторонами внутрішніми і зовнішніми, серед яких: суспільство загалом та його потреби на відповідному етапі розвитку; безпосередньо держава, яка, з одного боку, фінансово-матеріально забезпечує функціонування системи ВО, з іншого, очікує компетентних фахівців у всі сфери діяльності держави й суспільства; здобувачі ВО як споживачі освітніх послуг, для яких ЯВО забезпечує конкурентоздатність на ринку праці; роботодавці, для яких якість освіти, зокрема практичної підготовки студентів, визначає необхідний і достатній рівень професіоналізму випускників ЗВО; безпосередньо ЗВО, адміністрація та НПП, для яких якість підготовки визначає рівень конкурентоспроможності самого ЗВО на ринку надання освітніх послуг. Слід також враховувати, що всі відповідні потреби / запити / очікування швидко змінюються у зв'язку зі стрімкими перетвореннями, які відбуваються в сучасному динамічному світі.

У цьому контексті на увагу заслуговує підхід Г. Кільової, яка визначає поняття якості освіти з позицій кожного окремого стейкхолдера. Так, якісна освіта: для студента це – освіта, яка «сприяє розвитку його особистості і професійної кар'єри»; для роботодавця – яка «підготувала компетентного працівника»; для суспільства – «яка формує особистість, здатну до ефективної соціальної життєтворчості». ЯВО вчена прямо пов'язує з якістю професійної підготовки випускника ЗВО, майбутнього фахівця, яку репрезентує як сукупність взаємопов'язаних професійно-особистісних властивостей, що відповідають меті ВО, певним чином структуровані, змінюються й динамічно розвиваються [13, с. 23-24].

Слід зазначити, що якість освіти, її рівень здійснює зворотній вплив на суспільне й державне життя. Як справедливо зазначають І. Семенець-Орлова та Н. Грабовенко, «Проблема якості освіти в Україні набуває особливого соціально-економічного і перспективно-орієнтованого значення» [32, с. 240].

Отже, у найбільш широкому розумінні, якість вищої освіти та забезпечення якості вищої освіти – динамічний суспільно-освітній феномен, зовнішньо детермінований такими чинниками, як рівень політичного, соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, що формує відповідний суспільний запит до освіти, отже, і до її якості, і до відповідних систем забезпечення якості освіти. Істотним чинником становлення такої системи в Україні у воєнний та повоєнний час є європейська інтеграція нашої держави, що висуває певні вимоги щодо релевантності вітчизняної освітньої практики забезпечення якості вищої освіти до Європейських стандартів.

Система забезпечення якості вищої освіти та її правові засади в Україні: аналіз відповідності до Європейських стандартів

Особливості сучасного етапу розвитку української системи ВО зумовлені загальним євроінтеграційним курсом нашої держави, а це, як справедливо зазначає А. Бутенко, вимагає імплементації європейських стандартів і практик та освітніх тенденцій ЄПВО в національне законодавство. Це є об'єктивною вимогою часу, акцентує голова НАЗЯВО [2, с. 18].

ЗЯВО освіти доцільно й необхідно розглядати в контексті інтернаціоналізації відповідного процесу. Перш, ніж проводити аналіз сучасного стану відповідності правових засад СЗЯВО до Європейських стандартів, розглянемо становлення правового забезпечення цього феномену в Україні. А. Сбруєва та І. Єременко запропонували таку періодизацію:

- 1992–1995 – «установчий», основними характеристиками якого стало те, що: освітньо-політична, наукова й академічна спільноти усвідомили важливість інтернаціоналізації ВО для інтеграції в ЄПВО; активізовано вивчення зарубіжного досвіду ЗЯВО; запроваджено ліцензування та акредитацію ЗВО з метою встановлення відповідності ЯВО до державних вимог і можливостей надання дипломів державного зразка; розпочалися

пошуки компромісу між лібералізацією та централізацією в управлінні ЯВО, а також пошуки оптимальної моделі інтернаціоналізації ЗЯВО для України;

- 1996–2004 – «унормувальний», який позначився тим, що: у зв'язку зі стрімким розвитком ВО в Україні й істотним збільшенням кількості ЗВО різних форм власності актуалізувалася потреба у ЗЯВО на інституційному, національному та наднаціональному рівнях; активізувалася міжнародна мобільність студентів і викладачів, що передбачало трансфер результатів навчання і, як наслідок, інтернаціоналізацію ЗЯВО; інституалізується співробітництво у сфері ЗЯВО з міжнародними партнерами; розширюється інституційна база міжнародного співробітництва, зростає кількість ЗВО, залучених до міжнародних проєктів; ускладнюються процедури ліцензування й акредитації, посилюється їх регламентація та централізація, вплив МОН України на процеси управління ЗЯВО;

- 2005–2009 – «болонізаційний», визначальними подіями якого стало приєднання України до Болонського процесу (2005) та визнання України повноправним урядовим членом EQAR (2008). Тенденції цього етапу: автономізація ЗВО, створення інституційних систем ВЗЯВО; використання методології загального управління якістю (Total Quality Management) у ВО, спрямованій на постійне покращення та самовдосконалення управління ЯВО; посилення формалізації державного управління та контролю якості, формальних вимог до діяльності ЗВО; посилення міжнародної співпраці у галузі ВО, зокрема у сфері контролю якості діяльності ЗВО;

- 2010 – перш. пол. 2014 – «накопичувальний», під час якого: продовжено розробку нормативних засад процесів ЗЯВО, конкретизовано вимоги до ОП та ЗВО (однак, через надмірну централізацію, бюрократизацію та формалізацію процесів ЗЯВО, ці акти не втілювалися в життя достатньою мірою, що уповільнювало становлення як культури ЯВО, так і системи

ЗЯВО); було встановлено, що існуючі концептуальні підходи до ЗЯВО в Україні не узгоджуються з вимогами в ЄПВО; не приділялася достатня увага питанням розвитку культури якості у процедурах ЗЯВО; окремі провідні вітчизняні ЗВО ініціювали членство в європейських організаціях-колективних суб'єктах Болонського процесу та ініціативах оцінки якості діяльності ЗВО.

- 2014–2019 (2019 – рік завершення дослідження А. Сбруєвої та І. Єременко) – «легітимізаційний», упродовж якого унормовуються зовнішній та внутрішній виміри ЗЯВО й діяльність НАЗЯВО з урахуванням ESG 2015, закладається законодавча база формування європейського виміру ЗЯВО на національному (Закони «Про ВО» (2014), «Про освіту» (2017)) та інституційному рівнях; активізується проєктна діяльність у досліджуваній сфері в межах програм Еразмус+ та Міжнародного фонду «Відродження». Щодо цього етапу формування європейського виміру ЗЯВО в Україні виокремлюють як позитивні, так і негативні тенденції. До позитивних відносять: подальшу модернізацію нормативно-правової бази ЗЯВО як цілісного системного феномену; інституалізацію ЗЯВО на національному рівні у формі незалежного національного агентства – НАЗЯВО, членами якого є обрані, згідно із Законом «Про ВО», представники всіх стейкхолдерів. До негативних – незавершеність таких процесів, як: повноцінне передавання повноважень із ЗЯВО від МОН України до НАЗЯВО; розробка методології, механізмів та підготовки кваліфікованих експертів внутрішнього виміру ЗЯВО в ЗВО та зовнішнього виміру у НАЗЯВО, що володіють європейськими методиками цього процесу [11, с. 12-13; 31, с. 151-168].

Цей «легітимізаційний» етап, започаткований у 2014 році прийняттям Закону «Про ВО», у дослідженні А. Сбруєвої та І. Єременко завершено 2019 роком, власне 2019 – рік опублікування згаданими дослідницями наукових результатів, до яких ми наразі звертаємось. На наш погляд, цей етап тривав до

початку 2023 року. Так, ще в кінці 2022 року А. Бутенко констатував, що частина обов'язкових елементів ЗСЗЯВО, визначених європейськими стандартами й рекомендаціями, не була закріплена в законодавстві України. Не унормованими залишалися питання інституційної акредитації та постакредитаційного моніторингу, удосконалення потребувало нормативне забезпечення системи апеляцій рішень НАЗЯВО, та й самого статусу НАЗЯВО, насамперед щодо його незалежності [2, с. 21]. Значна частина з перелічених та інших питань щодо забезпечення ефективної діяльності НАЗЯВО була вирішена у 2023 році, чим і було започатковано новий етап. Отже, розглянемо сучасний стан відповідності правових засад системи ЗЯВО до Європейських стандартів.

Можемо констатувати, що системний, комплексний підхід до ЗЯВО, окреслений в ESG 2015, знайшов свою реалізацію у вітчизняному освітньому законодавстві. Так, Закон «Про освіту» містить окремий Розділ V «Забезпечення якості освіти», а стаття 41 безпосередньо закріплює систему забезпечення якості освіти, визначає її мету і складники. Щодо мети розбудови та функціонування СЗЯО в Україні, в ч. 1 ст. 41 того ж закону вона сформульована з урахуванням європейських стандартів і рекомендацій, повністю суголосна з ними й передбачає, що ця система спрямована на: «гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою; постійне та послідовне підвищення якості освіти; допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти». У ч. 2 тієї ж статті вказано на складові СЗЯО: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти» [25].

Закон України «Про ВО» так само містить відповідний

окремий розділ і в ст. 16 конкретизує систему ЗЯВО до відповідного рівня освіти. Виходячи з ч. 1 ст. 16, вона охоплює такі складники, як: система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (далі – ВСЗЯВО)); система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти (далі – СЗЯВО); системи забезпечення якості діяльності НАЗЯВО і незалежних установ оцінювання та ЗЯВО [22].

Отже, СЗЯВО в Україні за своєю метою і загальною структурою відповідає до ESG 2015. Розглянемо, наскільки релевантними до них є кожний зі складників цієї системи. Почнемо з ESG 2015 щодо ВСЗЯВО. Ними передбачено, що ЗВО: розробляють й оприлюднюють політику ЗЯВО як частину стратегічного управління і втілюють її через належні структури і процеси, залучаючи зовнішніх стейкхолдерів; передбачають процедури розробки і затвердження ОП; забезпечують студентоцентричне навчання, викладання й оцінювання (заохочують студентів до активної участі у творенні освітнього процесу); систематично застосовують заздалегідь визначені й оприлюднені правила щодо зарахування, навчання, визнання кваліфікацій, сертифікації студентів; забезпечують високий рівень компетентності складу викладачів й застосовують справедливі й прозорі процедури його набору й розвитку; мають достатнє фінансування навчальної і викладацької діяльності та забезпечують адекватні й загальнодоступні навчальні ресурси й підтримку студентів; збирають, аналізують і використовують необхідну інформацію для ефективного управління своїми ОП, іншими видами діяльності; оприлюднюють чітку, точну, об'єктивну, актуальну і доступну інформацію про свою діяльність, свої ОП (публічна інформація); здійснюють моніторинг і періодичний перегляд своїх ОП, забезпечуючи їхню відповідність до визначених цілей, потреб студентів і

суспільства, що сприяє у безперервному їх вдосконаленні; циклічно проходять процедури ЗЗЯО [41, с. 9-17].

Аналіз вітчизняного законодавства про освіту загалом та вищу зокрема дозволяє констатувати, що у ньому втілені наведені ESG 2015. Так, згідно з ч. 2 ст. 16 Закону «Про ВО», ВСЗЯО передбачає здійснення таких процедур і заходів, як: визначення принципів та процедур ЗЯВО; моніторинг і періодичний перегляд ОП; щорічне оцінювання здобувачів ВО, НПП у ЗВО та регулярне оприлюднення встановлених результатів; забезпечення підвищення кваліфікації НПП; забезпечення необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною ОП; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; публічності інформації про ОП, ступені ВО та кваліфікації; дотримання академічної доброчесності НПП і здобувачами ВО, у тому числі, створення й забезпечення функціонування ефективною системи запобігання та виявлення академічного плагіату; тощо [22].

Виходячи з доповіді НАЗЯВО про якість ВО в Україні та її відповідності до завдань сталого інноваційного розвитку суспільства у 2022 році, саме ВСЗЯВО та їх удосконалення і розвиток (первинний рівень процедур ЗЯО) стали найбільш вразливими до викликів воєнного часу. Проблемою, яка потребує негайного вирішення у сфері ЗЯВО, є те, що навчання у ЗВО є переважно віддаленим (синхронне та асинхронне), а це вимагає інших підходів до викладання, вимірювання та з'ясування сформованості компетентностей і досягнення результатів навчання, зазначено у згаданій Доповіді. Те, що НПП і здобувачі ВО надають перевагу усталеним вимогам до освітнього процесу та контролю, у той час, як поточна ситуація в суспільстві та освіті потребує гнучкості, віднесено у цій Доповіді до чинників, які ускладнюють реалізацію ВСЗЯВО у воєнний час [9, с. 5, 6]. У зв'язку з цим, саме повноцінну реалізацію студентоцентрованого

підходу в освітній діяльності ЗВО розглядаємо як інваріантну умову ЗЯВО у воєнний та повоєнний час.

Щодо СЗЗЯО, ESG 2015 передбачено: система ЗЗЯО враховує ефективність процесів ВЗЯО; розроблено доцільні методології, визначено цілі і правила ЗЗЯО; процеси ЗЗЯО надійні, корисні, заздалегідь визначені, послідовні (охоплюють: самооцінювання, зовнішнє оцінювання, що зазвичай передбачає відвідування установи, звіт за результатами зовнішнього оцінювання; послідовну програму подальших заходів) й публічні; зовнішнє оцінювання здійснюється у процесі перевірки групами незалежних зовнішніх експертів, у складі яких є студенти; висновки чи оцінки, зроблені у процесі ЗЗЯО, ґрунтуються на чітко визначених, оприлюднених і послідовно застосовуваних критеріях; повні експертні звіти та офіційні рішення, прийняті на підставі звіту, опубліковані й доступні академічній спільноті, зовнішнім партнерам, іншим зацікавленим особам; у межах СЗЗЯО чітко визначені процедури подання скарг і апеляцій, ЗВО поінформовані про них [41, с. 17-21].

У результаті екстраполяція наведених положень на освітнє законодавство України встановлено, що ESG 2015 щодо СЗЗЯО знайшли своє втілення й закріплення у ньому. Так, відповідно до ч. 3 ст. 16 Закону «Про ВО», СЗЗЯВО передбачає здійснення комплексу процедур і заходів, як, забезпечення: ефективності процесів і процедур ВЗЯВО; системи проведення процедур ЗЗЯВО; оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до ESG 2015; налагодження доступного і зрозумілого звітування; проведення періодичних перевірок діяльності СЗЯ та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями; тощо [22].

Розглянемо ESG 2015 щодо агенцій із ЗЯВО (далі – Агенції) як третього складника СЗЯВО. Агенції: здійснюють заходи із ЗЗЯО на регулярній основі, мають чіткі й зрозумілі цілі та задачі, що визначають їх публічно доступну місію та щоденну роботу; мають належну правову основу та є офіційно визнаними

уповноваженими державними органами, що відповідають за ЗЗЯВО; незалежні та діють автономно, несуть повну відповідальність за свою діяльність та її результати; регулярно публікують звіти з тематичним аналізом та описом загальних відомостей за результатами їхньої діяльності із ЗЗЯВО; мають достатні й належні ресурси (людські та фінансові) для здійснення своєї роботи; впроваджують процеси внутрішнього контролю якості, пов'язані з визначенням, забезпеченням та підвищенням якості й чесності їхньої діяльності; принаймні раз на п'ять років проходять зовнішню перевірку для засвідчення своєї відповідності до ESG 2015 [41, с. 21-25].

В Україні такою Агенцією є National Agency for Higher Education Quality Assurance / Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). Окрім нього, вітчизняний законодавець передбачив і незалежні установи оцінювання та ЗЯВО – недержавні організації (установи, агенції, бюро, тощо), акредитовані НАЗЯВО, що здійснюють оцінювання ОП, результатів навчання та/або ЗВО (їхніх структурних підрозділів) з метою вироблення рекомендацій і надання допомоги ЗВО в організації СЗЯВО та внесення пропозицій НАЗЯВО щодо акредитації ОП (ч. 1 ст. 23 Закону «Про ВО»). Щодо статусу НАЗЯВО, згідно зі ст. 17 того ж закону, воно є: постійно діючим колегіальним органом; юридичною особою публічного права, яка діє згідно із Законом «Про ВО» і статутом [22]. Відповідно до п. 1 Статуту НАЗЯВО, затвердженому постановою Кабінету міністрів України, цей орган є уповноваженим на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти [36]. Отже, відповідно до своїх статутних документів і законодавства, НАЗЯВО діє на постійній основі, має належне нормативно-правове забезпечення своєї діяльності та є офіційно визнаним державним органом, уповноваженим на ЗЗЯВО, як і вимагають ESG 2015.

Безпосередньо правове забезпечення діяльності НАЗЯВО

також послідовно й систематично приводиться у відповідність до ESG 2015. Так, з їх урахуванням, зокрема щодо наявності достатніх і належних фінансових ресурсів для здійснення своєї роботи, у ст. 22 Закону «Про ВО» визначено джерела фінансування НАЗЯВО. Ними є: кошти державного бюджету (щороку встановлюється Верховною Радою України окремим рядком під час затвердження Державного бюджету України); кошти, отримані як оплата послуг з акредитації, а також кошти, отримані за надання інших послуг, пов'язаних із ЗЯВО, у розмірах, що визначаються НАЗЯВО; гранти з метою підвищення ЯВО в Україні, у тому числі надані для вдосконалення системи оцінювання ЯВО; інші джерела, не заборонені законодавством. На втілення ESG 2015 щодо регулярного оприлюднення звітів про результати діяльності із ЗЗЯВО, у ч. 2 ст. 18 Закону «Про ВО» передбачено, що НАЗЯВО щороку готує та оприлюднює доповідь про якість ВО в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства, звіт про власну діяльність, формує пропозиції щодо законодавства із забезпечення ЯВО та направляє ці документи Верховній Раді України, Президентові України, Кабінетові Міністрів України, ЗВО для їх обговорення й реагування на них [22].

Роль і значення НАЗЯВО щодо реалізації державної політики із ЗЯВО істотно підсилено на законодавчому рівні, що відбувається на виконання міжнародно-правових зобов'язань України у сфері ВО. Так, згідно з п. 8 ч. 1 ст. 18 Закону «Про ВО» зі змінами від 30.03.2021, до повноважень НАЗЯВО віднесено розроблення порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради ЗВО, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії та подання його на схвалення до МОН України. Останніми змінами й доповненнями, внесеними в п. 1, 5, 6¹ ст. 18 того ж закону від 02.05.2023, передбачено, що НАЗЯВО: розробляє положення про акредитацію ОП, інституційну акредитацію ЗВО, акредитацію

незалежних установ оцінювання й ЗЯВО, Апеляційну палату, а також зміни до них і подає їх для затвердження до центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки; здійснює постакредитаційний моніторинг («здійснення послідовних подальших дій за результатами оцінювання» [41, с. 18]) та є обов'язковим елементом СЗЗЯВО; вносить інформацію до ЄДЕБО про сертифікати (офіційні рішення) про акредитацію ОП, видані іноземними акредитаційними агентствами чи агентствами ЗЯВО, перелік яких затверджується Кабінетом Міністрів України [22]. При цьому, всі повноваження НАЗЯВО, на наш погляд, покликані забезпечити досягнення основної мети його діяльності – оцінювання системи забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти і встановлення рівні її відповідності до встановлених вимог.

У згадуваній вище «Дорожній карті до 2030 року», оприлюдненій за результатами Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з ВО, визначено місію ВО з акцентуацією на її соціальне призначення, спрямування на підготовку «нового громадянина», соціально й етично відповідального, здатного до складних переговорів. Акцентовано, що у ВО необхідно реалізувати цілісний і гуманістичний, трансдисциплінарний та міждисциплінарний підходи, що передбачає інтеграцію гуманітарних і природничих наук. Відповідними принципами подальшого розвитку ВО визначено такі, як: більше залучення та сприяння різноманітності; академічна свобода, збалансована публічною підзвітністю; дослідження, критичне мислення і творчість; чесність та етика; сталість і соціальна відповідальність, підтримання взаємозв'язків з громадою; співпраця для забезпечення якості [39]. Слід зазначити, що такі підходи й бачення векторів розвитку ВО були закріплені й у попередніх актах цієї та інших міжнародних освітніх організацій.

Реалізація студентоцентрованого підходу як умова забезпечення якості вищої освіти

Поділяємо наукову позицію, що основними підходами ефективного й належного управління ВО в Україні в умовах євроінтеграції в контексті забезпечення і вдосконалення її якості є:

- системний підхід, що означає послідовне дотримання освітньої політики і дозволяє розглядати ЗЯО як загальну систему, створити цілісну модель управління трансформацією забезпечення якості, визначити її основні функції, складові, їх компоненти та взаємозв'язки;

- компетентнісний підхід в управлінні ВО та її якістю дає змогу здійснити аналіз, оцінити й систематизувати практичні результати; планувати й враховувати вплив зовнішнього середовища; ефективно використовувати ресурси; створювати сприятливі умови для розвитку; розробляти й запроваджувати нові технології;

- студентоцентрований підхід орієнтує ВО на розвиток особистості студента, виходячи з його індивідуальних потреб, здібностей, можливостей, ціннісних пріоритетів;

- синергетичний підхід «спрямований на продуктивний симбіоз різних складових управління ВО, що посилює та доповнює їх з метою створення нової якості процесу, явища, що за своїм рівнем перевершує попередній» [16, с. 175].

Серед перелічених підходів саме студентоцентризм має істотний потенціал для удосконалення системи ЗЯВО. ЗВО мають надавати студентам можливості для розкриття в освітньому процесі їхніх здібностей і становлення їх як конкурентоздатних фахівців на ринку праці. У воєнний і повоєнний час ЗВО ще мають сприяти у подоланні психо-емоційних проблем здобувачів ВО, ставати більш інклюзивними у розумінні інклюзивності як суспільного феномену, а не суто медичної проблеми. Це передбачає, що ЗВО мають бути забезпечені необхідним

обладнанням, для викладачів проведено спеціальну підготовку, а освітній процес має стати ще більш гнучким й адаптивним до потреб й інтересів студентів. Наразі повноцінна реалізація студентоцентризму постає як інваріантна умова забезпечення якості у рамках ВСЗЯВО.

Студентоцентрований підхід у ВО означає, що студент відіграє головну роль в освітньому процесі і як його повноправний суб'єкт бере на себе відповідальність за організацію навчання та його результати [16, с. 175], загалом за його якість. Одна з рекомендацій, наданих експертами за результатами аналізу стану впровадження локальних/ внутрішніх систем управління якістю в українських університетах, стосується саме студентоцентрованого підходу – «Покласти в основу сучасної методики підготовки принцип навчального партнерства студентів, викладачів і дослідників. Максимально скоротити ієрархічність та дистанцію у відносинах «ЗВО – викладач – студент», зокрема, в організації навчального процесу. Будувати процес набуття компетентностей переважно в діалоговому та, за необхідності, віддаленому режимі, з використанням у навчальних цілях зовнішнього (відносно цього закладу) контенту [5, с. 55].

Студентоцентризм / студентоцентрованість / студентоцентричність є конкретним проявом людиноцентризму як парадигмального підходу, згідно з яким, здобувач ВО – суб'єкт із власними унікальними інтересами й потребами, самодостатній і відповідальний учасник освітнього процесу; підхід, який має остаточно замінити патерналістичне ставлення ЗВО до здобувачів ВО як об'єктів навчання, не спроможних бути повноцінно залученими до процесів забезпечення якості, не здатних самостійно формулювати власні інтереси й потреби [27, с. 29].

Студентоцентрований підхід в ЄПВО передбачено такими документами, як: Стандарти і рекомендації щодо забезпечення

якості в ЄПВО (ESG 2015), Порядок денний Європейського Союзу для ВО, Львовенське, Бухарестське та Паризьке комюніке міністрів освіти країн ЄПВО, тощо. Виходячи з цих актів, студентоцентризм є важливим чинником формування майбутніх лідерів для успішних і конкурентоспроможних громад, професійних спільнот, держав, а не самоціллю, пільгою чи поступкою студентам, акцентує В. Бахрушин [1].

Особливо важливим втілення цього підходу у вітчизняну практику є в контексті реалізації євроінтеграційних прагнень України. Згідно з ESG 2015, студентоцентрований підхід передбачає активну участь студентів у творенні освітнього процесу, їх долучення до обговорення й реалізації ОП.

Відповідно до ESG 2015, ознаками студентоцентрованого викладання й навчання є:

- повага і врахування різноманітності студентів та їхніх потреб з можливістю побудови гнучких навчальних траєкторій;
- використання різних способів надання освітніх послуг і різноманітних педагогічних методів, а також регулярне їх оцінювання й коригування;
- забезпечення супроводу й підтримки здобувачів ВО з повагою до їх автономності;
- взаємна повага у стосунках «студент-викладач»;
- наявність належних процедур для розгляду скарг студентів.

Ознаками студентоцентрованого оцінювання як чинника «для прогресу студентів та їх майбутньої кар'єри» в контексті забезпечення ЯВО є такі:

- викладачі ознайомлені з існуючими методами оцінювання і мають можливість для розвитку власних навичок у цій сфері;
- критерії і методи оцінювання оприлюднюються заздалегідь;

- оцінювання засвідчує рівень досягнення запланованих результатів навчання (далі – РН), а студенти отримують зворотний зв'язок, за потреби й поради щодо навчання;

- за можливості, оцінювання проводиться більше, ніж одним екзаменатором;

- «інструкції з оцінювання враховують пом'якшувальні обставини»;

- оцінювання проводиться відповідно до встановлених процедур, послідовно і справедливо застосовується до всіх студентів;

- визначено офіційну процедуру розгляду звернень студентів [41, с. 11-12].

У Довіднику користувача ЄКТС (2015) зазначено, що в основі студентоцентрованого навчання (Student-Centred Learning) є комунікація викладачів і студентів, відкритий діалог і наявність зворотного зв'язку між ними щодо обговорення потреб і прагнень останніх, зокрема й щодо методик і технологій навчання. У рамках такої комунікації студенти позиціонуються як активні учасники (з повним правом голосу) власного навчання, що дозволяє їм розвивати загальні (універсальні) компетентності (як: вирішення проблем, критичне, рефлексивне мислення). Студентоцентроване навчання пов'язується з гнучкою організацією навчання, викладання й оцінювання, «широким вибором матеріалів і заходів для навчання й викладання», створенням широких можливостей для самостійного навчання, з використанням інноваційних методів викладання, цифрових технологій в освітньому процесі [10, с. 12, 13, 44]. Слід зазначити, що широке застосування цифрових технологій віднесено до стратегічних завдань розвитку ВО в Україні на 2022-2032 роки [26].

Значна увага в контексті забезпечення й покращення ЯВО приділяється «інноваціям у навчанні та викладанні» і в Паризькому комюніке (2018). Їх упровадження, поряд з різними

методами й гнучким навчанням, розглядається як умова подальшого розвитку й повної реалізації студентоцентризму. У цьому акті також акцентовано на доцільність і необхідність розробки й реалізації міждисциплінарних ОП, поєднання академічного навчання з навчанням на робочому місці, навчання – з дослідженнями та інноваціями для сприяння розвитку у здобувачів ВО критичного й творчого мислення, що дозволить їм знаходити інноваційні відповіді на сучасні виклики [21].

Конкретними кроками на шляху інтеграції вітчизняної ВО в ЄПВО є те, що вимоги/ рекомендації перелічених вище європейських документів, зокрема ESG 2015, знайшли своє закріплення в національному законодавстві. Так, у п. 22¹ ч. 1 ст. 1 Закону «Про ВО» визначено поняття студентоцентрованого навчання як такого підходу до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів ВО до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів ВО, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії (далі – ІОТ); побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу [22].

Вимога щодо втілення студентоцентрованого підходу знайшла своє відображення й у Положенні про акредитацію ОП, за якими здійснюється підготовка здобувачів ВО. Відповідно до підкритеріїв 4.4, 5.1, 5.3, в освітній діяльності на ОП має забезпечуватися наступне: усім учасникам освітнього процесу своєчасно надається доступна і зрозуміла інформація щодо цілей, змісту і результатів навчання, порядку і критеріїв оцінювання в межах окремих освітніх компонентів; форми контрольних заходів та критерії оцінювання здобувачів ВО є чіткими, зрозумілими, оприлюднюються заздалегідь; визначено чіткі та зрозумілі правила проведення контрольних заходів, які забезпечують об'єктивність екзаменаторів, визначають порядок оскарження

результатів контрольних заходів і їх повторного проходження [23].

Проблематику студентоцентрованого підходу ми вже досліджували – [29; 30] та констатували, що у доступних нам наукових працях визначення студентоцентрованого навчання суголосні з наведеним законодавчим визначенням. Незважаючи на певні не стільки сутнісні, скільки формальні відмінності у визначеннях, сформульованих різними дослідниками (Л. Гула, Н. Сосницька та С. Глікман, С. Толочко, та ін.), очевидними є загальні риси, істотні властивості студентоцентрованого підходу. В умовах, коли способом набуття ВО є успішне закінчення навчання за відповідною ОП, визначати поняття студентоцентризму доцільно саме у цьому контексті, а реалізацію цього підходу на кожній конкретній ОП варто розглядати як передумову її ефективного функціонування. Наразі свій вияв студентоцентризм має знаходити й у тому, що здобувачі ВО як особлива категорія стейкгоल्дерів будь-якої ОП повинні мати можливості долучатися до розробки й оновленні ОП, за якими вони навчаються.

У результаті узагальнення наукових доробок і досвіду вітчизняних ЗВО, Н. Гришина вказала на такі суттєві ознаки студентоцентризму, як: підтримання зворотного зв'язку із стейкхолдерами, у тому числі здобувачами ВО; залучення фахівців-практиків для викладання практикоорієнтованих дисциплін; створення й функціонування Регіональних рад, до складу яких можуть входити всі сторони, зацікавлені в конкретних ОП; налагодження партнерських відносин між викладачем і студентом; стимулювання й мотивування студентів до навчання; забезпечення умов для їх особистісно-професійного саморозвитку, створення умов для мобільності, участі у неформальній освіті, тощо [7, с. 15].

Найважливіша і така, що визначає інші властивості студентоцентризму, власне є умовою та вимогою його реалізації,

це – можливість побудови ІОТ, тобто, створення для кожного здобувача ВО на ОП та у процесі відповідної освітньої діяльності сукупності організаційно-нормативних та психолого-педагогічних, у тому числі методичних, умов для успішного опанування змісту ОП з урахуванням їх інтересів і потреб. Відповідно до п. 9 ч. 1 ст. 1 Закону «Про освіту», ІОТ – це «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання; може бути реалізована через індивідуальний навчальний план» [25].

У наведеному законодавчому визначенні окреслено перелік шляхів побудови й реалізації ІОТ, які конкретизовані у Законі «Про ВО». Відповідно до ч. 1 ст. 62 цього закону, особи, які навчаються у ЗВО, мають право на: вибір форми навчання під час вступу до ЗВО; трудову діяльність у позанавчальний час; безоплатне користування бібліотеками, музеями, інформаційними фондами, навчальною, науковою та спортивною базами ЗВО; безоплатне забезпечення інформацією для навчання у доступних форматах з використанням технологій, що враховують обмеження життєдіяльності, зумовлені станом здоров'я (для осіб з особливими освітніми потребами); а також участь у науково-дослідних, дослідно-конструкторських роботах, конференціях, симпозіумах, виставках, конкурсах, заходах з освітньої, наукової діяльності, що проводяться в Україні та за кордоном, в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу; захист від будь-яких форм експлуатації, фізичного та психічного насильства, тощо [22].

Передумовою побудови й реалізації ІОТ є академічна свобода. Відповідно до ч. 3 ст. 1 Закону «Про освіту», це означає

«самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом». У цьому контексті важливо, що до основних завдань ЗВО у п. 6 ч. 1 ст. 26 Закону «Про освіту» віднесено створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів [25].

Позиція НАЗЯВО щодо академічної свободи та її значення полягає у тому, що академічна свобода є передумовою належного виконання ЗВО свого призначення у вільному демократичному суспільстві, а саме – розвитку людського мислення через критичне ставлення до усталених у науці й суспільстві догм. Виходячи з цього, у процесі навчання, для здобувачів ВО необхідно забезпечити можливість вільно обирати теми для досліджень, зокрема й контраверсійні. Перешкодою для реалізації здобувачами своєї академічної свободи не мають бути особисті погляди викладачів з певних питань або формальні чи неформальні інституційні практики [27, с. 29-30].

Дієвим способом реалізації студентоцентрованого підходу є студентське самоврядування, яке, відповідно до ст. 40 Закону «Про ВО», здійснюється у ЗВО на різних рівнях (студентської групи, інституту (факультету), відділення, гуртожитку, ЗВО; на рівні курсу, спеціальності, студентського містечка, структурних підрозділів ЗВО) та означає, що студенти (курсанти, крім курсантів-військовослужбовців) мають право і можливість вирішувати питання навчання і побуту, захисту своїх прав та інтересів, а також брати участь в управлінні ЗВО [22].

Студентоцентрований підхід реалізується і в контексті здійснення практичної підготовки здобувачів ВО, яка, згідно з ч. 1 ст. 50 Закону «Про освіту», є однією з форм освітнього процесу у

ЗВО. Важливо, що до прав здобувачів ВО належить безоплатне проходження практики на підприємствах, в установах, закладах та організаціях (п. 24 ч. 1 ст. 62 цього закону). Для побудови ІОТ істотним є право на вибір навчальних дисциплін в обсязі, не менше як 25 % загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених відповідною ОП. Здобувачі певного рівня ВО мають право вибирати навчальні дисципліни, які пропонуються для інших рівнів ВО. Додаткові можливості для реалізації ІОТ законодавство надає здобувачам ВО шляхом закріплення їх права на: навчання одночасно за декількома ОП й у декількох ЗВО; академічну мобільність, у тому числі міжнародну; академічну відпустку / перерву в навчанні; участь у формуванні індивідуального навчального плану (п.п. 15, 16, 17, 20, 21 ч. 1 ст. 62 цього закону) [25].

Окрім цих та інших законодавчих положень, до організаційно-нормативних умов реалізації студентоцентрованого підходу варто віднести локальні нормативні акти ЗВО, сукупність яких має бути необхідною і достатньою для того, аби здобувачі ВО розуміли потенційні напрями побудови ІОТ та реалізували відповідні можливості в освітньому процесі.

Упровадження студентоцентризму в освітній процес вітчизняних ЗВО передбачає й вимагає зміни ролі в освітньому процесі як здобувачів ВО, так і викладачів. Сутність цих змін – перехід від викладання у розумінні процесу транслявання / передачі знань, де роль студента, переважно, є пасивною, до такої освітньої моделі, в якій останній бере активну участь в організації процесу навчання. До стратегічних завдань розвитку ВО в Україні на 2022-2032 роки віднесено й зміни у функціоналі викладача, зокрема, щодо «створення середовища для навчання та керування» [26].

Зміни у функціоналі викладача відобразилися у Професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів

вищої освіти». Вивчення переліку здатностей, умінь та навичок НПП, визначених у цьому документі, засвідчує, що значна їх частина стосується реалізації студентоцентрованого підходу в освітньому процесі, на підтвердження чого наведемо результати аналізу змісту функцій та відповідних здатностей, умінь і навичок викладача ЗВО:

1) Функція «Розроблення та оновлення програм навчальних дисциплін (далі – НД), підготовка навчальних і методичних матеріалів» передбачає такі уміння, як:

- готувати підручники, посібники, навчально-методичні матеріали з НД у формі, оптимальній для сприймання й розуміння студентами;

- виявляти, аналізувати і враховувати вимоги й очікування студентів та інших стейкгоल्дерів під час періодичного перегляду й оновлення програми НД;

2) Функція «Викладання, консультативна підтримка студентів» охоплює такі здатності викладача, як:

- проводити навчальні заняття й забезпечувати досягнення запланованих РН з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб студентів;

- консультувати студентів з предмета НД відповідно до їхніх індивідуальних освітніх потреб;

- здійснювати індивідуальний супровід студента (наставництво, менторство) під час навчання.

У рамках реалізації цієї функції важливими є наступні уміння викладача:

- застосовувати сучасні й ефективні методи і технології, що забезпечують досягнення РН;

- підтримувати і стимулювати дискусію та самостійну думку студентів під час навчального заняття;

- взаємодіяти зі студентами на засадах партнерства і взаємоповаги;

- надавати групові та індивідуальні консультації студентам з

різних питань, зокрема щодо побудови ІОТ. Наразі доцільно використовувати методичну систему коучинг-навчання, репрезентовану нами у статті – [28]. Ця методична система, розроблена й апробована нами, підтвердила свою ефективність щодо формування високих РН у здобувачів юридичної освіти;

3) Функція «Оцінювання результатів навчання»:

- здійснювати об'єктивне оцінювання РН;

- надавати студентам зворотний зв'язок щодо РН і рекомендації щодо їх покращення. Уміння – аналізувати й обговорювати зі студентами обсяг і характер здобутих ними РН з дисципліни або її складників за результатами оцінювання, обговорювати способи їх покращення;

4) Функція «Керівництво науковою, творчою роботою здобувачів освіти»:

- консультувати щодо планування й реалізації наукового дослідження, творчого проекту;

- аналізувати процес та результати їх проведення, надавати рекомендації щодо їх покращення;

5) Функція «Розроблення та вдосконалення освітніх програм» – переглядати й оновлювати ОП відповідно до вимог стандартів ВО, ВСЗЯВО, потреб стейкхолдерів, зокрема збирати й аналізувати відгуки й запити студентів щодо ОП, аналізувати результати моніторингу працевлаштування випускників ОП [24].

Студентоцентрикований підхід як такий, що в організації освітнього процесу передбачає врахування інтересів та потреб здобувачів ВО і сприяти в їхньому розвитку, передбачає застосування відповідних форм, методів і технологій навчання. У рамках проекту Тюнінг рекомендовано такі форми викладання, як: лекції, семінари (викладання невеликими групами), консультації, наукові семінари, практичні / лабораторні заняття, заняття з розв'язання проблем, стажування / практика, он-лайнове / дистанційне / електронне навчання [20, с. 18].

До технологій навчання, релевантних до вимог студентоцентрованого підходу, переважно відносять інноваційні технології. Це зумовлено тим, що студентоцентризм передбачає перехід від навчання, орієнтованого на викладача, до навчання, орієнтованого на студента. При цьому, не можна не погодитися із О. Паламарчук у тому, що досягнення високих РН залежить від конкретного способу залучення студентів до опанування змісту НД, яка вивчається. Мова йде про такі два способи: поверхневий (surface approach), за якого студент отримує часткові знання шляхом передачі певної інформації викладачем; глибинний (deep approach) – передбачає застосування студентом теоретичних знань до вирішення практичних проблем, що дозволяє не лише досягнути високих РН, але й задовольнити запити роботодавців [20, с. 6].

Методи студентоцентрованого навчання мають активізувати навчальну діяльність здобувачів ВО, отже, мають передбачати вирішення проблемних завдань, обговорення їх у групі, формування й обґрунтування своєї позиції. С. Толочко вважає, що такими методами / технологіями є: навчання через дію, адаптивне навчання, віртуальний клас, використання мультимедійних сервісів, застосування інфографіки, масові відкриті онлайн-курси, eLearning, мобільне, «хмарне» навчання, синхронне й асинхронне, змішане, перевернуте навчання, мікронавчання, самонаправляюче навчання, персоналізація, використання смарт-технологій, скринкасти, скрайбінг, використання можливостей youtube, застосування креативних технік латерального зсуву, гейміфікація, консалтинговий супровід [38, с. 82-84]. О. Паламарчук до методів студентоцентрованого навчання відносить такі, як: завершальні папірці (one minute papers); резюме відповіді іншого студента (student summary of another's answer); побудова проблеми (stage setting); візія майбутнього (visioning and futuring); сократів діалог; проблемно-пошуковий метод; мозковий штурм (brainstorming); «подумай – розкажи

другу – поділись з усіма» (Think, Pair, Share); зображення ідей (Concept Maps); метод креативного мислення; метод коучингових груп [20, с. 20-21].

Як вже зазначалося, зміни в організації освітнього процесу, зумовлені упровадженням студентоцентризму, спричинили до зміни ролі викладача. На це акцентують всі дослідники окресленої проблеми. Так, С. Толочко вважає, що сучасний викладач має бути модератором освітнього блогу, тьютором, наставником, консультантом, архітектором ІОТ здобувачів ВО [38, с. 84]. На думку Н. Сосницької і С. Глікман, оновлена роль викладача передбачає: більш високий рівень консультування й мотивування здобувачів ВО до навчання, активності й самостійності в освітньому процесі, самонавчання, самовдосконалення для досягнення запланованого результату; підтримання партнерських відносин – «викладач-студент»; забезпечення прозорості вимог до організації та проведення контрольних процедур тощо [35, с. 380]. Позаяк студентоцентроване навчання передбачає самостійне осягнення студентом матеріалу, пошук інформації та обговорення його з викладачем, останній стає фасилітатором, який допомагає і підтримує студента під час навчання, суголосна з попередніми вченими О. Паламарчук [20, с. 11].

У результаті проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків. У найбільш широкому розумінні, якість освіти – це динамічний суспільно-освітній феномен, зовнішньо детермінований такими чинниками, як рівень політичного, соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, що формує відповідний суспільний запит до освіти, отже, і до її якості, і до відповідних систем забезпечення якості вищої освіти. Істотним чинником становлення такої системи в Україні у воєнний та повоєнний час є європейська інтеграція нашої держави, яка висуває певні вимоги щодо релевантності

вітчизняної освітньої практики зокрема із забезпечення якості вищої освіти до Європейських стандартів.

У своєму розвитку система забезпечення якості вітчизняної вищої освіти як суспільно-освітній феномен та формування її правових засад в аспекті забезпечення відповідності до Європейських стандартів пройшла певні етапи. Можемо констатувати, що системний, комплексний підхід до забезпечення якості освіти, окреслений в ESG 2015, знайшов свою реалізацію в оновленому вітчизняному освітньому законодавстві. Сучасний етап становлення системи забезпечення якості вітчизняної вищої освіти та формування її правових засад позначився тим, що значна частина обов'язкових елементів ЗСЗЯВО, визначених європейськими стандартами, знайшла своє закріплення в освітньому законодавстві України. Своє унормування отримали питання інституційної акредитації та постакредитаційного моніторингу, удосконалено нормативне забезпечення системи апеляцій рішень НАЗЯВО та статусу НАЗЯВО, насамперед щодо його незалежності.

Можемо констатувати, що СЗЯВО в Україні відповідає до ESG 2015 за своєю метою і структурою, зокрема, охоплює такі складники, як: система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (ВСЗЯВО); система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти (СЗЗЯВО); система забезпечення якості діяльності НАЗЯВО і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. НАЗЯВО, відповідно до своїх статутних документів і законодавства, діє на постійній основі, має належне нормативно-правове забезпечення своєї діяльності та є офіційно визнаним державним органом, уповноваженим на ЗЗЯВО, як і вимагають ESG 2015.

У результаті узагальнення положень європейських і національних актів у сфері ВО можемо констатувати, що студентоцентризований підхід – вимога часу, відповідь на освітні

потреби здобувачів ВО, а також роботодавців. Реалізація студентоцентрованого навчання в освітньому процесі – обов’язкова умова забезпечення й постійного підвищення якості вищої освіти. Це – нова реальність, яка спричинила суттєві зміни в організації освітнього процесу, оновлення ролі у ньому як здобувача освіти, так і викладача ЗВО. Вміння організовувати й реалізувати студентоцентроване навчання постають наразі як невід’ємний складник професійної діяльності викладача ЗВО, інваріантний компонент його професійної компетентності.

Щодо здобувача ВО, з позицій студентоцентризму, він є свідомим, активним, повноправним, відповідальним суб’єктом свого навчання та й власного життя загалом. Студентоцентрованість передбачає і вимагає створення такого освітнього середовища, яке враховує потреби, інтереси, здатності, інші особливості здобувачів ВО, тобто, освітнього середовища, орієнтованого на них. У зв’язку з цим, між викладачем і студентом як основними суб’єктами освітнього процесу можливими наразі є партнерські відносини, в яких панує взаємоповага й довіра.

Повноцінне впровадження студентоцентрованого підходу є можливим лише за забезпечення комплексу організаційно-нормативних та психолого-педагогічних, у тому числі методичних, умов. До перших належать відповідні положення освітнього законодавства та локальні акти ЗВО. До других – адекватні форми, методи і технології навчання, покликані активізувати пізнавальну діяльність здобувачів ВО, отже, мають передбачати вирішення проблемних завдань, обговорення їх у групі, формування та обґрунтування своєї позиції. Дотримання зазначених умов має забезпечувати здобувачам ВО право і можливості побудови й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, академічної свободи. Загалом, реалізація студентоцентрованого підходу в освітньому процесі ЗВО є передумовою забезпечення якості вищої освіти, ефективного

функціонування освітніх програм й досягнення високих результатів навчання здобувачами вищої освіти, підготовки випускників, здатних відповідати на запити роботодавців, бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Бахрушин В. Реалізація засад студентоцентрованого підходу в законодавстві України про вищу освіту. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2018. № 1 (5). <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2018-5-1-3-12>

2. Бутенко А. Стан відповідності законодавства України про якість вищої освіти Стандартам та рекомендаціям, закріпленим в ESG 2015. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 12. С. 18–21. <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-12>

3. Відбудова України: принципи та політика. Паризький звіт 1 / За ред. Ю. Городніченка, І. Сологуб, Б. В. ді Мауро. CEPR Press, 2022. 507 с.

4. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт / Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с.

5. Впровадження локальних систем управління якістю в українських університетах: Аналітичний звіт / За заг. ред. Т. В. Фінікова, В. І. Терещука; Міжнарод. благод. Фонд «Міжнародний фонд досліджень освітньої політики». К.: Таксон, 2018. 88 с.

6. Глосарій. URL: [https://naqa.gov.ua › uploads › 2020/01](https://naqa.gov.ua/uploads/2020/01) › Глосарій

7. Гришина Н. Удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти: студентоцентрований підхід. *Державне будівництво*. 2019. № 2. <https://doi.org/10.34213/db.19.02.18>

8. Дебич М. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. Ніжин: ПП Лисенко, 2019. 408 с.

9. Доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2022 році / за ред. А. Бутенка, О. Єременко, Н. Стукало. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2023. 59 с.

10. Європейська кредитно-трансферна система: довідник користувача. 2015. URL: <https://kpi.ua/files/ECTS.pdf>

11. Єременко І. Тенденції інтернаціоналізації забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти : автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Суми, 2019. 23 с.

12. Калінічева Г. Якість вищої освіти як складова формування людського капіталу: виклики для України. *Освітологія*. 2021. № 10. С. 24–36. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2021.103>

13. Кільова Г. Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 5-6 (154-155). С. 22–26.

14. Локшина О. Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: педагогічні науки)*. 2018. Вип. 3-4 (56-57). С. 127-132.

15. Локшина О. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 5-17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>

16. Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції : монографія / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової.

Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2020. 220 с.
<https://doi.org/10.31874/978-617-7486-38-0-2020>

17. Науменко У. В. Модернізація системи вищої гуманітарної освіти України в контексті європейських інтеграційних процесів : автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2014. 24 с.

18. Національний освітньо-науковий глосарій. К.: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 524 с.

19. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти – запорука конкурентоспроможності українських університетів. Вісник НАПН України. 2020. № 2 (2). С. 1-7.
<https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-5>

20. Паламарчук О. Викладання в університеті на засадах лідерства : навчальний посібник. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.

21. Паризьке комюніке від 25.05.2018. URL: <http://surl.li/cldnh>

22. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://surl.li/jpgjo> (дата звернення: 27.07.2023)

23. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : МОН України; Наказ, Положення, Критерії від 11.07.2019 № 977. URL: <http://surl.li/szly> (дата звернення: 23.07.2022)

24. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладу вищої освіти» : наказ Мінекономіки від 23.03.2021 № 610. URL: <http://surl.li/piql> (дата звернення: 13.07.2022)

25. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://surl.li/jpghw> (дата звернення: 27.07.2023).

26. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України; Стратегія від 23.02.2022 № 286-р. URL: <http://surl.li/jcebq>

27. Рекомендації щодо застосування критерії оцінювання якості освітньої програми / Затверджено НАЗЯВО від

17.11.2020 р. К. : ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон»», 2020. 66 с.

28. Рябовол Л., Гриценко В., Сокурєнко О. Методична система коучинг-навчання юридичних дисциплін у вищій школі. *Наука і освіта*. 2018. №. 2. С. 16–26.

29. Рябовол Л. Організація студентоцентрованого навчання як складник професійної діяльності викладача ЗВО. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 205. С. 54–58. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-54-58>

30. Рябовол Л. Студентоцентроване навчання: поняття, вимоги, шляхи реалізації. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 10. С. 55-63. <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2021-10-55-63>

31. Сбруєва А., Єременко І. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія / за заг. ред. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 254 с.

32. Семенець-Орлова І., Грабовенко Н. Забезпечення якості вищої освіти в Україні: аспект державного (де)регулювання. *Публічне урядування*. 2020. № 5(25). С. 232–243. [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-5\(25\)-232-243](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-5(25)-232-243)

33. Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій : посібник / за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 248 с.

34. Соколова І. Європейські підходи і практики забезпечення якості вищої освіти. *Неперевна професійна освіта:*

теорія і практика (Серія: педагогічні науки). 2020. Вип. 2(63). С. 104–113.

35. Сосницька Н., Глікман С. Студентоцентрований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 377–381.

36. Статут Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 15.04.2015 № 244. URL: <http://surl.li/jpfbr> (дата звернення: 28.07.2023).

37. Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти: монографія / за заг. ред. Д. Карамишева. Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2020. 180 с.

38. Толочко С. Викладач-інноватор як організатор учіннєвої діяльності в умовах студентоцентрованого навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 189. С. 79–84.

39. Global «Roadmap to 2030» for higher education announced. URL: <http://surl.li/jbyke>

40. Council of Europe Action Plan for Ukraine «Resilience, Recovery and Reconstruction» 2023–2026. Adopted by the Committee of Ministers on 14 December 2022 at the 1452nd meeting of the Ministers' Deputies. URL: <https://cutt.ly/z2TTayy>

41. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)). К.: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.

42. Van Kemenade E., Pupius M., Hardjono T. W. More Value to Defining Quality. *Quality in Higher Education*. 2008. № 14(2). Pp. 175–185.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-3>

САВЧЕНКО Наталія

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0003-0420-3289
E-mail: nataliy040570@gmail.com

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЯК СИСТЕМА ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ТА ОБ'ЄКТІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Освіта в умовах воєнного стану потребує чітких, швидких та вчасних рішень, доступних роз'яснень, розробки нових нормативно-правових і законодавчих актів та внесення змін в наявні. Для розв'язання проблем у сфері освіти не менш важлива чесна, вчасна й зрозуміла комунікація з учасниками освітнього процесу для організації безпечного і якісного освітнього процесу, забезпечення прав учасників освітнього процесу, які знаходяться, як в Україні, так і за кордоном, виокремлення проблем та пропонування рішень для їх розв'язання.

Інноваційний розвиток вищої освіти, інтенсивна її розбудова, зокрема, в умовах воєнного стану, зумовлює необхідність підготовки компетентних учителів, викладачів, здатних до організації освітнього процесу на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії й партнерства всіх учасників, створення сприятливих передумов для саморозвитку й самореалізації кожного учня, студента як унікальної особистості, актуалізації його індивідуального досвіду, конгруентного самовираження педагога та тих, хто навчається. Тому сьогодні значно загострюється потреба в підготовці майбутніх педагогів до здійснення взаємодії з учнями, студентами на засадах педагогічної фасилітації, що сприяє посиленню продуктивності освіти, підвищенню ефективності процесів розвитку, навчання й

виховання кожного з них завдяки обранню педагогом оптимального стилю спілкування, задіяння ним повною мірою власних професійно важливих характеристик і ресурсів та врахування індивідуальних особливостей і навчальних потреб тих, хто навчається. Дійсно, з початком широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території України, коли стало життєво необхідним приймати швидкі, нестандартні, по суті – інноваційні рішення, особливої актуальності набули інновації. Варто зазначити, що в цей складний час і самі освітяни стали більш активно вести пошук шляхів вирішення проблем в організації навчання здобувачів освіти. Багато закладів освіти відкрили у вільному доступі платформи зі своїми навчальними матеріалами.

Отже, у сучасних складних умовах війни та модернізації освіти значно актуалізується проблема підготовки педагогічних кадрів нової формації, здатних не тільки мислити інноваційно, а й розбудовувати взаємодію із учасниками педагогічного процесу на принципах фасилітації й суб'єктності. Проте декларування на різних рівнях ідеї про необхідність переорієнтації закладів освіти на впровадження гуманістичної парадигми освіти є ще недостатнім для того, щоб всі педагоги відмовились від використання маніпулятивних методів та форм роботи та спрямували свою діяльність на створення ситуацій успіху, розумної свободи, можливості самостійного вибору студентами варіанту власних дій і моделі поведінки, забезпечення рефлексії особистісного становлення та відчуття відповідальності за процес самореалізації в різних сферах життя. Поширення інноваційних технологій в освітній галузі стало об'єктивною закономірністю, зумовленою новою філософією освіти. Інновації варто розглядати як ефективні та результативні нововведення у змісті, методах, засобах і формах навчання та виховання особистості, в управлінні системою освіти, в організації освітнього процесу та педагогічної взаємодії, у структурі закладів освіти.

Аналіз стану розробленості порушеної проблеми педагогічної взаємодії засвідчує, що різні підходи до визначення поняття «взаємодія» визначено в наукових працях В. Андрущенка, І. Білодіда, В. Кемерова, Є. Подольської, А. Солодкої. Розв'язання суперечностей як ефективне джерело руху й саморозвитку об'єктів та структур під час взаємодії представлено в теоретичних доробках С. Головіна, О. Колосовича, А. Петровського, М. Ярошевського та ін. Суть комунікативної взаємодії, різні класифікації комунікативного акту схарактеризовано В. Артемовим, В. Докучаєвою, Л. Ковальчук, П. Лушиним, Л. Нечаєвою та ін.

Теоретичні основи підготовки педагога обґрунтовано в наукових доробках Ю. Бойчука, М. Васильєвої, Т. Довженко, О. Дубасенюк, В. Желанової, І. Зязюна, М. Князян, І. Костікової, О. Пехоти, О. Попової, Л. Рибалко, С. Сисоєвої, В. Стрельнікова, Н. Ткачової, В. Ушмарової, І. Хижняк, С. Шехавцової, І. Шумілової та ін. Питання організації педагогічної взаємодії в освітньому процесі розкрито в працях таких учених, як О. Буздуган, Л. Велитченко, О. Киричук, Я. Коломінський, М. Коць, Є. Кузьміна, М. Лісіна, О. Мазко, О. Матвієнко, В. Суміна та ін. Класифікування стилів педагогічної взаємодії та їх аналіз проведено В. Оржеховською, В. Кириченком, Г. Ковганич, О. Пехотою, О. Романишиною, С. Хатунцевою, Л. Ярославською. Різні стратегії педагогічної взаємодії вирізняє в публікаціях І. Котової, Н. Саяпіної, С. Смирнова, Є. Шиянова.

Сутність процесу нововведень у технології і методи сучасного навчання стали об'єктом дослідження як зарубіжних, так і українських вчених. Наукові розвідки А. Алексюк, І. Доброскок, В. Коцура, С. Нікітчиної, В. Кременя, В. Ільїна, С. Пролєєва, М. Лисенка, П. Сауха та інших присвячені загально-теоретичним, науковопрактичним проблемам інноваційної парадигми у вищій школі, окремим прогресивним формам і технологіям навчання, досвіду та перспективам їх використання в

освітній практиці [1, с. 27]. Зокрема, автори пов'язують інновації у навчанні з необхідністю: вдосконалення традиційного педагогічного процесу (модернізація, модифікація, раціоналізація); трансформації існуючого традиційного освітнього процесу, тобто радикальних перетворень та комплексних видозмін. Дослідники проблем педагогічної інноватики О. Абдалова, О. Ісакова, О. Василенко, І. Галиця і О. Галиця, В. Докучаєва, О. Фатхутдінова та інші розуміння нового в освітньому процесі співвідносять із такими характеристиками як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове [3, с. 51]. Світовим трендом у сфері освіти стають відкриті онлайн-курси MOOCs і медіа-освіта. Впровадження нових технологій навчання та досконале оволодіння ними вимагають певної внутрішньої готовності як викладачів, так і здобувачів вищої освіти до серйозних перетворень, які відповідають умовам швидкозмінного інформаційного суспільства [10, с. 30].

Світ, в якому живе людина, стає складним і суперечливим. Щоб виробити розумну стратегію власного життя в ньому, необхідно мати досить високий інтелектуальний і творчий потенціал, високий професіоналізм, тому одним з найважливіших завдань вищої школи є особистісний і професійний розвиток студентів.

Педагогічна практика вимагає створення відносно простого і в той же час максимально універсального інструментарію здійснення особистісного і професійного розвитку студентів. Даний інструментарій має розкрити структуру цього розвитку та його динаміку в інноваційних технологіях навчання, у моделюванні самого освітнього середовища. У даному контексті варто переглянути основні компоненти освіти: зміст, форми, методи, технології навчання, методичне забезпечення (в тому числі підручники), функції викладача [12, с. 3-4].

Взагалі, педагогічний процес – центральна категорія

педагогіки, яка у відповідній літературі має багато трактувань. Однак педагогічний процес – це внутрішньо логічно пов'язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності трансформують досвід людства, його знання, цінності, надбання в особистості якості, установки та риси студентів, а також їх освіченість та ідейність, культуру й здібності, звички й характер.

Отже, у педагогічному процесі об'єктивне, соціальне переходить у суб'єктивне, індивідуально-психічне надбання людини. Цілісності педагогічного процесу досягають завдяки органічній єдності процесів навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки.

Педагогічний процес у закладі вищої освіти – цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістово насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів освітнього процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя [8].

Основні структурні компоненти педагогічного процесу як системи: мета педагогічного процесу, суб'єкти та об'єкти системи, завдання, змістова складова (виховання, навчання (самоосвіта), професійна підготовка, розвиток), організаційна структура, педагогічна діяльність, а також результат.

Педагогічний процес реалізовує замовлення суспільства на підготовку громадян і фахівців, що виражено в його загальній меті.

Конкретні вимоги суспільства визначають конкретніші завдання навчання й розвитку людей, а також його зміст. Саме мета і зміст становлять найважливіший змістово-цільовий компонент педагогічного процесу. Мета функціонує в діяльності і педагога, і студентів. Вона функціонує на рівні її усвідомлення та реалізації.

Отже, визначена мета є відправним моментом, що зумовлює функціонування педагогічного процесу як системи, яка є

сукупністю структурних компонентів, органічно взаємозалежних між собою.

Педагогічний процес є взаємодією суб'єктів та об'єктів навчання й виховання. Він спрямований на розв'язання завдань навчання, професійної підготовки, виховання й загального розвитку людини, а також на формування в неї певних якостей, установок, емоційно-вольової стійкості, надійності тощо.

Отже, процесуальними компонентами є не самі суб'єкти навчання, а мета, завдання, зміст, засоби, мотивація, методи та форми взаємодії педагогів і студентів, а також результати, яких досягають. Це універсальні характеристики будь-якої діяльності та взаємодії, які також властиві педагогічному процесу, їх можна означити як *цілевизначальний, змістовий, середовищно-організаційний, педагогічно-професійний, функціонально-процесуальний та результативно-аналітичний компоненти педагогічного процесу* [7].

Отже, у педагогічному процесі, як системі, воєдино злито процеси розвитку, виховання й навчання разом з усіма умовами, формами й методами їхнього перебігу.

Основні завдання педагогічного процесу у закладі вищої освіти:

- підготовка молодих громадян до суспільно корисної діяльності;
- цілеспрямоване формування особистості громадянина, глибоко відданого своєму народові, який має високі моральні й громадянські якості;
- озброєння студентів такою системою професійних знань, навичок і вмінь, які забезпечили б ефективну практичну діяльність у певній галузі діяльності;
- забезпечення цілеспрямованого розвитку духовних сил, інтелектуальних, фізичних і моральних якостей кожного студента.

Окреслені завдання тісно вплетені у завдання закладу вищої

освіти у сучасних умовах:

- участь у модернізації та впровадженні освітніх програм для закладів вищої освіти;
- сприяння та підтримка впровадження результатів наукових досліджень в освітню практику;
- адміністрування та підтримка функціонування Національної освітньої електронної платформи;
- проведення просвітницької діяльності щодо ознайомлення з результатами розробок і впровадження інновацій в освіті;
- налагодження зв'язків та співпраця з науковими установами та закладами освіти зарубіжних країн, міжнародними організаціями і фондами з питань освіти, науки, педагогіки і психології з укладанням відповідних угод.

Відповідно, заклади вищої освіти здійснюють інноваційну діяльність, а саме:

- науково-методичний супровід інноваційних освітніх проєктів, експериментів усеукраїнського рівня на базі закладів освіти;
- забезпечення впровадження інноваційних педагогічних технологій у закладі вищої освіти;
- забезпечення впровадження, модернізації й функціонування Національної освітньої платформи та електронної бібліотеки закладу вищої освіти;
- розроблення та впровадження навчальних (модельних) програм для закладів вищої освіти щодо інноваційної діяльності та охорони інтелектуальної власності;
- передбачення появи нових суспільних потреб та організації гнучкої системи надання освітніх послуг із метою їх задоволення та підготовки сучасного, конкурентоспроможного педагога, керівника закладу освіти, готового до здійснення експериментальної, інноваційної діяльності та самоосвіти, що є

дуже важливою в умовах життя у світі, що постійно змінюється і розвивається [8].

Нормативну підтримку інноваційної педагогічної діяльності забезпечує Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 № 522, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 26.12.2000 за № 946/5167.

Завдання педагогічного процесу визначають взаємозалежну й взаємозумовлену діяльність суб'єктів та об'єктів цієї складної системи. Суб'єкти педагогічного процесу – ті, хто впливають на студентів, щоб вони оволодівали знаннями, навичками і вміннями. Об'єкти педагогічного процесу – ті, хто засвоюють досвід, знання, навички і вміння.

Водночас у педагогічному процесі виявляється єдність зовнішніх впливів і впливів, які наявні в процесі взаємодії суб'єктів та об'єктів. До його складу входять не тільки зовнішні освітні, виховні й розвивальні взаємодії, а й процеси духовного й професійного росту, нагромадження, самовдосконалення таких якостей, як освіченість, вихованість, розвиненість, стійкість, дисциплінованість, старанність тощо.

Специфіка об'єктів педагогічного процесу в тому, що вони – насамперед особистості з власними поглядами, сильними й слабкими рисами. Тому, крім виховання, постає завдання перевиховання окремих студентів [7].

Особливості завдань педагогічного процесу визначають зміст складових цього багатофункціонального процесу – виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти) й розвитку. Кожен з елементів функціонально-змістової структури педагогічного процесу є відносно самостійною підсистемою.

Наприклад, виховання у взаємодії з навчанням і розвитком має формувати студента як громадянина, патріота, який володіє високим рівнем національної свідомості, гідності й гордості, має високорозвинуті морально-психічні якості, необхідні для

самовідданого виконання громадянського обов'язку перед Батьківщиною й народом, що, особливо, в умовах сьогодення має надважливе значення.

Розв'язанню цих завдань відповідає зміст виховання студентів, який містить такі складові: національно-патріотичне, громадянське, трудове, моральне, правове, естетичне, екологічне й фізичне виховання. Кожен з цих напрямів реалізують, враховуючи його особливості, безпосередні завдання, засоби й методи впливу. Процесуальний аспект виховання як підсистеми педагогічного процесу виявляється здебільшого характером взаємодії між суб'єктами та об'єктами.

Вагомою, сутнісною характеристикою педагогічного процесу є категорія «взаємодії», яку можна представити як інтеграцію взаємопов'язаних стосунків педагога зі студентами, родичами, громадськістю, стосунків студентів між собою, їх зв'язків із предметами матеріальної та духовної культури тощо. Саме в процесі взаємодії встановлюються та виявляються інформаційні, організаційно-діяльнісні, комунікативні та інші зв'язки та відношення.

Так, у педагогічній науці для позначення відносин суб'єктів навчального процесу використовують термін «педагогічна взаємодія». Однак аналіз означеного поняття в науково-педагогічній літературі свідчить про відсутність єдиного підходу до його визначення. Для того, щоб розкрити сутність поняття «педагогічна взаємодія», необхідно з'ясувати зміст поняття «взаємодія».

Взаємодію можна розглядати як широкий загальний термін, що позначає таку сумісну дію кількох об'єктів або суб'єктів, при якій результат дії одного з них впливає на інші. Виходячи з цього, можна стверджувати, що категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний

зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів.

Однак кожна з наукових галузей в поняття «взаємодія» вносить свою специфіку, яка накладається на означене поняття. Наприклад, у педагогічній психології процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями [11].

У психології поняття «взаємодія» трактують як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок. У соціальній психології це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, опису взаємних впливів, які вони чинять один на одного [13, с. 54]. Зокрема, В. Москаленко, характеризуючи зміст поняття «взаємодія» [7, с. 438-444], показує, що сучасна вітчизняна соціальна психологія розглядає останню через призму активності особистості (К. Абульханова-Славська, В. Татенко та ін.).

Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно-спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Аналізуючи взаємодіяльність, деякі автори (М. Обозов, М. Лукашевич) окремо розглядають індивідуальну діяльність (за формулою «мета – засоби – результат») і спільну діяльність (власне взаємодіяльність), виділяючи такі її компоненти як когнітивний, емоційно-комунікативний і практичний, які по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності. Таким чином, автори цього підходу наголошують на єдності взаємодіяльності зі спілкуванням, при цьому спілкування входить у взаємодіяльність як його сторона.

Сутнісні характеристики поняття «взаємодія» лежать в основі педагогічної взаємодії та дозволяють виокремити його особливості – наявність взаємовпливу, взаємодіяльності між

суб'єктами педагогічного процесу [5].

Так, стосовно педагогічної взаємодії можливими є її прояви, що характеризуються у філософії, соціології, психології тощо, виявляються в педагогічній галузі, і саме це різноманіття підходів забезпечує не тільки актуальність цього предмета досліджень на сьогодні, а й відкриває потенційні можливості взаємодії для розвитку педагогічної науки й практики.

Однак, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, поняття «педагогічна взаємодія» розглядають переважно через призму спілкування. Зокрема О. Марченко виділяє наступні ознаки, які характеризують педагогічну взаємодію: наявність єдиної мети як усвідомлюваного і запланованого результату; чіткий розподіл функціональних обов'язків між педагогом і тими, хто навчається в навчально-педагогічній діяльності; виникнення спілкування [6].

Більшість дослідників схиляються до думки, що поняття «педагогічна взаємодія», насамперед, виражає реальність передачі досвіду поколінь на основі принципу «свідомість від свідомості, особистість від особистості» і свідчить про наявність в історико-культурній реальності усвідомленої й цілеспрямованої діяльності, мета якої – становлення іншого суб'єкта, генезис людської якості, особистості в людині. Проблема педагогічної взаємодії – це саме проблема цілеутворення для людей, що перебувають у стосунках під час навчання. Так, І. Холковська, О. Волошина та С. Губіна [14, с. 16] під педагогічною взаємодією розуміють узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань.

Педагогічний словник термін «педагогічна взаємодія» визначає як: 1) спеціально організовані контакти педагога з суб'єктом навчання (тривалі або тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах цього суб'єкта; 2) безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього

процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, яка виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу.

Нам близьким є підхід Л. Ковальчук, яка розглядає педагогічну взаємодію як систему синергетичної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [4, с. 17-25].

Педагогічну взаємодію, на думку В. Ляудіса, необхідно розглядати як процес систематичного, постійного здійснення комунікативних дій педагога, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку учня; це є впливом і на самого учня, при цьому викликана реакція, на думку Я. Коломенського, А. Мудрика, І. Радіонової, породжує в свою чергу реакцію взаємодії. Подібної думки дотримується і Т. Писарева, яка відмічає наявність у педагогічній взаємодії обов'язково взаємної активності педагога та учня.

Цікавим, з нашої точки зору, є підхід М. Подберезького, який зазначає, що педагогічна взаємодія супроводжується певною енергією, яка виявляється з боку учасників та неможлива без процесів впливу; відображається у вчинках та поведінці дітей, підлітків, молоді, педагогів, батьків й складається в пам'ятні події, іноді формує традиції, пов'язані з розвитком колективу та базується на конкретних навчальних діях [9, с. 31].

На думку дослідника, педагогічна взаємодія характеризується як загальними властивостями взаємодії в цілому, так і специфічними, які відповідають сфері реалізації. До властивостей загального порядку М. Подберезовський відносить:

1) причинну зумовленість, адже немає жодного явища в педагогічному просторі, в основі якого не відбувалася б взаємодія;

2) суперечливість педагогічних взаємодій, яка полягає у

зіткненні, з одного боку, потреби об'єктів і суб'єктів зберегти себе в незмінному вигляді, а з іншого – в прагненні зміцнити свій стан за рахунок розширення меж свого впливу; в одночасній відкритості й ізольованості педагогічних систем; у різнохарактерному зв'язку суб'єктів і об'єктів, залучених до педагогічної взаємодії; у незбігові теоретичних побудов з реаліями практичного здійснення тощо;

3) активність, яка забезпечує поступальний розвиток системи, і реактивність, яка регулює ефективність педагогічних взаємодій;

4) виникнення нової якості у зв'язках і станах суб'єктів і об'єктів як результат педагогічної взаємодії [9, с. 31-35].

Деякі дослідники, зокрема М. Заброцький, педагогічну взаємодію зводять до поняття «педагогічне спілкування», відводячи позиції лідера безпосередньо педагогу. Це, на нашу думку, суперечить суб'єкт-суб'єктному підходу в навчальному процесі, а також відкидає можливість взаємодії таких педагогічних суб'єктів як «педагог – педагог», «педагог – батьки» [2, с. 77-84].

Необхідно зазначити, що педагогічна взаємодія завжди є спеціально організованим процесом, спрямованим на вирішення навчально-виховних завдань, а тому не може характеризуватися стихійністю.

Існує також точка зору, що сутністю педагогічної взаємодії є прямий або непрямий вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємний зв'язок. При цьому найважливішою характеристикою особистісної сторони педагогічної взаємодії є можливість впливати один на одного і виробляти реальні перетворення не тільки в пізнавальній, емоційно-вольовій, але і в особистісній сфері. Однак такий підхід передбачає встановлення педагогічної взаємодії лише між педагогом та студентом, не враховуючи інших суб'єктів педагогічного процесу.

Ми погоджуємося з думкою В. Сластьоніна, І. Ісаєва, які педагогічну взаємодію розглядають як універсальну характеристику педагогічного процесу. Навіть поверхневий аналіз реальної педагогічної практики звертає увагу на широкий спектр взаємодій. Тому не можна звужувати поняття педагогічної взаємодії до діяльності двох суб'єктів: педагога та учня. Враховуючи суб'єктів взаємодії виділяють відповідні її види: «учень/студент – учень/студент», «учень/студент – колектив», «учень/студент – педагог», «учні/студенти – об'єкт засвоєння», «педагог – педагог», «педагог-батьки» і т.д. На нашу думку, саме всі вони в єдності утворюють цілісну систему «педагогічна взаємодія».

Ми поділяємо думку О. Ковальчук, яка педагогічну взаємодію розглядає як систему синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування. Адже під час професійної підготовки фахівців педагогічна взаємодія особистості є системною структурою різних діяльнісних підсистем (наприклад: «викладач ↔ студент», «викладач ↔ комп'ютер», «студент ↔ комп'ютер», «студент ↔ студент», «викладач ↔ комп'ютер ↔ студент», «викладач ↔ студент ↔ батьки», «викладач ↔ студент ↔ роботодавець» тощо) [4, с. 17-25].

Для кожної з підсистем властиві певні свої механізми розгортання педагогічної взаємодії, такі як:

- взаємини (викладач і студент як суб'єкти взаємодії, здатні до самоорганізації й самореалізації, а тому, впливаючи один на одного, змінюються якісно);
- зв'язки (вони характеризують характер змін, ступінь активності кожного із суб'єктів у педагогічній взаємодії);
- педагогічний вплив (передбачає активні дії педагога, який, прагнучи досягти намічених цілей у навчальному процесі, використовує заохочення, переконання, створення ситуації успіху

та інші методи);

- взаєморозуміння (сприяє формуванню єдиного змістового поля суб'єктів взаємодії, що дає їм змогу в процесі професійної підготовки діяти за відповідно розробленими алгоритмами, програмами, планами тощо);

- координація (цей механізм взаємодії пов'язаний з пошуком засобів, що забезпечують відповідність, сумісність у діях, узгодженість в операціях);

- кооперація (суб'єкти взаємодії беруть участь у виконанні спільних проектів або різних, але пов'язаних між собою завдань) та ін.

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою підвищення ефективності педагогічного процесу. Наявність педагогічної взаємодії передбачає поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Педагогічна взаємодія передбачає і доцільну організацію спілкування учасників освітнього процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками освітнього процесу, зустрічний процес, прихильність учнів до дій педагога, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення прийти один до одного на допомогу при труднощах [5].

У процесі педагогічної взаємодії відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів у рівноправні. Проте її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вміють перебудувати свою діяльність. Це пов'язано, у першу чергу, з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якість і ефективність освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які проводяться, а, перш за все,

розвитком творчого характеру спілкування, підвищенням його культури. Тому важливо навчити педагога бути активним учасником педагогічної взаємодії, здійснювати педагогічне співробітництво у всіх його проявах. Це можливо за умови його активного включення в цей процес на етапі його професійної підготовки, але аж ніяк не під час його професійної діяльності.

Результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка студента до активного самостійного опанування професійних знань та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей і особистісних якостей. Зазначимо, що для створення педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, що сприяють:

- активному включенню всіх учасників освітніх процесів в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії;

- формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти;

- об'єктивації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку;

- побудова партнерського спілкування, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання.

Таким чином, педагогічна взаємодія є одним з ключових понять педагогічної науки, на якому ґрунтується процес становлення та розвитку особистості. Відповідно педагогічна взаємодія є складним процесом, який складається з великої кількості компонентів; є характерним для різних видів діяльності та носить міжпредметний характер. В основі педагогічної взаємодії лежить активна співпраця, без якої неможливий процес становлення майбутнього фахівця.

Необхідно зацентувати на тому, що найважливішими компонентами педагогічного процесу є навчання й виховання, які зумовлюють суттєві зміни освіченості, професійної підготовки, вихованості й розвитку людей, а також рівня сформованості їхніх

якостей. Процеси навчання й виховання складаються з певних взаємозалежних процесів. Наприклад, процес навчання складається з викладання та учіння, процес виховання – з виховних впливів, специфічної взаємодії й самовиховання, яке виникає під час цього процесу.

Виховання – процес взаємозалежної діяльності суб'єктів (вихователів) та об'єктів (вихованців). Взаємозв'язки між ними складні й різноманітні. Вихователі (суб'єкти навчання, виховні структури, громадські організації) чинять цілеспрямовані систематичні педагогічні впливи на свідомість, почуття й волю вихованців в інтересах формування в них усього комплексу якостей людини-громадянина. Ці впливи можуть бути прямими (безпосередніми), якщо вони скеровані до конкретної особистості, групи (колективу), коли наявний прямий контакт вихователя й вихованця. Вплив має опосередкований характер, якщо здійснюється через використання умов соціального життя [7].

Сильний вплив на людей має особистий приклад іншої людини, особливо керівника, начальника. Людина сприймає й переробляє зовнішні впливи, враховуючи свої потреби, мотиви, переконання, звички та інші внутрішні чинники. Усі люди є одночасно і суб'єктами, і об'єктами. Виховні впливи вони трансформують, керуючись своїми поглядами, інтересами, життєвим досвідом. Це сприйняття може бути позитивним, негативним і нейтральним (байдужим).

Позитивно сприйняті впливи збагачують свідомість і почуття людини, зміцнюють її волю. Відбувається її подальший розвиток як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Також формуються позитивні якості, потреби та інтереси людини.

Ефективність виховних впливів визначають за тим, наскільки повно у виховній практиці реалізовано вимоги принципів виховання; як грамотно та враховуючи які особливості

об'єкта й конкретних умов добирають найбільш раціональні методи, форми, засоби виховної роботи.

Результатом сукупності виховних впливів є широкий спектр знань і ціннісних орієнтацій людей, які, злившись із почуттями й волею, творять переконання. А переконання, доповнені звичками поведінки, перетворюються на відповідні якості людини. Свої особливості мають також інші складові (підсистеми) змістової структури педагогічного процесу [12].

Основні елементи організаційної структури педагогічного процесу такі: громадські організації, церква, засоби масової інформації, професійна та інші види підготовки; стан педагогічної активності, система впливу.

Результатом функціонування педагогічного процесу як системи загалом є: знання, навички, вміння і готовність людини до суспільно корисної діяльності, а також професійні, громадянські, морально-психічні й фізичні якості.

Внутрішньою рушійною силою педагогічного процесу є суперечності між висунутими вимогами пізнавального, громадянського, практичного, суспільно корисного характеру й реальними можливостями студентів їх реалізувати. Між вимогами щодо засвоєння програм навчання і можливостями реалізації їх у поєднанні з професійною діяльністю часто є суперечності.

У конструюванні педагогічного процесу у вищому навчальному закладі необхідно дотримуватися відповідних етапів. Традиційно виокремлюють три етапи: *підготовчий, основний і завершальний*.

На *підготовчому етапі* розв'язують такі завдання: визначення цілей, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування й планування розвитку педагогічного процесу. На цьому етапі створюють необхідні навчально-матеріальні, морально-психологічні, естетичні умови, раціонально розподіляють наявний час. Завершують підготовчий етап

розробленням перспективного плану професійної підготовки людей.

Етап *організації й реалізації педагогічного процесу* містить такі елементи взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання: формулювання мети та роз'яснення завдань діяльності, прийняття їх тими, хто навчається, та окремими виконавцями; реалізація обраних методів, засобів і форм організації педагогічного процесу; забезпечення взаємодії всіх суб'єктів виховання; створення сприятливих умов; здійснення різних заходів стимулювання активності людей.

У процесі організації педагогічної взаємодії здійснюють оперативний контроль, виокремлення слабких аспектів у методах і формах організації виховних впливів, регулювання процесу, уміло організовуючи різноманітні заходи стимулювання діяльності об'єктів навчання, внесення оперативних коректив у зміст діяльності суб'єктів навчання й виховання, у послідовність окремих її видів тощо.

Завершується педагогічний процес *етапом аналізу його результатів*. Суб'єкти навчання вивчають слабкі й сильні аспекти навчально-виховного процесу, рівень професійної підготовленості студентів до професійної діяльності, їх громадську, соціальну і моральну зрілість, рівень розвитку особистості, її зміст та ін. [12]

Особливо важливо виявити причини неповної відповідності результатів і цілей навчання й виховання. Аналіз причин відставання й недоліків – дуже важливий елемент завершального етапу педагогічного процесу. Без цього неможливо правильно окреслити подальший рух уперед.

Одним із найважливіших напрямів підвищення якості та ефективності навчання й виховання є інтенсифікація педагогічного процесу. Вона відбувається на основі правильного поєднання традиційних та інноваційних підходів і впровадження нових технічних засобів, технологій, методик тощо. Цього

досягають завдяки гранично конкретному формулюванню навчально-виховних завдань, раціональному плануванню професійної підготовки, ретельному добору навчального матеріалу, ефективному використанню навчального й позанавчального часу, застосуванню сучасних методик навчання й виховання, забезпеченню чіткості й високої організованості в роботі, постійному пошуку і впровадженню досягнень науково-технічного прогресу.

До важливого напрямку вдосконалення педагогічного процесу належить його гуманізація, яка має забезпечити кожному учасникові процесу гідне й поважне становище у вищому навчальному закладі. Для гуманізації характерне олюднення відносин; високе суспільне визнання кожного, гарантія соціальної захищеності, вияв індивідуальності; увага до внутрішнього світу людини, задоволення її матеріальних і духовних потреб.

З гуманізацією нерозривно пов'язана демократизація педагогічного процесу, яка створює умови для того, щоб кожна людина стала активною діючою особою цього процесу. Демократизація – це викорінювання будь-яких виявів формалізму, черствості, пасивності, бюрократизму в навчанні й вихованні людей, в організації їхнього життя й діяльності. Це підвищення суспільної й пізнавальної активності людей, їхньої зацікавленої причетності до справ суспільства, і найголовніше – реалізація духовного потенціалу всіх учасників педагогічного процесу в інтересах підвищення його ефективності [15].

Щоб демократизувати педагогічний процес, у закладі вищої освіти потрібно створити сприятливі умови для вияву активності, творчості, ініціативи студентів. Для цього їх залучають до планування, організації та проведення конкретних навчально-виховних заходів. Забезпечення провідної ролі науково-педагогічних працівників в удосконалюванні педагогічного процесу додає процесу системного характеру і є визначальним

чинником оптимізації всієї діяльності з навчання й виховання.

Педагогічний процес у закладі вищої освіти – не механічна сума процесів навчання, виховання, освіти, професійної підготовки й розвитку, а самостійне цілісне явище, що має свої закономірності.

Розглянемо питання щодо закономірностей педагогічного процесу. Педагогічний процес у закладі вищої освіти – складний, суперечливий, багатоступінчастий процес. На нього впливають різні чинники – внутрішні й зовнішні, об'єктивні й суб'єктивні, тривалі й ситуативні. Тому в цьому процесі своєрідно виявляються закони й закономірності різного рівня й виду.

Вищий рівень становлять найзагальніші закони розвитку природи, суспільства й мислення. У педагогічному процесі своєрідно виявляються закономірності розвитку суспільства, формування особистості й колективу, пізнавальної діяльності тощо. І, звісно, йому властиві педагогічні закономірності, які комплексно виявляють найважливіші зв'язки цього процесу.

Визначальний вплив на педагогічний процес у закладі вищої освіти мають соціально-економічні умови країни, політика держави, рівень розвитку освіти, науки, техніки, інформаційних систем, культури. В умовах науково-технічного прогресу й далі зростає залежність педагогічного процесу у закладі вищої освіти від технічного чинника, особливо інформатизації, особливо в умовах сьогодення [7].

Процес формування особистості студента має цілісний характер, тобто всі функції, властивості та якості людини розвиваються комплексно, утворюючи цілісну систему. Зазначена закономірність зумовлює органічну єдність усіх структурних компонентів педагогічного процесу, комплексний підхід до всієї навчально-виховної роботи.

Провідна роль у формуванні особистості студента належить соціальним умовам. Проте формування особистості студента також зумовлено: залежністю розвитку людини від характеру й

змісту діяльності; взаємозумовленістю внутрішніх психічних чинників і зовнішніх впливів на людину; урахуванням вікових та індивідуальних особливостей; характером взаємин між людьми, духовною атмосферою, якістю освітньої роботи всіх науково-педагогічних працівників.

Особистість студента формується у групі, колективі. Група (колектив) є важливим чинником виховання, а водночас – складним організмом.

Педагогічному процесу, як уже було зазначено, властиві також специфічні педагогічні закономірності. Провідною з них є *єдність виховання (самовиховання), навчання, освіти (самоосвіти) і розвитку* [11].

Наприклад, єдність процесів навчання й виховання не означає, що вони не мають своїх специфічних особливостей. Однак охарактеризувати ці відмінності досить важко, тому що в реальному педагогічному процесі у закладі вищої освіти насамперед впадає в око їхня спільність: процес виховання здійснює функцію навчання, а процес навчання неможливий без виховання. От чому, порівнюючи ці процеси, треба обов'язково спиратися на дуже важливий методологічний принцип виокремлення домінуючих функцій навчання й виховання.

Якщо порівняти основні функції навчання й виховання, то насамперед треба зазначити, що вони реалізуються в єдності чотирьох основних функцій – освітньої, виховної, формуючої й розвивальної. Але з огляду на твердження Л.С. Виготського про те, що навчання йде попереду розвитку, можна сказати, що розвиток створює сприятливі передумови для успішнішого навчання й виховання на подальших етапах педагогічного процесу.

Процеси навчання й виховання зумовлюють загальний розвиток окремої людини і групи. Навчання здебільшого впливає на інтелектуальну, а виховання – на мотиваційну та емоційну сфери. Завдяки цьому процес навчання постає в ролі одного із

засобів виховання, а процес виховання – у ролі одного із чинників, що стимулюють навчання.

У вихованні надзвичайно важливе значення має вплив середовища, засобів масової інформації, які не можна не враховувати під час організації цього процесу у закладі вищої освіти.

Одна із специфічних закономірностей педагогічного процесу у закладі вищої освіти – відповідність навчально-виховних впливів суб'єктів навчання духовним потребам і пізнавальним можливостям студентів.

Ця закономірність виявляє спрямованість дій усіх суб'єктів педагогічного процесу, прагнення врахувати внутрішні сили студентів, у розв'язанні завдань їхньої соціалізації та професійної підготовки. Їхня діяльність, з одного боку, має максимально відповідати завданням майбутньої професійної діяльності студентів, а з другого – індивідуальним і груповим особливостям людей, їхній індивідуальній та груповій діяльності, фізичним та інтелектуальним можливостям, рівню навченості й вихованості.

Наступною педагогічною закономірністю є *моделювання (відтворення) процесів соціалізації та професійна підготовка студентів* до умов діяльності. Ця закономірність погребує, щоб педагогічний процес відповідав особливостям сучасної економіки, а процес підготовки студентів відбувався з урахуванням їхніх дій в інформаційному суспільстві.

Усі закономірності педагогічного процесу діалектично взаємозалежні між собою. Це ускладнює та одночасно гармонізує навчально-виховний процес. Однак постаючи у вигляді стійких тенденцій, ці закономірності чітко визначають напрями діяльності суб'єктів та об'єктів навчання й виховання у закладі вищої освіти.

Якщо закономірності виявляють істотний зв'язок між причиною і наслідком, то принципи є основними вимогами, що визначають загальне спрямування педагогічного процесу.

Принципи педагогічного процесу – система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно розв'язувати проблеми всебічного розвитку особистості.

У сучасній педагогічній теорії та практиці виокремлюють такі основні принципи педагогічного процесу:

- *принцип суспільно-ціннісної цільової спрямованості педагогічного процесу* – відповідність вимогам сучасного суспільства, єдність з іншими природними та суспільним процесами;

- *принцип комплексності різних видів діяльності* – оскільки в систему педагогічного процесу входить декілька підсистем, у кожній із яких використовують різні види діяльності (а не лише пізнавальну), то виникає органічний зв'язок, комплекс усіх можливих видів діяльності студента у закладі вищої освіти та поза ним: навчально-пізнавальної, суспільно-політичної, трудової, спортивної, вільного спілкування, художньої, побутової діяльності. Тому й виникають численні міжпредметні зв'язки, що дають змогу сприймати світ у всій його різноманітності та єдності. Лише такий підхід забезпечить єдність організації та результатів процесів виховання і навчання;

- *принцип колективного характеру виховання та навчання.* Передбачає використання всього позитивного потенціалу студентського колективу в інтересах особистості, яка розвивається, Послідовне поєднання масових, колективних, групових, індивідуальних форм роботи з студентами; принцип єдності вимогливості та поваги до особистості; гуманізм, довіра;

- *принцип поєднання педагогічного керівництва з організацією спільної діяльності,* а також із проявом самодіяльності, творчості та ініціативи студентів у навчанні та вихованні;

- *принцип естетизації студентського життя,* створення позитивного, емоційно комфортного середовища, розвиток художньо-естетичного смаку, пізнання краси навколишнього

світу;

- *принцип урахування індивідуальних особливостей студента* у всьому педагогічному процесі та його підсистемах;
- *принцип свідомості, активності, самодіяльності, креативності студентів у педагогічному процесі.* Сприяє формуванню свідомих, активних, самостійних і творчих особистостей, запобігає виникненню формалізму, безініціативності, байдужості;
- *принцип наочності* передбачає розвиток аналітичного мислення, вміння досягати образного виявлення різноманітних технічних і суспільних проблем;
- *принцип науковості* передбачає формування та розвиток у студентів наукового світогляду, вироблення умінь і навичок наукового пошуку, засвоєння способів наукової організації праці;
- *принцип доступності* враховує рівень можливостей студентів та запобігає їхнім інтелектуальним, фізичним, психологічним та моральним перевантаженням;
- *принцип цілеспрямованості педагогічного процесу* сприяє цільовій спрямованості змісту, організації навчання та виховання, формування цілісного наукового світогляду, емоційно-вольової сфери, національної свідомості та норм поведінки студента [13].

У реальному педагогічному процесі принципи реалізуються в тісному взаємозв'язку, взаємозумовлюють один одного, жоден з них не можна задіяти відокремлено.

Повертаючись до проблеми інноваційності технологій навчання, треба спочатку відповісти на запитання «Що криється під терміном «інноваційне навчання»?» Інноваційне навчання – це постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення і відкидання тих, що вже застаріли. Інновації у навчальній діяльності пов'язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців у гармонійному поєднанні класичних традиційних методик та

результатів творчого пошуку, застосування нестандартних, прогресивних технологій, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу [3, с. 14].

В сучасному світі, під час війни вирішувати актуальні проблеми педагогіки потрібно ефективно і послідовно, причому в досить короткий термін, тому що сьогодні актуальною і очевидною є потреба у перебудові освіти і розвитку відповідної навчально-матеріальної бази в нашій країні.

У цьому нам можуть допомогти і допомагають нові педагогічні та інформаційні технології. Відокремити одне від іншого неможливо, оскільки лише широке впровадження нових педагогічних технологій дозволить змінити саму парадигму освіти і лише нові інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових педагогічних технологіях. Саме нові інформаційні технології дозволяють повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості [12, с. 11].

Відтак освітні інновації характеризуються цілеспрямованим процесом часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання, способів і стилю діяльності, адаптації освітнього процесу до сучасних вимог часу і соціальних запитів ринку праці. Крім того, впровадження й утвердження нового в освітній практиці зумовлене позитивними трансформаціями, а отже, має стати засобом вирішення актуальних завдань конкретного закладу освіти і витримати експериментальну перевірку для остаточного застосування інновацій. Передусім, це має полягати в сучасному моделюванні, організації нестандартних лекційно-практичних, семінарських занять; індивідуалізації засобів навчання; кабінетного, групового і додаткового навчання; факультативного, за вибором студентів, поглиблення знань; проблемноорієнтованого навчання; науково-експериментального при вивченні нового матеріалу; розробці

нової системи контролю оцінки знань; застосуванні комп'ютерних, мультимедійних технологій; навчально-методичної продукції нового покоління [10, с. 29].

На даний час в освітній практиці найбільш часто використовуються такі педагогічні технології:

- структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;

- інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (в т. ч. електронних);

- професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

- тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань тощо);

- інформаційно-комп'ютерні технології, які реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

- діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня.

В освітній практиці диверсифікація навчальних технологій дозволяє активно і результативно їх поєднувати через модернізацію традиційного навчання та переорієнтацію його на

ефективне, цілеспрямоване. За такого підходу відбувається акцентування на особистісному розвитку майбутніх фахівців, здатності оволодівати новим досвідом творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку вирішення навчальних завдань та ін. [5, с. 219].

В освітньому середовищі інноваційно-комунікаційних технологій основою навчання повинні стати цілісні моделі освітнього процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення. Говорячи про окремі методики викладання з позиції їх новизни, ефективності, дієвості, доцільності використання у сучасних умовах інформатизації вищої школи, зазначимо, що на сьогоднішньому ринку освітніх послуг такими є інноваційні активні та інтерактивні методики навчання. Оскільки суттєво зростає творчий компонент освіти, активізується роль усіх учасників навчального процесу, зміцнюється творчо-пошукова самостійність студентів, то особливої актуальності набули концепції проблемного та інтерактивного навчання, пов'язаного з використанням комп'ютерних систем. Під час такого освітнього процесу студент може комунікувати з викладачем он-лайн, вирішувати творчі, проблемні завдання, моделювати ситуації, включаючи аналітичне і критичне мислення, знання, пошукові здібності тощо [4, с. 20–24].

Отже, вища освіта наразі переживає період стрімких та, водночас, неоднозначних трансформацій. Складнощі полягають у тому, що при наявності всіх організаційних можливостей (та потреби у зв'язку з пандемією в глобальному масштабі та воєнними діями в Україні) для інноваційного поступу, існує небезпека збереження цільового призначення освітньої сфери. З одного боку, організаційно вища школа отримує доступ до всіх наявних нині технологічних інновацій, а учасники освітнього процесу мають належний рівень підготовки до роботи в технологічному середовищі, оскільки ці технології активно

використовуються в буденно-повсякденному житті. За таких умов не мало би виникати жодних проблем при перенесенні інформаційно-комунікативного та технологічно-цифрового сегментів до освітнього процесу вищої школи. Однак, система вищої освіти не дозволяє здійснити банальне перенесення технологій в освітній процес, оскільки крім організаційного складника актуалізуються методологічний та стратегічно-цільовий сегмент, які потребують ґрунтовнішого супроводу при впровадженні.

У сучасних умовах вимушених обмежень статус інноваційних технологій навчання набув зовсім інших вимірів, оскільки освітній процес міг забезпечуватися лише завдяки технологіям. Такі освітні реалії зумовили справжній бум на наукові розвідки, присвячені інноваційним технологіям навчання у вищій школі. Стратегічні аспекти розвитку інноваційних технологій навчання розкрив у науковій розвідці Десятов [18]. Низка науковців [17] висвітлили проблему довгострокового планування новітніх технологій навчання та потребу їхнього постійного оновлення та вдосконалення, відповідно до вимог часу. Zawacki-Richteretal та інші [22] здійснили спробу систематизації наявних на сьогодні технологій навчання, які використовуються у вищій школі. Для науково-педагогічного дискурсу суттєвою проблемою постала диференціація ролі та результативності впровадження інноваційних технологій навчання у закладах вищої освіти. Для різних кластерів наукового простору рівень залучення та ефективності від використання ІКТ та цифровізації різний. На цьому аспекті наголошується в дослідженні Lai & Bower [19]. Системний аналіз та структурування інноваційних технологій навчання в різних сегментах наукових сфер дозволяють моделювати оптимальні сценарії їхнього використання в освітньому процесі. Надання інноваційним технологіям навчання академічного статусу в системі вищої освіти розкривають Kim та інші [20]. Особливості

реалізації принципів ІКТ та цифрового навчання розкриті в праці Rakhimov & Mukhamediev [21]. Людиноорієнтовані виміри інноваційних технологій навчання у вищій школі розкривають О. Пасічник [8] (синергетичний контекст самоорганізації учасників освітнього процесу за умов використання інноваційних технологій), Ю. Карпенко [14] (організація науково-дослідного кластеру активності у закладі вищої освіти за допомогою цифрового та технологічного середовища), Aljawarneh (аналіз використання інноваційних технологій в повсякденному навчальному циклі). Техноорієнтовані виміри навчання у закладах вищої освіти досліджуються в роботах Castro (модель змішаного навчання), Nasiri (формат мобільного навчання), Almeida & Simoes (використання гейміфікації навчального процесу), Haidabrus (інформатизація навчального кластеру вищої освіти) [20].

Спробуємо проаналізувати інформаційно-технологічний та цифровий кластери, які забезпечують ключові освітні компетенції: *hard-skills*, *soft-skills* та *digital skills*. Наукова новизна полягає у визначенні двох вимірів інноваційних технологій навчання у закладах вищої освіти: людиноорієнтованого та техноорієнтованого. Інноваційні технології навчання безпосередньо впливають на якість освітніх послуг та успішність організації освітнього процесу, тому їхнє впровадження повинно чітко корелюватися з усіма організаційними, навчально-методичними та науково-дослідними сегментами діяльності закладу вищої освіти. Відповідно, нашою метою є висвітлення особливостей організації інноваційно-технологічного формату в навчальному процесі вищої школи. Позиціонування інформаційно-комунікативного, технологічного та цифрового середовища в навчальній парадигмі закладу вищої освіти повинно мати чіткі шляхи реалізації та конкретизоване цільове призначення, кінцевим результатом якого має стати підвищення якості освіти.

Інноваційні технології навчання у вищій освіті впроваджуються протягом останніх десятиліть та корелюються з глобалізаційними трендами інформаційно-технологічного та цифрового поступу. Впровадження інноваційних технологій навчання в закладах вищої освіти співпало з глобальними процесами масштабної інформатизації та цифровізації суспільства [14]. Зі збільшенням використання технологічних інновацій в повсякденному вжитку суттєво, підвищилася частка технологій в навчальному процесі вищої школи. Структура парадигми освіти 4.0 повністю визначається можливостями 4-ї промислової революції, яка забезпечує систему освіти необхідними технологічними інструментами. Так формуються передумови становлення освіти майбутнього [10]. У структурі освіти майбутнього стратегічно важливими інструментами стануть інноваційні технології навчання (див. рис. 1).



Рис. 1. Інноваційні елементи навчального середовища майбутнього

Водночас, соціокультурні фактори зумовили необхідність нового позиціонування інноваційних технологій навчання. Військовий стан у країні зумовив повну відмову від традиційного аудиторного навчання. Очна форма навчального процесу тимчасово стала недоступною і потребувала альтернативи. Криза

освіти відкрила перспективи для розвитку інноваційного навчання не в допоміжному вияві, а в якості самодостатнього освітнього елементу [18]. Забезпечити безперервність освітнього процесу у закладах вищої освіти могла лише інноваційна модель, яка передбачала організацію дистанційного, цифрового та віртуального навчання. Окрім організаційного формату навчання, трансформацій зазнали й навчально-педагогічні та методичні сегменти діяльності вищої школи. Продемонструвавши ефективність в складних умовах, інноваційні технології навчання стали потенційним фактором модернізації системи вищої освіти [14].

Інноваційні технології у закладах вищої освіти проходять певні періоди:

- короткостроковий (1-2 роки), який передбачає трансформацію навчальних просторів з традиційного очного навчання в аудиторіях до дистанційного, віртуального або змішаного навчання;

- середньостроковий (3-5 років), згідно з яким в системі вищої освіти формується культура інновацій та отримуються перші результати інноваційного навчання;

- довгостроковий (понад 5 років) – повне переосмислення роботи університетських інституцій класичного типу [17].

Окрім періодизації, пропонується розгляд інноваційних трансформацій освітнього середовища у закладах вищої освіти у двох ключових цільових вимірах (табл. 1).

У вказаній таблиці очевидною постає проблема узгодження технологічних та людиновимірних сегментів в процесі інноваційних трансформацій вищої освіти. Технології, навіть найдосконалішого типу, втрачають свою ефективність при неналежному використанні в освітньому процесі. А учасники освітнього простору, позбавлені передових інформаційно-технологічних та цифрових інструментів, в свою чергу, не можуть повноцінно замінити традиційний очний формат

навчання.

Таблиця 1.

**Спрямованість інноваційних технологій навчання у
закладах вищої освіти**

Вимір інноваційних трансформацій	Особливості реалізації освітніх технологій у вищій освіті
Людиновимірність інноваційних технологій навчання	Учасники освітнього простору: <ul style="list-style-type: none">• адміністрація закладу вищої освіти, яка забезпечує організаційно-логістичну підтримку функціонування технологічного сегменту навчання;• професорсько-викладацький склад, який використовує оптимальні інформаційно-технологічні та цифрові елементи навчання відповідно до специфіки навчального курсу та використовує цифрові компетенції;• здобувачі вищої освіти, які отримують знання та навички завдяки інноваційним технологіям навчання та організації самоосвіти.
Технологічна орієнтованість інноваційної моделі навчання	Інноваційно-технологічний формат навчання (дистанційне, змішане, мобільне, віртуальне) потребує трансформації навчально-методичного забезпечення, яке орієнтоване на цифровій грамотності та інноваційних навчально-педагогічних методах.

У своєму дослідженні використання інноваційних технологій навчання, Castro [20] акцентує увагу на складності системи взаємодії на рівні «людина-машина» при організації навчального процесу. На відміну від класичного виробничого

циклу, технологізація та цифровізація в освіті потребує більш ґрунтовнішого аналізу, оскільки автоматизація стикається з індивідуалізацією.

Одним з виявів інноваційних технологій у навчанні є мобільне навчання, яке найбільш орієнтоване на потреби та можливості студента [13]. Уникнення організаційно-логістичних проблем стало реальною проблемою для організації навчального процесу у вищій школі останніми роками. Використання технологічних пристроїв, за допомогою яких є можливість забезпечити безперервність та доступність навчання підкреслює важливість ІКТ- та цифрових інструментів в трансформаційних процесах в освіті.

Актуалізується проблема інноваційних технологій навчання в закладі вищої освіти ще й через те, що крім навчального процесу, інновації охоплюють ще й науково-дослідний та організаційно-виховний процес освітньої активності [14].

Відзначається потреба в диференціації використання інноваційних технологій навчання в окремих сегментах науково-педагогічного дискурсу. Дослідження Zawacki-Richter [22] продемонструвало затребуваність елементів штучного інтелекту в емпіричних дослідженнях технічних, інженерних та математичних дисциплін. Водночас, очевидним є послаблення ефективності штучного інтелекту в теоретичній царині гуманітарних чи творчих дисциплін.

Одне з ключових суперечливих питань сучасного науково-педагогічного дискурсу – чи були готові учасники освітнього простору до інноваційних технологічних трансформацій навчального процесу [3]? Питання полягає в тому – чи не стане популяризація цифрового та інформаційно-технологічного сегменту тимчасовим явищем, яке з часом виявить свою короткострокову надактивність в системі вищої освіти?

Важливим моментом в дослідженні інноваційних технологій

навчання у закладах вищої освіти є готовність учасників освітнього процесу до цих трансформацій. Окремі дослідження, окрім традиційної дихотомії: низький-високий рівні готовності, відзначають суперечливий рівень готовності до впровадження інноваційних технологій до навчального процесу [3]. Суперечливість виражається наявністю у викладачів та студентів цифрових та технологічних навичок, з одночасними сумнівами щодо здатності їхнього застосування в навчальному процесі.

Дослідження ефективності впровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі вказують на позитивний вплив цього процесу на такі аспекти як: досвід, взаємодія та автономія студентів [5]. Цифрові технології, використані в навчальному процесі, сприяли підвищенню «поведінкової, афективної та когнітивної активності студентів» [5]. Інноваційні педагогічні технології крім навчальної виконують ще й мотиваційну функцію. Відзначається стійкий приріст зацікавленості студентів до вивчення окремих навчальних курсів після їхнього переведення в альтернативний навчальний формат. Залученість студентів – важливий сегмент діяльності закладу вищої освіти, оскільки мотивація суттєво підвищує рівень якості набуття освіти [6].

Синергетичні принципи, характерні для прагматичного підходу до навчального процесу, який характерний для сучасного соціокультурного простору, передбачають розробку універсальних навчальних середовищ, які дозволять встановити спільне поле для традиційних та інноваційних навчальних механізмів та інструментів [8].

Серед форматів інноваційного навчання зустрічається багато дефініцій, які вказують на інформаційно-комунікативний, технологічний чи цифровий характер навчального середовища. Однак, якщо розглядати інноваційність навчального процесу з точки зору синергетичних принципів взаємодії та самоорганізації,

то актуальним є визначення технологічно вдосконаленого навчання (TEL, *technological enhanced learning*) [14]. За такого позиціонування не нівелюється фундаментальне навчальне призначення, а акцентується увага на зміні формату навчального середовища.

Найбільш прийнятним організаційно-кадровим рішенням, яке нівелювало ризики, пов'язані з впровадженням інноваційних технологій до навчального процесу, стала політика сталого менеджменту з обов'язковою адаптацією до технологічних трансформацій [11]. Адміністрації закладів вищої освіти, професорсько-викладацький склад були змушені поступово підвищувати свій рівень цифрової та технологічної грамотності до належного рівня, задля продовження своєї професійної діяльності. Такий виважений підхід забезпечує збереження кадрового потенціалу та його розвиток в професійному значенні.

Навчання в цифровому та інформаційно-технологічному середовищі позитивно впливає на формування професійних компетенцій майбутніх спеціалістів незалежно від їхньої спеціалізації. Гнучкі та цифрові навички, які набуваються та фактично тестуються в практично-орієнтованому навчанні, активно застосовуються здобувачами освітнього рівня на початку професійної кар'єри. Сучасний ринок праці потребує фахівців, які крім фундаментальних навичок, володіють ще й цифровими компетенціями [11]. Проводити аналіз ефективності змішаного, дистанційного чи віртуального навчання можна лише за умови збільшення масштабів застосування інноваційних технологій [14]. За умов підвищення рівня технологізації та цифровізації навчання можна робити висновки щодо його ефективності в набутті професійних навичок.

Отже, інноваційні технології навчання в закладах вищої освіти продиктовані популяризацією інформатизації та цифровізації суспільства та соціокультурними обставинами, пов'язаними з війною в Україні. Пройшовши складнощі етапу

впровадження, інноваційні технології навчання перебувають під пильним оком науково-педагогічного дискурсу в питанні їхньої ефективності. Для прагматичного аналізу успішності використання інноваційних технологій навчання у процесі педагогічної взаємодії необхідно усвідомити людиновимірний та технологічно-орієнтований аспекти інноваційності навчання.

Список використаних джерел:

1. Бистрова Ю. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. № 1 (4). 2015. С. 27–28.
2. Заброцький М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір. *Актуальні проблеми психології*. Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН Т. 7, вип. 9. Київ, 2006. С. 77–84.
3. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи. Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 319 с.
4. Ковальчук О. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 17–25.
5. Коротаєва Є. Педагогічні взаємодії та технології. Київ. : Academia, 2007. 256 с.
6. Марченко О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>.
7. Москаленко В. Соціальна психологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
8. Пасічник О. Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні

науки: реалії та перспективи. 2019. № 69. С.162–166. URL : <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.38> (дата звернення: 05.02.2023).

9. Подберезський М. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 2. С. 31–36.

10. Програма стійкого розвитку на період після 2015 року. *Міжнародне бюро праці*. Женева, 2013. Сесія 319. С. 4. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_norm/-relconf/documents/meetingdocument/wcms_221646.pdf

11. Сизоненко В. Політика і стратегія інноваційного розвитку України: євроінтеграційний аспект. Київ : Вища школа. 2008. № 6. С. 29–30.

12. Степанов О. Педагогічна психологія: Навч. посібник. К.: Академвидав, 2011. 416 с.

13. Стрельников В., Брітченко І. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

14. Терещук В., Ільченко А., Семенишина І. Інноваційні технології навчання у закладах вищої освіти. *Академічні візії*, 2023. №16. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/157>

15. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

16. Холковська І., Волошина О., Губіна С. Основи педагогічної майстерності: практикум. Вінниця : «Твори», 2019. 240 с.

17. Alexander B., Ashford-Rowe K., Barajas-Murph N., Dobbin G., Knott J., McCormack M., Pomerantz J., Seilhamer R., Weber, N. Horizon Report 2019 Higher Education Edition. EDU19. 2019. URL:

<https://www.learntechlib.org/p/208644/> (date of access: 05.02.2023).

18. Desiatov T. Strategies and innovative technologies of organizing educational process in higher schools in conditions of unexpected challenges. Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences. 2020. No. 2. P. 5–10. URL : <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-2-5-10> (date of access: 05.02.2023).

19. Lai J.W., Bower M. How is the use of technology in education valued? A systematic review. Computers & Education. 2019. Vol. 133. P. 27–42. URL : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.010> (date of access: 05.02.2023).

20. Kim H., Hong A., Song H.-D. The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university-learning environments. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol.16, no.1. URL : <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0152-3> (date of access: 05.02.2023).

21. Rakhimov T., Mukhamediev M. Peculiarities of the implementation of the principles of the education of the future analysis of the main dilemmas. Futurity Education 2022. P. 4–13. URL : <https://doi.org/10.57125/fed/2022.10.11.29> (date of access: 05.02.2023).

22. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education –where are the educators? O. Zawacki-Richter et al. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol.16, no.1. URL : <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0> (date of access: 05.02.2023).

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-4>

БАБЕНКО Тетяна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0001-5085-2779
E-mail: babenkot80@gmail.com

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ**

В умовах воєнного конфлікту система освіти України зіштовхнулася із проблемами безпекового, гуманітарного, психологічного, інфраструктурного характеру. Особливості освітнього простору та специфіка педагогічної діяльності в умовах воєнного стану вимагає від педагогів швидкої адаптації до нових умов і висуває нові вимоги до професійно значущих особистісних якостей. Відповідаючи на вимоги часу, вища освіта змінюється, актуалізуючи проблеми розвитку у майбутніх педагогів здатності адекватно і своєчасно реагувати на зміни, готовності до безперервної освіти і розвитку, здатності бути активними та ініціативними, вміння швидко і ефективно адаптуватися до нових умов в кризових ситуаціях, соціально-професійної мобільності.

Умовами розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього педагога є, на нашу думку, творче освітнє середовище та студоцентрований підхід до організації навчання у вищій школі. Такий підхід до освіти сприяє формуванню здатності вчитися впродовж життя, розвиває організаційне, креативне, гнучке мислення, що дозволяє з успіхом діяти в умовах змін та невизначеності.

Соціально-професійна мобільність сьогодні вивчається у різних галузях науки. На філософському рівні соціально-

професійну мобільність досліджували М. Вебер, Б. Гершунський, І. Василенко, І. Фролов, М. Шелер та ін.

Розвиток та формування мобільності особистості на педагогічному рівні досліджували Л. Амірова, Л. Горюнова, Л. Мітіна Ю. Клименко, Р. Пріма, Є. Рапацевич, Ю. Сачук, Л. Сущенцева, О. Шаров та інші.

Питанням впровадження студентоцентризму в освітній процес приділяли увагу Г. Андрєєва, І. Зимна А. Мельниченко, Ю. Рашкевич, О. Шаров.

Мета статті – обґрунтувати розвиток соціально-професійної мобільності майбутнього педагога в умовах воєнного стану.

Попри розмаїття теоретичних підходів до розуміння сутності понять мобільності та соціально-професійної мобільності, в сучасній науковій літературі не існує сталого визначення цього терміну.

Термін «мобільність» (від лат. *mobilis* – рухливий) у загальнонауковому значенні означає рухливість, здатність до швидкого переміщення та дій, до мінливості та адаптації.

Варто зазначити, що поняття «мобільність» активно досліджується порівняно недавно, лише з другої половини ХХ ст., хоча було введено в науковий обіг майже на сто років раніше. П. Сорокін ввів поняття «соціальна мобільність», маючи на увазі соціальні переміщення не тільки індивідів, груп, а й соціальних об'єктів (цінностей), тобто всього того, що створено або модифіковано в процесі людської діяльності. Для того щоб пояснити переміщення в параметрах соціального простору, автор користувався термінами «горизонтальна соціальна мобільність» і «вертикальна соціальна мобільність». Першу П. Сорокін пов'язував зі зміною соціального статусу людини, з кар'єрним ростом фахівця, а другу розглядав як таку, що відбувається на одному статусному рівні. Горизонтальна соціальна мобільність

передбачає перехід індивіда з однієї соціальної групи в іншу, розташовану на тому ж рівні суспільної стратифікації [12].

Сьогодні соціальна мобільність вже не пов'язується безпосередньо з соціальним становищем і соціальним статусом, а характеризує спосіб соціального функціонування людини. Тому соціальна мобільність визначається як властивість соціальних суб'єктів, яка виявляється в їх здатності швидко і адекватно модифікувати свою діяльність при виникненні нових обставин, легко і швидко освоювати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, знаходити адекватні способи вирішення несподіваних проблем і виконання нестандартних завдань.

У контексті соціальної мобільності починаючи з 30-х рр. ХХ ст. досліджується професійна мобільність. У другій половині 90-х рр. ХХ ст. почали з'являтися роботи вчених-педагогів, присвячені розгляду і вивченню проблем мобільності в різних педагогічних аспектах. Якщо з позиції соціально-економічних наук, які досліджують процеси мобільності, вивчаються насамперед характер протікання цих процесів на груповому та індивідуальному рівнях, умови і чинники, що впливають на них, можливості і способи їх державного регулювання, то з позиції педагогіки в центрі уваги опиняються проблеми формування індивідуальної мобільності особистості в освітньому процесі.

З точки зору характерологічних якостей особистості професійна мобільність є сукупністю особистісних характеристик і особливих форм поведінки (схильність до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність ризикувати, проявляти ініціативу, підприємливість в суспільстві, на робочому місці і т. д.), які проявляються в ситуації зміни професії. професійна мобільність є механізмом соціальної адаптації, дозволяє людині управляти ресурсами суб'єктності та професійним поведінкою

Все вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що соціальна і професійна мобільність тісно взаємопов'язані і тому

можна говорити про соціально-професійну мобільності особистості.

Р. Пріма у своїх дослідженнях визначає професійну мобільність майбутнього вчителя початкових класів як «підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; внутрішній потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем» [11, с. 101–102].

Проведений аналіз сутності поняття «соціально-професійна мобільність», а також власні дослідження дозволяють визначити, що складовими соціально-професійної мобільності майбутнього педагога є здатності, які дозволяють ефективно діяти в професійному середовищі, що постійно змінюється, а саме, орієнтуватись у мінливому інформаційному середовищі, відстежувати і правильно оцінювати стан навколишнього простору, проявляти адекватну ситуації та власним цілям активність, адаптуватися до умов, які змінюються, а також впливати на оточуючу дійсність, здатність до постійного самовдосконалення. Серед особистісних якостей та рис, що утворюють здатність та готовність до соціально-професійної мобільності можна вилити такі: ініціативність, креативність, соціальна та професійна активність, здатність ризикувати, самоорганізованість, самостійність, вольовий самоконтроль, рішучість, впевненість у собі, відкритість до нового,

Особистісні якості та здатності, що дозволяють людині швидко переходити від одного рівня професійної діяльності до іншого, не є вродженими, тому стає можливим їх цілеспрямоване формування, в тому числі освітніми засобами.

В процесі професійної освіти, поряд із вдосконаленням соціальної мобільності, відбувається становлення основ професійної мобільності фахівця. Науковці розрізняють стихійну і цілеспрямовану форми соціалізації. Ми вважаємо, що у процесі розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього педагога є потреба в реалізації обох згаданих форм. Процес становлення особистості вимагає створення спеціальних умов, тобто особливим чином організованого соціокультурного середовища.

Творче освітнє середовище є однією з умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього педагога. З соціологічної точки зору освітнє середовище може розглядатися як системно організований освітній простір для оволодіння різними видами і формами людської діяльності, що має свої соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, кадрові, матеріально-технічні особливості; яке забезпечує процес передачі і засвоєння соціального досвіду і ціннісних орієнтацій, формування системи цілісного світогляду, навичок, знань і умінь, необхідних для соціалізації особистості.

К. Приходченко досліджуючи теоретичні і практичні аспекти творчого освітнього середовища, зазначає, що воно допомагає відійти від репродуктивного засвоєння знань до активної творчої діяльності. Творче освітнє середовище сприяє самоосвіті і самовдосконаленню студентів, сприяє розвитку їх здібностей та обдарувань, креативного мислення, формуванню особистості з гнучким розумом [10].

Середовище закладу вищої освіти є фактором актуалізації потреби у саморозвиткові, реалізації свого творчого потенціалу, усвідомлення себе як суб'єкта самозмін. Розвиток соціально-

професійної мобільності студента буде більш ефективним за наявності різноманітних освітніх траєкторій, можливості вибору освітніх мікросередовищ, отримання додаткової професійної кваліфікації, можливість вибору викладача, вибіркової дисципліни, перенесення акцентів з репродуктивного засвоєння знань на їх творче застосування в умовах, максимально наближених до професійної діяльності. Навчання майбутніх фахівців має проходити на основі змісту і технологій, які випереджають поточний рівень економічного, технологічного, соціального та іншого розвитку.

Ми погоджуємося із Р. Ляшенко, що реалізація студентом вищої активної життєвої позиції в пізнавальній, професійній діяльності залежить від ступеня сформованості відносин, інтересів, установок та навичок діяльності. Вузькість інтересів майбутнього викладача є показником неповної сформованості його установок і позиції в цілому. Вони в свою чергу визначають недостатню активність, а в кінцевому результаті професійної самоактуалізації особистості, що зв'язана з недостатністю виконання студентом характерних для нього соціальних функцій. [6, с. 84].

К. Крутій зазначає, що важливими характеристиками освітнього середовища є стиль спілкування, рівень активності, розвивальний ефект [5]. Головними особами, що демонструють освітні, професійні цінності, є науково-педагогічні кадри, які виступають зразками діяльності у професійній сфері. Викладачі у власній поведінці повинні керуватися тими цінностями, які бажають прищепити студентам. Тому соціально-професійна мобільність студента в значній мірі залежить від науково-педагогічних кадрів, які є складовою освітнього середовища закладу освіти, ступеню їх компетентності і мобільності.

Освітнє середовище закладу вищої педагогічної освіти стає фактором професійного становлення майбутнього педагога, якщо зміст навчальних дисциплін орієнтований на практику; відносини

між викладачем і студентом засновані на принципах взаємоповаги, демократичності; існують матеріально-технічні можливості для організації сучасної освітньої діяльності та розвитку студентів; існує партнерство між суб'єктами освітнього процесу.

Ми погоджуємося із Я. Галетою, що інтенсивний розвиток інформаційних технологій сприяє уніфікації життєдіяльності суспільства, створює основу для віртуалізації соціокультурного простору і розвитку інформаційної культури. [2, с. 14].

Отже, під освітнім середовищем закладу освіти ми розуміємо систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло розвитку соціально-професійної мобільності воно повинне відповідати таким вимогам: гнучкість, тобто здатність освітніх структур до швидкої перебудови у відповідності до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства, що змінюються; відкритість, яка передбачає широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні; стимулювання вільного висловлювання власних думок; демократизацію форм і методів навчання і виховання; саморозвиток і саморегуляцію, засновані на процесах розвитку та саморозвитку особистості; установку на спільне діяльнісне спілкування, атмосфера доброзичливості, взаєморозуміння, діалог всіх суб'єктів освітнього процесу; творче змістове наповнення; поєднання інноваційних та традиційних форм і методів навчання; залучення до проектної діяльності, наповнення освітнього процесу творчими пошуково-дослідницькими й проблемними ситуаціями, особистісне становлення майбутніх фахівців, їхнє самоствердження, соціалізацію.

Значним потенціалом щодо розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього педагога мають такі методи організації

освітньої взаємодії: проблемне навчання, яке допомагає навчитися долати труднощі викликані невизначеністю способів вирішення проблемних завдань та сприяє розвитку самопізнання, наполегливості, впевненості у собі; пошукові, дослідницькі методи, методи самостійної роботи. Студент, здійснюючи самостійні дослідження, опановує вміння постановки і досягнення мети, вибору стратегії розв'язання завдання, в процесі чого розвиваються такі якості, як відповідальність, наполегливість, саморух до мети, формується впевненість в собі; інтерактивні методи навчання, оскільки навчаючи інших, задовольняються потреби в самореалізації і самовиявленні; метод проектів, який дає широкі можливості свободи вибору діяльності, забезпечує найкращі можливості для прояву своєї індивідуальності як у визначенні напрямку роботи, так і способів її виконання; диференційоване і індивідуалізоване навчання має виняткові можливості для культивування почуття впевненості в своїх силах, для розвитку найсильніших сторін кожного студента; евристичне навчання, яке залучає студентів до творчої діяльності з виходом на самостійний освітній продукт.

Можна стверджувати, що навчити людину творити можна лише одним способом – озброїти її творчими інструментами, тобто тими структурами, які забезпечують сутність творчої діяльності:

- 1) самостійна передача знань і вмінь на нові ситуації (комбінаторика);
- 2) сприйняття нових проблем у знайомих типових умовах (професійна уява);
- 3) уявлення про нові функції знайомих об'єктів (професійна фантазія);
- 4) здатність бачити структуру об'єктів дослідження (індуктивно-дедуктивний аналіз);
- 5) поєднання відомого з новим Підхід до вирішення проблем (еклектика) тощо.

Зміст навчальних матеріалів відображається в навчальних планах і програмах навчальних дисциплін закладів вищої освіти. Розробка та впровадження відповідного навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін професійної та практичної підготовки фахівців стане запорукою успішної реалізації поставлених завдань. Зміст навчальних матеріалів поширюється за допомогою різноманітних засобів, методів і форматів.

Що стосується форми, то її можна підсумувати в поєднанні зі способом організації навчальної діяльності. Розрізняємо аудиторний та позааудиторний формати професійного розвитку та розвитку творчого потенціалу студента.

Аудиторні заняття включають лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні заняття, індивідуальні форми контролю знань.

Позааудиторна робота включає написання науково-дослідних робіт, участь в олімпіадах та творчих конкурсах, самостійну роботу студентів під час вивчення дисциплін професійно-практичного циклу підготовки, факультативів (навчальних студій та навчально-методичних семінарів) та практики.

Серед методів, що використовуються у процесі професійної підготовки, вважаємо найбільш ефективним проблемно-пошуковий і дослідницький, зокрема використання навчальних завдань і навчальних ситуацій, проектних методів, тренінгових вправ, навчальних чи організаційно-діяльнісних ігор, оскільки лише у закладі вищої освіти, коли навчання наближається до справжньої професійної діяльності майбутніх викладачів, стає можливим формування нового типу викладача – активного, вдумливого, самокритичного.

Розвиток професійно-творчих якостей студентів передбачає максимальне втілення характеру проблемної творчості в навчальній діяльності та набуття ними власного творчого досвіду. Основним організатором навчально-пізнавальної діяльності,

агентом соціалізації у процесі професійної підготовки магістрантів вищого навчального закладу є його викладач (тьютор). Сучасні дослідники активно працюють над створенням персональних портретів викладачів.

При цьому всі вони схиляються до думки, що це має бути відповідальна, організована людина, з високим ступенем самоконтролю, критична до себе та результатів своєї діяльності, з гуманістичним мотиваційним настроєм, усвідомлююча свою соціальну мета.

Крім того, такі викладачі повинні поважати особистість студентів, уміти встановити рівноправні стосунки з аудиторією, бути сповненими оптимізму та впевненості в собі.

У процесі творчого розвитку студентів діяльність викладача вищого навчального закладу поділяється на різні важливі функції. Аналізуючи, з одного боку, можна виявити складність його педагогічної діяльності в освітньому контексті, формування творчого потенціалу викладача, з іншого боку, важливість його ролі в процесі професійної підготовки.

Тому завдання викладача полягає в тому, щоб:

- постійно демонструвати студентам важливість і привабливість професії, розкривати їх креативність;
- залучати студентів до розробки моделі особистості сучасного педагога, зосереджуючись переважно на виявленні та валідації параметрів креативності, тобто творчий потенціал і творчу спрямованість, визначити модель як ідеальну мету професійно-педагогічного розвитку з урахуванням побудови професійної та особистісної перспективи під час навчання в університеті,
- використовувати можливості, навчальних дисциплін з метою розвитку креативності студентів;
- посилення виховної роботи зі створення творчої атмосфери в студентському колективі;

— стимулювання самостійної творчої діяльності студентів;

— діагностичний супровід, який дозволяє оцінити зміни показників особистісного розвитку студента та провести корекційну роботу (за потреби).

Як бачимо, завдання викладача – створити умови, за яких кожен студент зможе проявити свої здібності, здібності, таланти, продуктивно організувати свою діяльність, відстояти свої позиції, налагодити стосунки в колективі. Викладачі створюють умови, необхідні для того, щоб студенти стали фахівцями-професіоналами, цікавими майбутнім роботодавцям, тобто здатними самостійно мислити, навчатися та вирішувати різноманітні проблеми – з високим творчим потенціалом. Тобто діяльність викладача в процесі реалізації певної функції можна розглядати як певну аналогію так званого тьюторського супроводу пізнавальної діяльності студентів.

Організація якісного та інноваційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах у процесі професійної підготовки сприятиме формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців вищої педагогічної школи. Вплив усіх його компонентів (особистісного, інформаційного змісту, організаційної діяльності) забезпечить перебування студента в активній, суб'єктній позиції щодо власної освіти і, у свою чергу, професійне становлення та підготовка до професійної самореалізації.

На думку К. Приходченко, освітнє середовище здатне набувати творчого характеру, тобто ставати комплексним утворенням, сформованим у системі шляхом спільної організаційно-управлінської діяльності всіх учасників, з певним змістом. Тобто, необхідно створити освітнє середовище, яке б сприяло самостійній інноваційній та творчій діяльності майбутніх освітян, пропонуючи таким чином альтернативи та варіативність рішень за нових умов. Виходячи з цього, можна

стверджувати, що педагогіка вищої освіти, заснована на ідеях і принципах перспективної освіти, формує сучасне здібностно-орієнтоване освітнє середовище.

Його зміст є основою для розвитку особистісних здібностей і можливостей самовизначення у професійній діяльності та підготовки до мінливих соціальних умов.

Основними елементами цього змісту освіти є формування таких якостей особистості, які дозволяють самостійно засвоювати новий зміст і прийоми діяльності:

- базові загальнокультурні знання, що передбачають широкий кругозір і активну діяльність у сфері дошкільної освіти;
- розвиток загальних здібностей, схильності та інтереси, які допомагають людині адаптуватися до мінливого життя, самовдосконалення в підготовці до використання своїх знань у професійній діяльності, розвиток інноваційних здібностей, навичок самоосвіти, уміння знаходити рішення складних проблем.

Успішність і ефективність її організації безпосередньо залежить від реалізації трьох її складових:

- 1) інформаційно-змістовної (зміст навчальної діяльності),
- 2) особистості (викладача ЗВО)
- 3) організації та функціонування (форми, методи і засоби навчальної діяльності).

Опишемо їх докладніше. Вважаємо, що домінуючим системним компонентом освітнього середовища вищого навчального закладу є зміст професійної підготовки в контексті розвитку професійно-творчого потенціалу. У ньому ми розрізняємо теоретичну і практичну частини.

Одна полягає у формуванні професійного уявлення про мету, особливості та реальну обстановку майбутньої професійної діяльності на основі засвоєння певної системи знань, а друга – у формуванні умінь, навичок та системи професійних здібностей.

В основу викладу покладено концепцію системи педагогічної адаптації, яка визначає зміст освіти як знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, а також досвід афективних цінностей і ставлення до світу та діяльності. Засвоєння всіх цих компонентів забезпечує формування всебічно гармонійно розвиненої особистості, готової брати участь у творчому процесі всього суспільства.

В сучасних умовах актуалізуються проблеми формування високого рівня освіченості та покращення рівня мотивації до самовдосконалення студентів. Це вимагає перегляд освітнього середовища студента нових форм та методів навчально-пізнавальної діяльності та запровадження нових засобів навчання, які будуть забезпечувати пізнавальний інтерес майбутніх фахівців та посилюватиме та зміцнюватиме процес формування та розвитку знань, умінь і навичок.

Сучасний заклад вищої освіти потребує викладачів, які швидко реагують на зміни в соціальній сфері, ефективно використовують інформаційно-комунікаційні технології, компетентно скеровують особистісний розвиток майбутніх фахівців, з креативністю підходять до навчально-виховного процесу.

Дослідження цієї теми є актуальним у наш час, тому що проводяться реформи національної освіти та сучасне суспільство потребує компетентнісно орієнтованих спеціалістів, які будуть всебічно розвинені та будуть використовувати отримані знання на практиці під час виконання професійних завдань.

Початковим етапом самоосвіти є самонавчання. Самоосвіта та самонавчання націлюють особистість на пізнання дійсності, яке є об'єктивним, а також на самопізнання, самоорганізацію й самовизначення – процеси, що є показниками зрілості особистості. Самовиховання – це передусім свідомо діяльність людини, яка є спрямованою на вироблення у себе позитивних рис й подолання негативних. Лише за певних умов самовиховання

може успішно здійснюватися. Насамперед людина повинна мати знання про себе, вміти об'єктивно оцінювати власні позитивні й негативні риси.

Зараз надзвичайно актуальною й своєчасною є проблема самовдосконалення особистості взагалі. Багато вітчизняних та зарубіжних дослідників вважають, що людина самостійний здійснює вибір свого життєвого шляху, цілей, цінностей, етичних норм, майбутньої професії й умов життя лише за допомогою пізнання, виявлення і аналізу своїх можливостей, здібностей, схильностей, інтересів й установок, усвідомлення свого місця в житті, в суспільстві.

Психологічна готовність до самовдосконалення, виступаючи як інтеграційна характеристика особистості, базується на здібності до самопізнання, самоідентифікації, самореалізації й припускає можливість побудови системи індивідуальних взаємодій зі світом та індивідуального розвитку.

Важливу роль у самовдосконаленні особистості відіграє самоосвіта й самовиховання як власне результат самоосвіти. На думку педагогів, психологів і соціологів для справжнього особистісного самовдосконалення необхідна самоосвітня діяльність, що задовольняє потребу в самопізнанні, пізнанні і особистісному зростанні.

Професійне самовдосконалення – це свідомо професійна діяльність педагогів у певній безперервній системі педагогічної освіти. Робота у закладах вищої освіти базується на інтересах, потребах і здібностях студентів, а також на вимогах суспільства щодо соціалізації особистості, особистісного та професійного розвитку.

Самовдосконалення виконує такі функції:

— удосконалення та збагачення знань (дисципліни, часткова методика, навчання, виховання, психологія, етика тощо);

— розвивати світогляд, професійні цінності та переконання, які відповідають суспільству та місії вищих навчальних закладів;

— мотивація розвитку творчої діяльності (любов і повага до дітей, захоплення предметом, потреба в самореалізації та ін.);

— розвивати особисті стійкі моральні якості (віру, гуманізм, педагогічний оптимізм, принциповість, доброту, душевну щедрість тощо);

— розвиток сучасного способу педагогічного мислення, його системності, конкретності, гнучкості, економності, вибірковості, почуття міри та ін.

Базова освіта є відправною точкою діяльності. Однією з основних цілей діяльності має стати розробка методичних рекомендацій щодо самоосвіти. Професійна самоосвіта – це систематична і цілеспрямована освітня діяльність соціальних педагогів, метою якої є задоволення суспільних потреб у навчанні студента, подолання суперечності між швидкістю старіння знань і швидкістю їх оновлення, загальна гармонія між вузькопрофесійними і професійними знаннями. діяльності педагогів та особистості. Розвивати, здатність вирішувати професійні завдання поза сучасністю.

Сутність самовиховання полягає в зіставленні власного досвіду з накопиченим у науці про виховання.

На цьому етапі доцільно проаналізувати різні точки зору на те чи інше питання, щоб визначити особисту позицію. Розвиток творчої активності у сфері самовиховання тісно пов'язаний із питаннями позитивної життєвої позиції.

Педагогіка самовдосконалення особистості допомагає досягати цілей, збагачує людину, робить її більш здібною, яскравою, багатогранною, цікавою для оточуючих, поважаною нею самою та самою собою, підвищує здібності особистості, відкриває для себе нові горизонти реалізації та самовираження.

Багато факторів впливають на самовиховання людини на різних етапах її життя. Але в будь-якому випадку її досягнення багато в чому визначається нею самою, її самостійністю, самооцінкою, самокритичністю, вимогливістю, бажаннями, діяльністю, цілями, волею, наполегливістю, зусиллями, тобто її постійним самовдосконаленням. Самовдосконалення – це виховання самого себе, а одна з найефективніших і найпродуктивніших освітніх систем – «сам собі викладач».

Самовдосконалення є сполучною ланкою між усіма аспектами особистісного та професійного зростання людини, подолання негативних впливів і звільнення місця для позитивних. Найважливішою його формою є самовиховання та самовиховання. Це дві відносно самостійні підсистеми самовдосконалення, але вони взаємопов'язані і доповнюють одна одну.

Усвідомлення потреби в самоосвіті вимагає достовірної інформації про свою особистість. Майбутні фахівці набувають його шляхом самооцінки власних якостей, умінь, знань, умінь і навичок. Але мати високу думку про власну свідомість нічого не коштує; розумним є те, що інші вважають розумним. Тому, якщо говорити про себе, першочерговим є думка оточуючих, думка вашої команди, реальні досягнення в навчанні та роботі, оцінки та показники ефективності викладачів, керівників і колективів. Справжня самооцінка поєднує власну позитивність зі слабкостями та недоліками для формування мотивації до самовдосконалення та самовиховання. Самовдоволення призводить до застою або навіть регресивного розвитку. Тому для самовдосконалення потрібно:

- систематично вивчати актуальні проблеми національної та зовнішньої політики;
- опанувати найскладніші питання гуманітарних та соціально-економічних наук;

— підвищення рівня та якості професійних, освітніх і наукових знань;

— володіння соціальними науками, психологією та педагогікою, необхідними для високих досягнень у житті, а також у соціальному та професійному розвитку та практичній діяльності;

— постійно поповнювати та розширювати методичну бібліотеку, що дозволяє підбирати відповідні методи та засоби навчання та самоосвіти;

— формування та розвиток культури спілкування, що сприяє тісному контакту та взаємодії під час вирішення навчальних та службових завдань;

— знання та навички методів самовдосконалення систематично оновлюються, що дозволяє просуватися вперед у професійному навчанні.

Самовування – це позитивна, цілеспрямована діяльність особистості, спрямована на формування і розвиток якостей і звичок, що мають суспільне і моральне значення, а також на усунення і усунення негативних якостей особистості, справжнього, духовного зростання, соціального і матеріального життя. Найважливішими умовами успіху в самоосвітній роботі є максимальна самокритичність, високе відчуття відповідальності за свої вчинки і спосіб життя, наступне дотримання поставлених цілей відповідно до усвідомлених суспільних потреб, умов професійної діяльності та розвитку особистості. плани.

В основі самоосвіти є бажання бути гідною і поважною людиною, цивілізованою людиною, розумною людиною, здатною реалізувати життєві можливості, і на цій основі постійно вчитися і самооцінювати себе як особистість, громадянина, професіонала, бачити себе. як би з боку, думати про близьких і далеких життєвих перспективах, робити все для їх досягнення в плані особистих якостей, справ, духовного зростання, соціального і матеріального благополуччя. Найважливішими умовами успішної

самоосвітньої роботи є максимальна самокритичність, високий рівень відповідальності за власну поведінку і спосіб життя, наполегливість у досягненні результатів поставлених цілей.

Зміст самовиховання залежить від віку, способу життя та особливостей особистості. Пріоритетними напрямками самоосвіти в сучасних умовах є:

- громадянський патріотизм і духовна етичність, морально-психологічні якості;
- старонність, цілеспрямованість, працьовитість і професійні звички досягнення;
- повага та турбота про батьків, людей похилого віку, ветеранів, хворих;
- шанобливе та гуманне ставлення до людей, дотримання їхніх прав, інтересів та думок;
- демократичність у стосунках з іншими: визнання свого права висловлювати власну думку та ставлення до незгоди з іншими є нормальними і не є ознакою ворожості чи розумової відсталості.

У процесі самовдосконалення використовують різні методи самоосвіти. Найважливішими з них є: самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, віра в себе, самозобов'язання, самовправа, наведення прикладу, самопримус, самоконтроль, самокорекція.

Навчання і самовиховання – дві сторони процесу формування особистості. Самовиховання – це свідомо діяльність людини, спрямована на розвиток позитивних якостей і подолання негативних. За певних умов це було успішно проведено. По-перше, це вимагає від людини пізнання себе та вміння оцінити власні позитивні та негативні риси.

Важливий аспект самовиховання – логічне мислення, вміння проаналізувати кожен свій вчинок, що сприяє виробленню вимогливості до себе як постійної риси характеру, без якої

неможливо досягти успіху в цій справі. Тому педагоги в індивідуальних бесідах і на зборах детально аналізують порушення правил поведінки, їх причини, привчають студентів до самоаналізу. Самовиховання потребує тривалих вольових зусиль, уміння керувати собою, досягати поставленої мети, не занепадати духом від невдач. Тому слід залучати студентів до видів діяльності, які передбачають зібраність, організованість, відповідальність. З метою збагачення відповідних знань і вмій молоді доречно проводити бесіди про психологічну діяльність людини, її свідомість, волю, відчуття, характер, мотивацію поведінки, інтереси, здатності, потреби, темперамент тощо.

Ідеали, до яких прагнуть студенти, підвищують ефективність процесу самовиховання. Спостереження приводять нас до думки, що більшість людей без життєвих цілей та ідеалів байдужі до самовиховання. Тому важливо зрозуміти ідеали студентів і допомогти сформувати їх тим, хто ідеалів не має. Успішність процесу самовиховання багато в чому залежить від рівня розвитку всього колективу. Самовиховання часто буває успішним у згуртованому колективі, в атмосфері здорової думки, доброзичливості та взаємної вимогливості.

Процес самовиховання тривалий і включає кілька етапів.

Перший етап. По-перше, викладачі за допомогою анкети виявляють ставлення студентів до самоосвітнього процесу: Чи займаєтесь ви самоосвітою? Що спонукає вас наполегливо працювати над собою? Яких основних цілей ви сподіваєтесь досягти шляхом самостійного навчання? Які прийоми ви використовуєте, щоб тренуватися? З якими труднощами ви зіткнулися в цій роботі і як їх подолали? Якої допомоги дорослим у самоосвіті ви потребуєте?

На цьому етапі формується мотивація та свідома установка студентів на самоосвіту. По-перше, потрібно дати студентові зрозуміти, що його доля залежить не тільки від виховної роботи в закладі вищої освіти, а й від його власної самостійної роботи. Він

також повинен розуміти, що самоосвіта є як його особистим, так і суспільним надбанням.

Другий етап починається з прагнення студента до самовдосконалення. На цьому етапі викладачі повинні сприяти формуванню ідеалу, до якого повинні прагнути люди, і формувати в студентів бажання наполегливо до нього прагнути. З'ясувавши різницю між собою та ідеалом, студент бачить, які якості його необхідно виховувати для досягнення ідеалу, а які недоліки слід усунути. Оскільки студент постійно розвивається, ідеал також потребує вдосконалення та збагачення. Ідеал допомагає йому розробити план самовиховання. На цьому етапі окремі фрагменти індивідуальної проєктної самоосвіти варто обговорити зі студентами.

Третій етап. Студенти починають систематично реалізовувати програми самоосвіти. Цей процес відбувається в різних видах діяльності: навчанні, праці, самообслуговуванні, громадському порядку, участі в гуртковій роботі. Викладачі допомагають студентам контролювати результат виконання рішень. З часом зовнішній контроль викладача чи колективу зменшується, а самостійність та ініціатива учня зростає.

Однією із важливих умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця є, на нашу думку, інтегроване навчання. Вивчаючи питання інтеграції в освітній діяльності студентів університету, ми дійшли висновку, що інтеграція – це складний системний процес, спрямований на організацію та реалізацію навчального процесу шляхом успішної інтеграції навчальних дисциплін. Професійна спрямованість, уміння застосовувати знання з різних галузей у розв'язанні конкретних завдань є ознакою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. Для цього необхідно виховувати у студентів уміння самостійно працювати з інформацією, розвивати прагнення до активного самовдосконалення тощо. Тому ми вважаємо, що інтеграція навчальних дисциплін є найважливішим фактором,

мотивацією та умовою вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Основними ознаками інтеграції є: організаційна єдність у навчальному процесі теоретичної та практичної підготовки.

Науковці запропонували три необхідні умови інтеграції дисципліни:

- об'єкти дослідження повинні перетинатися або бути достатньо близькими;
- слід використовувати однакові або подібні методи дослідження комплексних дисциплін;
- інтегровані дисципліни базуються на спільних моделях і спільних теоретичних концепціях.

Ми вважаємо, що ці умови є необхідними, але недостатніми для їх застосування в закладах освіти, оскільки вони відображають теоретичні основи проблеми інтеграції знань без урахування практичної діяльності майбутніх фахівців. Класифікація рівня предметної інтегрованості повинна здійснюватися на основі інтегрованого змісту. Інтеграція змісту освіти може мати кілька рівнів на основі різноманітних об'єктивно доступних факторів інтеграції.

Перший і найвищий рівень визначається цілісністю наукового знання, що базується на предметі.

Другий рівень – навчання синтезу. Для інтеграції навчальних дисциплін на загальноосвітньому рівні необхідна стабільна інтеграційна частина. Стабільний розділ включає теми, які вивчаються тільки в рамках базових дисциплін. До комплексного розділу входять теми, які можна вивчати під час вивчення інших предметів.

Третій рівень інтеграції змісту – це рівень міжпредметних зв'язків. Він забезпечує можливості для реалізації, систематизації та узагальнення знань студентів із суміжних дисциплін. Тому в практиці викладачів використовується як вертикальна інтеграція (об'єднання матеріалу в тему, повторення тем різного рівня

складності на різних курсах), так і горизонтальна інтеграція (об'єднання однотипних навчальних матеріалів з різних дисциплін).

При виборі змісту навчальних предметів і практичних проєктів варто дотримуватися таких принципів:

— науковості – інтеграція знань на теоретичному рівні, інформація, що вивчається, порушує фундаментальні і важливі загальні закономірності існування соціального середовища;

— відповідності – як підтвердження нових додаткових аргументів достовірності теорії, що дає змогу розкрити єдність логіки та історії в еволюції наукового теоретичного знання, відтворити логічну функціональну теорію, яка допомагає пояснити органічні зв'язки між існуючими теоріями, як системний підхід до вже побудованих теорій, як інтеграційний чинник розвитку знань;

— перспективності – передбачає знайомство зі сферою професійної діяльності майбутнього фахівця: знайомство з установою, в якій він працюватиме, тощо. Принцип вимагає ретельного вибору виду професійної діяльності, щоб майбутній фахівець міг ознайомитися з професійними обов'язками закладів освіти (наприклад, на практиці).

Л. Герасименко вважає, що для реалізації інтегрованого процесу в освітньому середовищі необхідно дотримуватись таких умов навчання: спільних цілей і завдань освітнього процесу, єдиних принципів і методів навчання, єдності концептуальних системи.

Всі науки, які викладаються у закладах вищої освіти, повинні бути спрямовані на майбутню кар'єру студентів, формування і розвиток професійних якостей студентів для

забезпечення ефективності їх майбутньої професійної діяльності. Використання міжпредметних зв'язків є одним із засобів уможливлення контекстного навчання. Ідея інтегральної освіти є актуальною, оскільки успішна методична реалізація обіцяє досягнення мети надання якісної освіти, тобто конкурентоспроможної освіти, яка забезпечує, щоб кожен фахівець самостійно досягав тієї чи іншої життєвої мети, був творчо активним у різних суспільних сферах.

Професійна підготовка майбутніх фахівців має базуватися на єдиній концептуальній позиції, організовуватися як цілісний освітній процес, орієнтований на єдину мету і завдання – якісну професійну підготовку майбутніх фахівців. Тому існує потреба у дослідженні та впровадженні різних шляхів і методів для інтеграції освітніх програм на різних рівнях професійної підготовки.

Комплексна підготовка майбутніх фахівців дає позитивні результати: знання студентів набувають системності, виявляється універсальність наукових зв'язків, узагальнюються знання та вміння, сприяє комплексному застосуванню, узагальненню, ідеям і методам передачі знань від дисципліни до ще одна дисципліна, яка є основою творчих підходів до навчальної діяльності в умовах євроінтеграції; ефективніше формування переконань і всебічний розвиток особистості; посилення світоглядної спрямованості пізнавальних процесів студентів; забезпечення життєдіяльності навчально-професійної діяльності.

Крім того, інтегроване навчання прискорює формування переконань і світогляду майбутніх фахівців, сприяє прояву суб'єктивного ставлення до засвоєних фактів і способів їх інтерпретації, самостійного виявлення проблем, парадоксів і протиріч, евристичних позицій у навчальному процесі.

Метою інтегральної освіти є формування цілісних системних знань про єдність навколишнього світу, підготовка учнів до успішної професійної діяльності, розвиток інтелекту,

творчого мислення тощо.

Інтеграція – це процес і результат створення нерозривного зв'язку, єдності, цілісності. Результатом інтеграції є абсолютно нова, інтегрована властивість, яка не зводиться до суми властивостей комбінованих елементів, а забезпечує більш високу ефективність загальної цілісності.

Слід зазначити, що до цього часу в педагогіці, психології та багатьох інших науках не склалося єдиного підходу до розуміння та використання цього терміну.

Інтеграція походить від латинського слова «integration», що означає «ціле». Це поняття трактується в науковій літературі як об'єднання раніше ізольованих частин, елементів і вузлів у ціле, що супроводжується ускладненням і посиленням зв'язків і відносин між ними. Інтеграція розглядається як явище, фактор і процес розвитку. Розгляд інтеграції як процесу найчастіше використовується в сучасній науковій та навчально-методичній літературі, що стосується проблем вищої освіти.

Процес інтеграції спрямований на організацію цілісної навчальної діяльності, яка доповнює та поглиблює наявні знання, надаючи їм нового змісту та спрямованості, тобто інтегрованість як засіб розвитку об'єктивності в нових наукових галузях. Розуміння інтегрованості як педагогічного принципу змінює характер педагогічного мислення, явища трансформуються та обґрунтовуються.

Вчені намагалися розкрити інтегрованість як загальнонауковий закон. При цьому, порівняно з внутрішньопредметною інтеграцією, міжпредметна інтеграція є найбільш важливою та ефективною.

Міждисциплінарна інтеграція у вигляді цілісної системи навчання, наповненої спеціальними функціями, які не можуть існувати в одній дисципліні. Якщо глибше розглянути поняття інтеграції, то термін «інтеграція в межах дисциплін» не зовсім коректний. На нашу думку, функції міждисциплінарної інтеграції

набагато складніші, вони призначені для роботи з багатьма предметними областями в результаті таких дій, як диференціація, класифікація (структурування), систематизація (синтез і повнота) знань.

Оскільки міжпредметний зв'язок є основною складовою інтеграційного процесу, то інтеграційному процесу освітньої системи можна надати статус принципу навчання, який наділяє інтеграцію універсальністю та фундаментальністю, що визначає умови побудови системи навчання. Варто акцентувати увагу на необхідності створення інтегративних зв'язків між елементами системи змісту освіти. Дисциплінарна структура будь-якого курсу приховує небезпеку того, що ціле буде закрито окремими частинами. Щоб уникнути цієї проблеми, побудова будь-якої освітньої системи повинна забезпечувати інтеграцію, інтегрованість і зв'язок кожної частини в ціле. Проблему побудови то організації навчального процесу не розв'язано.

Розробка цього питання в основному здійснювалася шляхом вивчення зв'язків між навчальними дисциплінами в рамках різних циклів дисциплін. Сьогодні робляться спроби реалізувати більш комплексну та глибшу інтеграцію в освіті, головним чином інтегруючи всі компоненти навчального процесу при здійсненні інтеграції змісту освіти, що характеризується практичною реалізацією принципу уніфікації змісту та процедур освіти.

Спостерігається тенденція до глибшої інтеграції теоретичних дисциплін з продуктивною діяльністю. Необхідність такої інтеграції зумовлена слабкими знаннями, отриманими учнями, оскільки вони не підкріплені практичною діяльністю. І зворотний ефект: практичні навички без теоретичної (необхідної та достатньої) фундаментальної підтримки обмежені у їх використанні. Для майбутніх фахівців різних галузей дуже важливо вміти поєднувати теоретичні знання з практичними навичками. Освіта повинна забезпечувати синтез, інтеграцію, поєднання частин у ціле. Системність побудови змісту освіти та

сама організація навчального процесу потребує подальших досліджень.

Однією із важливих умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця є, на нашу думку, студоцентроване навчання. Такий підхід до освіти сприяє формуванню здатності вчитися впродовж життя, розвиває організаційне, креативне, гнучке мислення, що дозволяє з успіхом діяти в умовах змін та невизначеності.

Проаналізувавши підходи до сутності та змісту студоцентрованого підходу у навчанні, ми можемо стверджувати, що студентоцентризм є одним із важливих принципів організації навчального процесу у вищій школі. Важливими характеристиками студоцентрованого підходу є врахування власних освітніх потреб здобувачів освіти, можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій, набуття індивідуального набору компетенцій для якісного виконання професійних обов'язків та розв'язання життєвих проблем [1].

Згідно із законом України «Про вищу освіту» студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу [3].

Отже, студентоцентризм – це підхід до організації освіти, за якої здобувач освіти перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчальної діяльності, тобто на активного учасника освітнього процесу. Студоцентрований підхід реалізується шляхом використання особистісно-орієнтованого підходу. Такий підхід дозволяє активно залучати студентів до освітнього процесу, враховуючи їх індивідуальні потреби.

Основною метою студентоцентрованого підходу є створення сприятливих умов для формування загальних та професійних компетентностей, при збереженні свобод здобувачів вищої освіти для досягнення власних культурних і освітніх цілей.

Сучасні освітні тенденції відображені в законі України «Про освіту», в якому наводиться визначення поняття «Індивідуальна освітня траєкторія» як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання». Індивідуальна освітня траєкторія враховується в індивідуальному навчальному плані, який визначає послідовність, форму і темп опанування здобувачем освіти освітніх компонентів програми. Індивідуальна освітня траєкторія передбачає можливість здобувачів вищої освіти бути активними учасниками організації освітнього процесу [4].

Одним із шляхів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є вибіркові дисципліни. Сьогодні в Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка здобувачі вищої освіти мають право обрати вибіркові дисципліни самостійно, враховуючи власні інтереси та потреби та побудувати власну індивідуальну траєкторію навчання.

Згідно з Положенням про порядок реалізації студентами права на вільний вибір навчальних дисциплін у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка вибіркова частина навчального плану студента внесена для індивідуалізації навчання і задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб особи, ефективного використання можливостей і традицій Університету, регіональних

потреб тощо.

Вибір студентом навчальних дисциплін створює умови для досягнення ним наступних цілей:

– поглибити професійні знання в межах обраної спеціальності (спеціалізації, освітньої програми) та здобути додаткові спеціальні (фахові, предметні) компетентності, у тому числі зі здобуттям професійної кваліфікації (якщо це передбачено освітньою програмою);

– поглибити свої знання та здобути додаткові загальні і загальнопрофесійні компетентності в межах споріднених спеціальностей і галузі знань;

– ознайомитись із сучасним рівнем наукових досліджень інших галузей знань та розширити або поглибити знання за загальними компетентностями;

– сформувати та реалізувати свою індивідуальну освітню траєкторію [9].

Дисципліни за вільним вибором студентів визначаються випусковими кафедрами, з урахуванням регіональних потреб у фахівцях певної спеціальності та спеціалізації, досвіду підготовки фахівців в університеті, особливостей наукових шкіл, запитів студентів, рекомендацій роботодавців. Дисципліни вільного вибору студентів можуть бути орієнтовані на задоволення їх освітніх і культурних потреб, додаткову фундаментальну і спеціальну підготовку. Каталог вибіркового вибору студентів затверджується рішенням вченої ради університету за пропозиціями кафедр та згідно рішення вченої ради факультету. При цьому здобувачі певного рівня вищої освіти мають змогу обирати як одну дисципліну із запропонованого переліку, так і блок дисциплін певного циклу за іншою освітньою програмою. У такому разі студент отримує від Університету свідоцтво про вивчення цих дисциплін, затверджене вченою радою університету.

Реалізація права студентів на вибір навчальних дисциплін відбувається згідно з Порядком організації вибору навчальних дисциплін за вільним вибором студентів варіативної складової навчальних планів у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка. Студенти всіх рівнів вищої освіти денної і заочної форми навчання обирають вибіркові навчальні дисципліни шляхом електронної реєстрації. Відповідно до підсумків реєстрації деканати формують списки потоків і груп студентів на відповідні вибіркові дисципліни [8].

Таким чином, вибіркові дисципліни є одним із шляхів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти, одним із механізмів підвищення якості професійної підготовки, розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця.

Отже, воєнний конфлікт створює непевність, складні умови та виклики для суспільства. У таких умовах розвиток соціально-професійної мобільності майбутнього педагога важливим завданням педагогічної освіти. Соціально-професійну мобільність майбутнього педагога ми розуміємо як здатність до адаптації до змін, розвитку нових компетенцій, професійне зростання.

Творче освітнє середовище закладу вищої освіти є умовою для розвитку соціально-професійної мобільності майбутніх педагогів, їх професійного становлення як фахівців. Під освітнім середовищем навчального закладу ми розуміємо систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу.

Однією із важливих умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця є, на нашу думку, інтегроване навчання. Процес інтеграції спрямований на організацію цілісної освітньої діяльності, яка доповнює та поглиблює наявні знання, надаючи їм нового змісту та спрямованості, тобто інтегрованість

як засіб розвитку об'єктивності в нових наукових галузях. Професійна спрямованість, уміння застосовувати знання з різних галузей у розв'язанні конкретних завдань є ознакою високого рівня сформованості соціально-професійної мобільності.

Студентоцентроване навчання це важливий принцип організації освітньої діяльності вищої школи. Орієнтація вищої освіти на особистість студента дає можливість підвищити якість системи вищої освіти, підготувати конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці з гнучким креативним мисленням, ініціативного, стимулює його до відповідального навчання, розвиває соціально-професійну мобільність.

Список використаних джерел:

1. Бутенко О., Опікунова Н. Роль системи зворотного зв'язку у процесі студентоцентрованого навчання. Колективна монографія. 2021. 291 с.
2. Галета Я. Віртуалізація та соціалізація як засоби розвитку особистості. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 207. 2022. С. 14–17. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-14-17>
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія у 2 ч. К.: Освіта. 2009. Ч. 1. 302 с.

6. Ляшенко Р. Феномен самопрезентації в контексті самоактуалізації особистості. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, (7). 2017. С. 81–87.

7. Міщенко Т., Стадник Н. Студентоцентричне навчання як вектор розвитку гуманітарної парадигми освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Випуск 17 (60), 2017. С. 32–37. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_11

8. Положення про організацію освітнього процесу в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на 2022–2023 навчальний рік. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. 86 с.

9. Положення про порядок реалізації студентами права на вільний вибір навчальних дисциплін у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. 14 с.

10. Приходченко К. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія. Донецьк, 2011. 382 с.

11. Пріма Р. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. 367 с.

12. Sorokin P. *Social and Cultural Mobility*. N.Y. 1959. P. 207.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-5>

НАГОРНА Олена

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0002-8045-1260
E-mail: o.v.nahorna@cuspu.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ЧАС НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

В умовах воєнного часу важливого значення набувають питання створення комфортного освітнього середовища та організації освітнього процесу. У сфері педагогічної освіти окреслилися сучасні виклики, на які має дієво реагувати освітянська і наукова спільнота. З-поміж найбільш виразних проблем, що потребують системного вирішення є забезпечення якості підготовки майбутніх педагогів. Тому головним чинником забезпечення якості професійної підготовки під час воєнного стану є створення оптимальних умов організації освітнього процесу.

Безумовно, дистанційна й змішана форми навчання, використання технологій дистанційного навчання потребують від педагогічних працівників високого рівня фахової компетентності. Майбутні фахівці повинні володіти не лише навичками опрацювання інформації, роботи з прикладними програмами, обробки відеоінформації, а мають вміти працювати з платформами й сервісами для організації дистанційного навчання (Google Classroom, Zoom та ін.).

Особливо це стосується й фахівця, який працює з дітьми з ООП. Він повинен мати високий рівень професійної діяльності, контролювати себе в стресових ситуаціях, швидко й упевнено реагувати на зміну обставин і приймати рішення. Йому необхідно

мати в своєму арсеналі вміння, що дозволяють контролювати негативні емоції, навички релаксації, уміння володіти собою, здатність адаптуватися у важких, несподіваних ситуаціях. Самовладання педагога, його врівноваженість, емоційна стійкість дозволяють попередити конфліктні ситуації. Усе це матиме особливе значення для правильної організації освітнього процесу [1, 120].

Процес формування інклюзивної культури не можна розглядати як звичайну систему спеціально організованої роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Успішність його реалізації передусім залежить від індивідуальних особливостей студентів (інтелектуального, емоційного та особистісного розвитку); системи цінностей, що склалася під впливом довкілля та інших чинників.

Виникає потреба в забезпеченні таких умов та засобів утілення ідей інклюзії, які сприятимуть розширенню досвіду майбутніх фахівців ІНЗ з метою створення соціуму культури інклюзії.

Із такої позиції, інклюзивна культура майбутніх фахівців означеного профілю є гарантом дієвості технологій, з одного боку, а з іншого – забезпечує постійне професійне вдосконалення, оптимізуючи всі наміри й здібності для співтворчості з метою створення соціуму культури інклюзії спочатку на рівні закладу освіти, згодом – на рівні ширшого соціуму (до якого неодмінно залучаються усі учасники освітнього процесу закладу), поступово сприяючи створенню українського інклюзивного суспільства [2, 235].

Формування інклюзивної культури відбувається в процесі навчальної діяльності, тому слід використовувати всі види навчальної діяльності: лекції, семінарські/практичні заняття, елементи тренінгу, впровадження в навчальний процес спеціальних програм, які сприяють формуванню етичного, естетичного та пізнавального компонентів, й передбачатиме

формування мотивації навчання, соціальної активності та спрямованості на дитину з ООП, соціального сприйняття, взаємодії з всіма учасниками інклюзивного навчання [5, 73].

Завдання мають бути спрямовані на формування мотивації роботи з дітьми з ООП, соціальної мотивації навчання; розвиток емпатичних здібностей; установку прийняття дітей з ООП; формування толерантного ставлення до дітей з ООП та їхніх батьків, розвиток професійно значущих якостей, необхідних для втілення ідей інклюзії; формування уявлень про систему інклюзивного навчання та завдань, методів та засобів супроводу [4, 65].

Тому доцільно впроваджувати в освітній процес розвиток необхідних компонентів майбутніх фахівців, а саме проводити вивчення змісту компонентів.

Розвиток етичного компонента майбутніх фахівців, який передбачає здатність діяти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії. Естетичний компонент можна визначити за допомогою методики «Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної, Методика «Ціннісних орієнтацій М. Рокича», «Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації» А. Мехрабіана (модифікований М.Ш. Магомед-Еміне).

Її основна мета полягає у виявленні:

- 1) сенсу та мотиву професійної діяльності;
- 2) прийняття цінності інклюзивного навчання;
- 3) ціннісних орієнтацій студентів, потреба в прийнятті.

Для розвитку етичного компонента в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів можна використовувати методику «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут, «Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)», «Тест-методику діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко, які дозволять з'ясувати:

- 1) толерантне ставлення до людей, зокрема до дітей з ООП;

- 2) відкритість: готовність до співпраці, уважність до людей;
- 3) рівень розвитку емпатії.

Розвиток пізнавального компонента в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів полягають в здатності індивідуального осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії. Можна використовувати дві методики: тести опитування «Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі», методику «Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх фахівців ІНЗ», за допомогою яких можна з'ясувати:

- 1) сукупність теоретичних, методичних знань у галузі інклюзії;

- 2) сукупність аналітико-прогностичних, проєкційних, корекційно-педагогічних умінь і навичок для реалізації інклюзії.

Методики дозволяють розвинути ставлення майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів до своєї спеціальності, до майбутньої професійної діяльності, до професійного завдання, яке суттєво визначає успішність діяльності. Ці ставлення виявляються в мотивах діяльності, під якими ми розуміємо психологічні причини, які визначають цілеспрямовані дії людини. Умовами для цього є властивості особистості (працелюбство, сумління, акуратність, комунікабельність тощо), які виражають систему мотивів, що, зі свого боку, впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців та володіння певними технологіями реалізації процесу інклюзії [6, 25].

За допомогою методики «Ціннісних орієнтацій М. Рокича» можна визначили розвиток комунікації в процесі професійної діяльності, компетентність фахівця в гнучкому та конструктивному діалозі, взаєморозуміння й взаємодію між фахівцями в їх спільній діяльності.

Ціннісні орієнтації – це система установок, які регулюють поведінку людини в суспільстві. Вони «програмують» діяльність людини на тривалий час і визначають траєкторію поведінки

особистості. Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості й складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе, основу світогляду й мотивацію життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя». Методика розроблена Мілтоном Рокичем як тест особистості, спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. М. Рокич у своїх дослідженнях відзначав достатню універсальність і гнучкість методики, яка передбачає ранжування переліку термінальних та інструментальних цінностей:

а) термінальні – переконання особистості в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;

б) інструментальні – переконання, що певний образ дій або якість особистості є більш ефективними в будь-якій ситуації.

Таке ранжування відповідає традиційному поділу на цінності - мету та цінності - засоби. Під час проведення тестів необхідно звертати увагу на їх групування на певні змістові блоки. Так, наприклад, у складі термінальних цінностей необхідно виокремлювати «конкретні» й «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні й конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження й цінності прийняття інших тощо.

«Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації» А. Мехрабіана (модифікована М. Ш. Магомед-Еміне) дозволяє виявити мотивацію афіліації, тобто прагнення до людей (потребу в прийнятті) майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, а саме прийнятті цінностей інклюзивного навчання.

Афіліація – це потреба людини у встановленні, збереженні й зміцненні доброзичливих стосунків із людьми. Індивід, що володіє такою потребою, постійно прагне до людей і відчуває

задоволення від емоційно-позитивного спілкування з ними, у людських стосунках бачить один із основних сенсів життя.

Модифікація тест – опитувальника мотивації афіліації (ТМА) А. Мехрабіана проведена М. Ш. Магомед – Еміновим. ТМА призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості, передбачених структурою мотивації афіліації, – прагнення до прийняття (ПП) і страху відчуження (СВ). Методика застосовується для виявлення інтенсивності зазначених мотивів у студентів (чоловіків та жінок). Тест є опитувальником, що складається з двох шкал – мотиву ПП і мотиву СВ.

У тесті міститься низка тверджень стосовно певних особливостей характеру, а також думок і почуттів щодо деяких життєвих ситуацій.

Методика «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут дозволяє визначити толерантне ставлення до людей, особливо до дітей із проблемами в розвитку.

Методика розроблена Л. Г. Почебут відповідно до процедури, запропонованої Лайкертом, і призначена для дослідження рівня толерантності особистості. У цьому разі толерантність розуміється як такий емоційний стан індивіда, за якого особистісні якості або поведінка іншої людини йому не подобаються, емоційно неприйнятні. Однак індивід виявляє терпіння й повагу до думки іншого, зберігає стійкість до неприйнятного або манипулятивного впливу. Методика складається з 16 тверджень, половина з яких виявляє толерантне ставлення, а друга половина – інтолерантне.

«Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)» дозволяє визначити особистісні характеристики, що дозволяють здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

«Тест–методика діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко дозволяє визначити рівень розвитку емпатії майбутніх

фахівців ІНЗ, тобто здатності особистості співчувати проблемам інших людей.

У структурі емпатії В. В. Бойко виокремлює кілька каналів.

1. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття й мислення емпата на сутність будь-якої іншої людини: її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, що є емоційним й інтуїтивним віддзеркаленням партнера.

2. Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпата «входити» в емоційний резонанс із оточуючими – співчувати, бути співучасником.

3. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатність бачити й передбачати поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючися на досвід, що зберігається в підсвідомості.

4. Установки, що сприяють емпатії й полегшують дію всіх емпатичних каналів.

5. Проникна здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, душевності.

6. Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це уміння зрозуміти іншого через співчуття, поставити себе на місце партнера.

Тест – опитування «Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі» дозволяє виокремити основні критерії готовності фахівця до професійної діяльності:

- бути готовим до взаємодії з іншими фахівцями;
- знати документацію фахівців (психологів, дефектологів, логопедів та ін.);
- складати спільно з іншими фахівцями програму індивідуального розвитку дитини;
- володіти спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу;
- розробляти та відслідковувати динаміку розвитку дитини;

- уміти спільно з психологом та іншими спеціалістами здійснювати психолого-педагогічний супровід освітніх програм;
- володіти елементарними прийомами психодіагностики особистісних характеристик і вікових особливостей учнів;
- здійснювати спільно з психологом моніторинг особистісних характеристик дитини;
- уміти спільно з психологом та іншими спеціалістами складати психолого-педагогічну характеристику особистості учня;
- уміти розробляти й реалізовувати індивідуальні програми розвитку з урахуванням особистісних і вікових особливостей учнів.

Методика «Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх фахівців ІНЗ», яка дозволяє визначити глибину й системність професійних знань із циклу дисциплін професійно-практичної підготовки, уміння планувати навчальний процес. Запропонована методика визначення стану інклюзивної культури має форму анкети, яка містить шість блоків запитань, що визначали рівень психолого-педагогічної й технологічної підготовки, їх відповідність власним очікуванням (потребам), ступінь розуміння сутнісних ознак термінологічного апарату («інклюзивна культура», «педагогічна технологія»), найголовніші аспекти формування інклюзивної культури, навички володіння новітніми технологіями, діагностичними й навчальними методами тощо. Кожне запитання анкети передбачає три варіанти відповідей, причому правильними можуть бути декілька варіантів в одному запитанні.

«Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі»

1. Яке ваше ставлення до інклюзивного навчання?

А. Позитивне.

Б. Негативне.

2. У якій школі краще було б навчатися дітям з особливими

освітніми потребами?

А. У спеціальній школі.

Б. У загальноосвітній школі.

В. Удома.

3. Чи готові Ви навчати дитину з особливими освітніми потребами?

А. Так.

Б. Ні.

4. Як ви думаєте, чи вплине спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?

А. Так.

Б. Ні.

5. Навчання дітей з особливими потребами разом з їх однолітками позитивно вплине на їхній розвиток?

А. Так.

Б. Ні.

Тест

1. Інклюзія – це:

а) процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, що мають труднощі в психофізичному розвитку;

б) процес зменшення ступеня участі всіх громадян у соціумі;

в) свій варіант відповіді.

2. Метою інклюзивної освіти є:

а) збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, що мають труднощі в психофізичному розвитку;

б) розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у

розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток;

в) свій варіант відповіді.

3. У межах якої декларації вперше інклюзивну освіту визначено як реформаційні освітні зміни на підтримку особливостей й відмінностей кожного?

А) у межах декларації прав людини;

б) свій варіант відповіді;

в) у межах Саламанської декларації.

4. Основним принципом інклюзивного навчання відповідно до Саламанської декларації є:

а) усі діти мають навчатися разом, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними;

б) діти з особливими потребами повинні навчатися в спеціально відведених для них закладах ;

в) свій варіант відповіді.

5. Нормативно-правовим документом, який засвідчує розпочату в Україні модернізацію освітньої галузі в напрямі інклюзивної освіти шляхом стандартизації на основі мультидисциплінарного підходу є проект?

А) свій варіант відповіді ;

б) «Про реабілітацію інвалідів в Україні»;

в) Стандарт соціальних послуг.

6. Допомога школам спеціалістів ІРЦ полягає у:

а) переведенні дитини з особливими потребами з одного закладу до іншого, з нижчого освітнього рівня на вищий; у складанні індивідуальних планів навчання, у проведенні корекційної роботи;

б) інформуванні щодо надання освітніх, медичних та соціальних послуг дітям з особливостями розвитку в системі

спеціальної та загальної освіти;

в) свій варіант відповіді.

7. Інклюзивна освіта – це:

а) свій варіант відповіді;

б) форма навчання, рекомендована тим дітям, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі й психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками;

в) це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання.

8. Одним із важливих напрямів підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя є:

а) інклюзія;

б) інтеграція;

в) свій варіант відповіді.

9. Інтегроване навчання – це:

а) це навчання й виховання дітей із відхиленнями розвитку в установах загальної системи освіти разом із дітьми, які розвиваються нормально;

б) багатоаспектна проблема, яка відбиває синтез соціальних, правових, економічних, психологічних, педагогічних проблем;

в) свій варіант відповіді.

10. Корекційно-розвивальні заняття проводяться:

а) учителями – дефектологами, практичними психологами;

б) учителями – логопедами;

в) свій варіант відповіді.

11. Згідно з критеріями Міністерства освіти і науки виокремлюють такі категорії дітей:

а) із порушеннями слуху; із порушеннями зору; із порушеннями інтелекту; із мовленнєвими порушеннями; із порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень; з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом;

б) із порушеннями інтелекту; із мовленнєвими порушеннями; із порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень; з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом;

в) свій варіант відповіді.

12. Психологічний супровід дітей з особливими потребами передбачає:

а) створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів та їхнього успішного навчання;

б) психологічну діагностику дітей, надання психологічної підтримки педагогам, психологічну підтримку батьків;

в) свій варіант відповіді.

13. Відповідно до мети і завдань освітньої галузі у структурі Державного стандарту визначено основні змістові лінії:

а) корекційно-розвивальна, мовно-теоретична, інтеграційна;

б) свій варіант відповіді;

в) комунікативна, мовно-теоретична, лінгвокраїнознавча, діяльнісна, корекційно-розвивальна.

Аналіз результатів описаних методик дає змогу з'ясувати толерантне ставлення до людей, особливо до дітей із проблемами в розвитку, особистісні характеристики, що дозволяють здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, рівень розвитку емпатії, визначити рівень

технологічної підготовки (технології сервісної підтримки та технології «тьюторської» підтримки) майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Отже, майбутні фахівці інклюзивних навчальних закладів мають оцінювати значущі якості людини та взаємсприймати один одного, прагнути до прийняття іншого, прагнути до прийняття цінностей інклюзивного навчання, визначати рівень технологічної підготовки (технології педагогічного менеджменту та технології співпраці).

Список використаних джерел:

1. Дегтяренко Т. Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 158 с.

2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

3. Колупаєва А., Данілавічюте Е., Литовченко С. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 192 с.

4. Малишевська І. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : монографія / І. І. Демченко та ін. Умань : ВІЗАВІ, 2018. Т. 1. С. 114–137.

5. Малишевська І. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2017. 130 с.

6. Малишевська І. Педагогічні технології інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2016. 112 с.



РОЗДІЛ 2. SOFT-SKILLS: НАВИЧКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РІВНЯ

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-6>

ОКОЛЬНИЧА Тетяна

доктор педагогічних наук, професор,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 000-0003-0484-529X
E-mail: t.vladimirovna.75@ukr.net

КОМУНІКАЦІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

В умовах воєнного часу та докорінної перебудови всіх сторін життя суспільства, коли ми кожного дня стикаємося з викликами, гостро виступає проблема професіоналізму в усіх сферах буття: в політиці, економіці, освіті, виробництві. Суспільство потребує нового покоління компетентних фахівців, які поєднують фундаментальні знання та ґрунтовну практичну підготовку з конкретної галузі, здатні орієнтуватись у швидкоплинному світі, знаходити раціональні способи дії у складних непередбачуваних ситуаціях. Для цього вища освіта має забезпечити підготовку молоді до сучасних і майбутніх ринків праці, орієнтуватися на вимоги передових підприємств, гарантувати випускникам конкурентоздатність отриманої кваліфікації.

Однією з умов праці сучасного фахівця є комунікація з іншими людьми. Від нашої манери спілкування залежить враження, яке ми справляємо на оточуючих, думка, яка складається в інших щодо нас, наша авторитетність та повага у суспільстві. Вміти досягати комунікативної цілі та згоди зі

співрозмовником і є ознакою успішного спілкування.

Потрясінням для всіх сфер життя стала війна. Не стала винятком і комунікація. На тлі драматичних, а часом – трагічних подій кожне слово набуває особливої ваги. Комунікація часто визначає настрої тисяч і мільйонів людей на багато тижнів наперед, а отже – прямо чи опосередковано впливає на хід історичних подій. Іноді невдало кинута фраза чи припущення здатне змарнувати роботу тисяч спеціалістів із вибудовування іміджу певної спільноти.

Наприкінці весни 2023 р. ми вже могли спостерігати загальне «комунікаційне відновлення», адаптацію стратегій і креативів до воєнного часу, а також чіткі й зрозумілі позиції.

Узагальнено можна назвати три комунікативні тренди воєнного часу:

- Ціннісний тренд, який став вирішальним. Іміджева комунікація замінила продуктову – свідомо чітка позиція вийшла на передній план. Зросла роль корпоративної соціальної відповідальності.

- Тренд підтримки. Ми разом. Дякуємо. Переможемо. Допомогаємо. Віримо. Працюємо. Донатимо. Тримаємося тощо. Частка підтримувальних слів суттєво виросла. Такі меседжі допомагають аудиторії справлятися з пригніченістю та емоційними труднощами, які час від часу відчуває кожен. Як би це не було банально, але часто людям достатньо слів, щоб відчути себе краще.

- Національний тренд, який вийшов далеко за межі України. Виразною стала й патріотична українська риторика. І, якщо ще рік тому гордість за країну відчували менше половини населення, сьогодні це відчуття в середині держави є домінуючим і становить 85% (дослідження соціологічної групи «Рейтинг»).

Зміни, які відбуваються в комунікативних взаєминах, формують нову реальність для країни та громадян. Стисло її можна сформулювати так: майбутнє, за яке ми боремося,

залежатиме від нашої відповідальності, яка є головною ознакою моральної зрілості в регулюванні суспільних відносин. Такий сенс уже зараз поступово розподіляється на різні цільові аудиторії і транслюється по каналах та формах комунікацій. І це великий позитив, бо ми наглядно демонструємо, що ми є те суспільство, яке здатне себе змінити.

Комунікація роботодавців показала, що:

- потрібно регулярно спілкуватися з аудиторією та бути постійно на зв'язку;
- відкрито демонструвати своє ставлення до реальних обставин, які склалися, не замовчувати інформацію про можливі скорочення штату та проблеми;
- реагувати на події потрібно відразу, вчасно виступати в медіаполі, щоб уникнути інформаційного вакууму. Мовчання несе загрозу репутації компанії;
- важливо долучатися до соціальних ініціатив, швидко адаптуватися до нових умов;
- використовувати кризу як час для пошуку нових можливостей.

Соціальні комунікації набули іншого характеру. У багатьох зруйнувалися близькі міжособистісні зв'язки, що змусило людей зробити ревізію стосунків у бік якісніших. Непотрібні стосунки відпали, а ті, які лишилися, стали більш щирими та зміцніли. Люди почали прямо говорити про свої потреби й бажання без страху осуду.

Тобто комунікація – це базова передумова здорового партнерства.

Ефективне спілкування в умовах сильного стресу, має сьогодні першочергове значення для будь-якого фахівця. Як свідчать спостереження, людина, котра вмє добре говорити, навіть якщо вона і не відзначається якимись особливим здібностями, робить враження знавця своєї справи. Мова йде про здатність швидко знаходити найсприятливіший тон і потрібну

форму спілкування зі співробітниками, розуміння ситуації, гнучкість у розмові на засадах чуйності та співчуття, простоти і природності спілкування, об'єктивність підходу до поведінки інших [7].

Для майбутніх фахівців професій типу «людина – людина» компетентність у спілкуванні, знання закономірностей, функцій, видів, форм, рівнів і способів впливу на особистість є однією з головних умов досягнення високого рівня професіоналізму, оскільки в умовах комунікації можна створити адекватне уявлення про людину, її бажання, потреби. Таким чином, комунікація складає підґрунтя для реалізації та поліпшення стосунків з іншими людьми, у тому числі в професійній сфері.

Як свідчить життєва практика та наукові дослідження, не кожен фахівець спроможний ефективно налагодити і підтримувати взаємовідносини з оточуючими його людьми. Деяким людям дуже важко спілкуватися взагалі, а особливо з великою кількістю людей. Тому одним із головних завдань організації освітнього процесу у закладі вищої освіти є створення сприятливих умов для формування навичок комунікації майбутніх фахівців.

Поняття комунікації, комунікативних навичок особистості розглядається в аспектах прагнень до взаємодії та спілкування, ініціативності при налагодженні комунікативних контактів, енергійності у процесі спілкуванні.

В історичних рамках початок минулого століття був відправним для дослідників у зверненні до проблеми комунікативності в спілкуванні.

В перекаладах з різних мов комунікація означає спілкуюся, повідомляю, поє'дную, пов'язую. Сучасні уявлення про комунікативні навички базуються на думках і дослідженнях українських учених, що поняття мовних суб'єктів розуміється як учасників діалогу, які направляють свої висловлювання один на одного. Суть діалогу – в орієнтації учасників на активне

розуміння, на взаємодію різних точок зору. Таке розуміння діалогу передбачає його суб'єкт-суб'єктну основу [11, с. 11].

Людина як автор висловлювання враховує безліч факторів, що впливають на відповідь співрозмовника. Це визначить і вибір жанру висловлювання, і вибір композиційних прийомів, і, нарешті, вибір мовних засобів, тобто стиль висловлювання [12].

У публікаціях минулого століття відображалися тільки окремі аспекти комунікативних умінь і навичок, активності особистості, а специфіка активності не ґрунтовно аналізувалася. Зазначене пов'язане з багатогранним і багатоаспектним феноменом комунікативних умінь і навичок, прояву активності особистості та реальним станом їх дослідження у психології та педагогіці.

Протягом минулого століття спостерігалася зацікавленість дослідників проблемою формування комунікативних умінь і навичок особистості. Вивчення цієї проблеми здійснюється в теорії психологічних напрямків, практиці педагогічної науки. У наукових джерелах розглядаюлися окремі аспекти питання формування комунікативних умінь і навичок особистості.

Сучасні дослідження здатні продемонструвати думки щодо проявів комунікативних умінь і навичок, а також різні аспекти досліджуваної проблеми. У психології коло проблеми комунікативних умінь і навичок висвітлюється з опорою на поняття несвідомого, яке є основним. Окремі аспекти формування комунікативних умінь і навичок висвітлюються в аспекті виокремлення соціальних інтересів. Відповідно комунікативна активність обумовлюється нагальними потребами [12].

Поступово поняття комунікативних умінь і активності трактується в наукових категоріях, і досліджується сучасними українськими ученими.

М. Стахів розглядає проблему активності під час спілкування та виокремлює: «принцип порівняльного вивчення

пізнавальних процесів в ході ізольованої діяльності індивіда і в умовах його спілкування з людьми, звертаючись до вивчення навіювання і наслідування, показує активність впливу одних осіб на інших» [8, с. 99].

Проблемі активності особистості під час спілкування приділяється увага у працях О. Корніяки [2; 3]. Він є автором ідей про взаємини, їх цінності для осмислення сутності особистості, розуміння активності під час спілкування. Дослідник виокремлює суть і зміст поняття комунікативної активності, визначаючи як:

– взаємодію учасників спілкування, яка демонструє прагнення до міжособистісного спілкування між співрозмовниками, прояв вольових зусиль у налагодженні пізнання один одного, цілеспрямованість, ініціативність і налаштованість на створення та підтримування взаємодії;

– якість певної комунікативної діяльності, що виявляє ставлення людини до мети, змісту, форм і результатів взаємодії, прагнення розкрити власні пізнавальні та вольові сили для вирішення навчальних завдань;

– індивідуальний прояв до співрозмовників у спілкуванні;

– особистісна якість, яка включає емоційне, пізнавальне і поведінкове ставлення на висловлювання інших під час комунікації [2, с. 56].

Проблема комунікативних умінь і навичок окреслює коло наближених питань:

– наявність потреб і мотивів у спілкуванні;

– прояв комунікативних здібностей та якостей.

У сучасних наукових джерелах зростає кількість теоретичних і емпіричних досліджень формування комунікативних умінь і навичок, зокрема висвітлення форм прояву, способів, рівнів, умов формування зазначеної якості. Прослідковується порівняння при аналізі комунікативних умінь і навичок в активному та пасивному спілкуванні під час вирішення практичних завдань.

Поступово проблему комунікативних умінь і навичок починають досліджувати системно у різних аспектах. У науковій теорії спільно з комунікативними вміннями та навичками досліджується комунікативна активність особистості в різноманітних формах і проявах, які походять від цілісного образу суб'єкта спілкування у поєднанні вроджених і набутих ознак і властивостей.

Самостійність феномену комунікативних умінь і навичок особистості беззаперечна. Розуміння зазначеного поняття потребує чіткого його визначення та зумовлюється ґрунтовним усвідомленням внутрішнього світу особистості, що проявляється в цілісній індивідуальності під час спілкування та взаємодії, а також базується на виявленні проблем у спілкуванні на різних рівнях його вивчення та осмислення.

Серед підходів у визначенні комунікативних умінь, навичок і активності доцільно виокремити наступне:

– комунікативні вміння та навички співвідносяться з процесом спілкування;

– не характеризуються тільки певною комунікативною властивістю або здібностями, зокрема, контактністю чи комунікабельністю;

– є складним утворенням, що поєднує змістовні елементи.

Для формування комунікативних умінь і навичок характерними є індивідуальні прояви характеру, темпераменту, розвитку психічних процесів особистості. Прояви комунікативних умінь і навичок, активності дитини, яка формується, підлягають кількісним і якісним характерним змінам, набуття психологічних новоутворень як носіїв комунікативних умінь і навичок.

Під час комунікації важливе значення надається обранню співрозмовників у спілкуванні та взаємодії. Кожна особистість може вибірково використовувати різні ситуації спілкування, в яких вона є учасником, обирати найкращий напрям

комуникативної діяльності на протигагу іншим. Поетапний розвиток кожної особистості визначається результатом впливу здобутого досвіду у спілкуванні та навчальній діяльності. Коли здійснюється вибір, особистість має можливість впливати на певні ситуації спілкування та навчальної діяльності. Тому потрібно виокремлювати специфіку впливу процесу спілкування на зміни в особистості та зворотній бік цього впливу.

Важливу роль відіграють комуникативні вміння та навички особистості, які є складовими комуникативної активності, досить складною характеристикою, що виражається у певних потребах спілкуватися, виявляється в особистісній готовності взаємодіяти в певних комуникативних ситуаціях, відтворювати її суть оптимальними та раціональними способами, які спрямовані на конкретні результати навчальної діяльності.

Таким чином, відзначимо комунікацію як засіб реалізації особистості в якості суб'єкта спілкування, встановленні міжособистісних стосунків з іншими, соціалізації, отриманні необхідної інформації.

Під комунікацією розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. У процесі комунікації особистість запозичає з культурного середовища засоби аналізу комуникативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [2; 7].

Т. Щербань розглядаючи комунікацію як спрямований зв'язок, який виражається в передачі інформаційних сигналів, припускає, що в системі сучасної освіти всі компоненти між собою тісно взаємопов'язані, тому що комунікація в ній представляє один із досить складних видів загального зв'язку. Слід погодитися і з тим, що без комунікації, що є універсальним механізмом, який формує і змінює соціокультурний простір, неможливим стає і саме існування, і розвиток освітньої системи,

оскільки втрачається можливість погоджувати дії, спрямовані на досягнення цілей і місії соціальної структури [11, с. 33].

Ефективна комунікація ґрунтується на принципі суб'єкт-суб'єктної взаємодії:

1) сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами й інтересами;

2) виявлення зацікавленості в партнері, співпереживання (емпатія) його успіхам або невдачам;

3) визнання права партнера на незгоду, свою думку, право вибору поведінки та відповідальність за свій вибір.

Комунікація забезпечує ступінь соціальної активності особистості, соціальну значущість норм її поведінки, застосування відповідних засобів комунікативної діяльності [10].

Певні характеристики спілкування, які виявляються у однієї й тієї ж людини в різних контекстах і середовищах спілкування, характеризують специфічний для неї «профіль» комунікації. Причому ці характеристики можуть стійко виявлятися у взаємодії даної людини саме з цим партнером або у конкретно визначених ситуаціях. У такому контексті комунікація зумовлює успішність професійної діяльності майбутніх фахівців.

Будь-яка комунікація обов'язково передбачає обмін знаннями, думками, інтересами й ціннісними орієнтаціями. Якісна й результативна комунікація завжди має:

- сенс (навіщо ви хочете розпочати цю розмову і чи потрібна вона взагалі);
- автентичність (будьте собою і приймайте співрозмовника таким, який він є);
- щирість;
- повага до співрозмовника, його бажань та інтересів.

Комунікація є найбільш ефективною саме тоді, коли:

1. Ми говоримо ані замало, ані забагато. Тобто для досягнення цілей розмови ваше висловлювання має вмещувати не більше і не менше інформації, ніж потрібно. Будьте настільки

інформативними, наскільки передбачає ситуація.

2. Ви маєте бути чесними зі співрозмовником і не стверджувати речей, доказів для яких не маєте. Не кажіть речей, для яких немає достатньо підстав; речі, які ми говоримо, мають бути доречними, а тобто відповідати темі розмови. Відхиляючись від теми розмови, ми перериваємо комунікацію, а отже, її мета ніколи не буде досягнутою. Не відхиляйтеся від теми.

3. Слід уникати двозначності в тому, що говоримо. Висловлюйтесь чітко, стисло.

Комунікація – це не лише про те, щоб досягти свого тут і зараз, але й про побудову довгострокових зв'язків, щоб самому бути цікавим, потрібно цікавитись іншими. Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Налагоджена комунікація допомагає оптимізувати роботу, досягаючи постійно нового рівня [7].

Функції комунікації підпорядковані загальній її стратегії. Кожна з функцій комунікації виконує відповідну інструментальну роль:

1) інформативна роль, яка формує цілісний аналіз процесу педагогічної комунікації на основі сформованої системи знань, вивчення, усвідомлення й аналізу своїх комунікативних здібностей, умінь;

2) експресивна функція, яка визначає вплив на емоційну сферу особистості таким чином, щоб спонукати її до творчості, пошуку до свідомості;

3) смислоутворювальна функція, яка дає можливість привнести сенс в усі аспекти комунікації, розкрити загальнолюдські, загальнокультурні смислові значущості комунікативних дій;

4) діагностична функція, яка характеризує емоційно-вольові стани через зовнішні їх появи, дозволяючи бачити

невідповідність між невербальними комунікативними актами і їх психологічним змістом та робити висновки;

5) прогностична функція, яка визначає аналіз та моделювання процесу комунікації (планування змісту, вибір засобів, технологій комунікацій на основі змісту і цілей взаємодії).

б) психотерапевтична функція, яка запобігає конфліктам та нівелює або компенсує їх негативний вплив.

Найефективнішим способом комунікаційного зв'язку між викладачем і студентом є безпосереднє спілкування в аудиторії чи за її межами. Під час безпосереднього спілкування викладача і студента, зазвичай, досягається порозуміння, коли в реальному часі і просторі студент має можливість переконатися в перспективності розвитку окремих напрямів діяльності, зокрема на терені України. Безпосереднє спілкування між викладачем і студентом надає можливості миттєво обговорити актуальні, нагальні як для викладача, так і студента проблеми освіти в Україні.

В умовах повномасштабного вторгнення росії на територію України заклади освіти змушені були перейти до дистанційної та змішаної форм організації освітнього процесу. Комунікація між викладачем та студентами відбувається за умов відсутності прямого очного спілкування, зв'язок між ними встановлюється за допомогою технічних засобів.

Одним з головних завдань «навчання на відстані» є побудова мобільної комунікації, яка передбачає активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу незалежно від їх географічної віддаленості. Труднощі комунікації містяться в самій сутності дистанційного навчання, а саме в тому, що його суб'єкти розділені в просторі і, можливо, в часі.

З одного боку дистанційна освіта дозволяє задовольнити індивідуальні потреби кожної людини в навчанні і вирішити такі проблеми, як відсутність індивідуального підходу до здобувачів

освіти, недостатнє використання активних форм навчання, директивність освітнього процесу, слабку мотивацію до самостійної пізнавальної діяльності, жорсткої прив'язки до території і в часі, суб'єктивність оцінки результатів навчання тощо.

З іншого, така організація освітнього процесу вимагає від викладача більш ретельної методичної підготовки (планів, навчальних посібників з інтерактивними елементами управління, керівництва процесом обміну інформацією, індивідуалізації), а також висуває вимоги до технічної оснащеності, інформаційної компетентності здобувача освіти і викладача, до особистісних якостей студента у зв'язку зі складністю навчальної мотивації при даній формі навчання.

Під час організації комунікативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу із застосуванням дистанційних технологій особливо важливим стає створення відповідних умов для розвитку суб'єктної позиції здобувачів освіти через актуалізацію і збагачення власного суб'єктного досвіду (звернення до раніше накопичених знань і умінь, стимулювання до використання різних способів і самостійного вибору виконання завдання, створення ситуацій морального вибору, заохочення пошуку нестандартних варіантів вирішення пізнавальної задачі (проблеми), організація пізнання через переживання, актуалізацію чуттєвого досвіду тощо); розвиток активності у пізнавальній діяльності (заохочення ініціативи, створення ситуацій вибору, організація проектної діяльності тощо).

Таким чином, мова йде про складний процес комунікативної взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, наслідком якого є рішення та дії, що підштовхують до прогресу в розвитку майбутнього фахівця і прийняття ним відповідальності за власний вибір і результат вирішення проблеми.

Крім того, під час дистанційної освіти кожним суб'єктом освітнього процесу самостійно вибудовується індивідуальне

віртуальне освітнє середовище, яке стає фактором соціалізації, засобом створення і вирішення психолого-педагогічних проблем, інструментом формування нового досвіду. Віртуальний освітній процес використовує особистісний освітній потенціал людини, який розвивається в тих областях, які суб'єкт сам для себе вибирає. Віртуальний освітній простір суб'єкта відображає взаємозв'язок всіх сфер особистості: інтелектуальної, емоційної, ціннісно-смыслові, поведінкової тощо.

Говорячи про обмеження безпосереднього спілкування між усіма учасниками освітнього процесу, необхідно відзначити, наскільки небезпечна втрата контактів між усіма його суб'єктами. У цій ситуації здобувачі освіти та викладачі перестають відчувати себе членами єдиної спільноти, їм залишаються тільки ролі отримувачів і передавачів інформації [4].

При організації дистанційного навчання необхідно дотримуватися наступних основних принципів ефективної взаємодії:

- ретельна організація дидактичного діалогу;
- організація персональної підтримки здобувачів освіти у період між заняттями;
- консультації, надання інформації, в якій студенти можуть бути зацікавлені.

Позиція викладача закладу освіти за таких умов передбачає підвищений прояв ціннісного ставлення до особистості здобувача освіти, що може виражатися в:

- зацікавленій реакції на пропозиції та побажання студентів щодо поліпшення якості спілкування за допомогою інтернет-технологій або у спільному виборі форм навчального спілкування;
- врахування думки кожного суб'єкта спілкування;
- розвиток викладачем вміння «зчитування» емоційного стану окремих студентів і реагування на нього; відділення оцінки

за виконані завдання від особистого ставлення до студента з боку викладача;

- постійне акцентування на важливості думки та участі кожного студента в аудиторній діяльності незалежно від ступеню його активності;

- акцентування уваги на позитивних особистісних якостях студентів, їх заохочення до активного діалогу під час занять.

Якщо вважати, що ця форма навчання ефективна, доцільно розглянути такі основні її характеристики:

- курс дистанційного навчання передбачає детальне планування діяльності студента, формулювання конкретних цілей і завдань навчання, надання необхідних навчальних матеріалів для виконання завдань;

- інтерактивна взаємодія студентів і викладачів під час навчання, що сприяє інтенсивному їх спілкуванню та забезпечує можливість групового навчання;

- зворотний зв'язок для отримання викладачем достовірної інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу студентами;

- вмотивованість студентів, що викликає цілеспрямовану їх активність, визначає вибір засобів і прийомів навчання, їх упорядкування задля досягнення мети;

- структура навчального дистанційного курсу повинна бути модульною для того, щоб студент усвідомлено відчув свій розвиток під час переходу від одного модуля до іншого, за власним бажанням чи під час засвоєння знань під керівництвом викладача.

В умовах дистанційної освіти виникає необхідність спеціальної підготовки викладача до педагогічної комунікації.

Більш ефективну взаємодію зі студентами забезпечують такі види його діяльності:

- встановлення комунікативних зв'язків, сприяння адаптації студентів;

- співпраця, спонукання, діагностика навчальних досягнень;
- використання для розвитку індивідуальних якостей студента різноманітних дидактичних методів.

Викладач створює умови для виконання студентами репродуктивних і творчих видів діяльності, використовуючи різні засоби навчання, зокрема тестові завдання, відеоконференції, дискусії, тренажери, голосові листи, форуми тощо.

Інтернет дає можливість студентам брати участь у дискусіях, демонструвати активність, перевіряти свої можливості, пропонувати до друку статті, репортажі; це відкритий форум, в якому всі бажаючі можуть опублікувати свої роботи.

У кінці кожної роботи має бути зазначена електронна адреса автора, що дає змогу обмінюватися думками шляхом зворотного зв'язку. Переписку організують із метою виконання спільних проєктів, обміну думками, обговорення поточних проблем.

Під час дистанційної освіти студенти використовують значну кількість Інтернет-ресурсів: навчальних матеріалів, інформаційних ресурсів. Водночас під час навчання виникають певні проблеми в разі роботи з інформаційними ресурсами Інтернету. Слід обмежити доступ студентів до легкодоступних інформаційних Інтернет-ресурсів без їх ретельної методичної обробки.

Інша проблема, що виникає в разі роботи з інформаційними ресурсами Інтернету, спричинена тим, що студент під час навчання може надмірно захопитися інформаційними технологіями й забути про основну мету оволодіння предметом навчання.

Під час розроблення курсів дистанційного навчання викладач повинен приділити особливу увагу таким концептуальним педагогічним положенням:

- персональній пізнавальній діяльності студента (не вивченню, а навчанню);

- володінню різними видами навчальної діяльності, формуванню необхідних умінь і знань.

За дистанційного навчання, з одного боку, відбувається гнучка система отримання знань у зручному місці та у зручний час, а з іншого – студент повинен уміти працювати з автентичною інформацією, розміщеною в мережі Інтернет, а також із дослідницькими, пізнавальними, електронними довідниками та словниками.

Відповідно до мети курсу викладач має підібрати навчальний матеріал, структурувати курс (гіпертекстові матеріали, web-сторінки), спланувати групову роботу (міні-групи, конференції, аудіо- і відеоконференції), організувати системні консультації із куратором серверу, в кожному навчальному курсі відзначити позитивні емоційні наміри та підтримати формування компетенцій.

Успішність комунікативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу може бути забезпечена через реалізацію таких психолого-педагогічних умов:

- організація психолого-педагогічного супроводу всіх суб'єктів навчальної взаємодії;

- створення освітнього середовища, що сприятиме розвитку прагнення до успіху, творчості, високих результатів, коли престижно якісно вчитися і якісно працювати, дотримуючись морально-правових норм взаємодії викладача і студента;

- спрямованість виховного процесу на формування життєвої стратегії сталого розвитку особистості і індивідуальності в нестабільних умовах суспільства, на вирішення життєвих проблем;

- застосування технології навчання якісно нового рівня, що забезпечить успіх і високі досягнення в навчанні кожного здобувача освіти.

Ю. Вербиненко зазначає, що особливої значущості набуває формування умінь комунікації, оскільки пронизує й зв'язує в

єдине ціле усі елементи моделі майбутнього фахівця нинішнього століття як професіонала й особистості та передбачає навчання етичних принципів і психологічних основ ділової комунікації як загального підґрунтя для розвитку духовних якостей майбутніх фахівців [1]. Ці уміння потрібні кожному. Під комунікативними вміннями розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вони передбачають уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню [11].

Ми погоджуємось з позицією О. Сас про те, що комунікативні вміння є видом «...професійних умінь педагога, що забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування, уможлиблюють здійснення суб'єктивної взаємодії, відносяться до продуктивної діяльності та в такій діяльності формуються й розвиваються», а комунікативні навички виступають «...здатністю людини взаємодіяти з іншими, адекватно інтерпретувати отримувану інформацію, а також правильно її передати» [7].

Комунікативні уміння формуються в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень.

Серед умінь, необхідних для конструктивної комунікації, чільне місце займає уміння розуміти іншу людину. Для цього необхідне, перш за все, знання її ціннісних орієнтацій, які знаходять вираження в ідеалах, потребах та інтересах, у рівні прагнень. Не менш важливим є вміння внести до центру своєї системи ціннісні орієнтації іншого.

Оскільки комунікація передбачає двох і більше учасників, то для їх порозуміння обом чи кільком людям необхідно вміти не

лише виробляти сигнали, а й навчитися їх сприймати. Разом з тим, різні ситуативні чинники й міжособистісні стосунки учасників комунікативної взаємодії можуть впливати на відтінки значень слів і невербальних засобів, зумовлювати їх перебільшення або відхилення при використанні як символів сенсу.

Власне вміння комунікації, є частиною Soft skills. Вони формуються протягом життя. Це уміння, завдяки яким майбутні фахівці зможуть успішно взаємодіяти в команді під час розв'язання будь-яких питань. Людина, що володіє ними, ефективніше справляється зі своїми завданнями, будує комунікацію з командою, партнерами і клієнтами, а також успішно просувається по кар'єрних сходах.

До таких умінь належать:

- активне слухання (здатність уважно слухати, ставлячи допоміжні запитання, що дозволяють ширше розкрити думку та зрозуміліше пояснити свою позицію);
- вміння вести перемовини, домовлятися з іншими, аргументувати;
- невербальні елементи комунікації; підтримувати зворотній зв'язок;
- жести, міміка, постава на підтвердження слів, що робить спілкування більш виразним;
- вміння доносити свою думку зрозуміло і ввічливо, використовуючи мовний етикет;
- вміння публічно виступати;
- самопрезентація;
- навички листування, письмове спілкування;
- володіти технікою мови, вміти використовувати риторичні прийоми та фігури;
- вміти аналізувати конфлікти, кризові ситуації, конфронтації та вирішувати їх;

- вміти скеровувати вчинки та логіку мислення інших людей в бажаному напрямку, не вдаючись до примусу;
- у спілкуванні враховувати специфіку стилю, проблем життя людей, у відносинах – особливості людей залежно від їх віку, рівня освіти, ціннісних орієнтацій, загальної культури, національності, мотивів діяльності, кола інтересів;
 - вільно володіти мовою;
 - правильно формулювати свої думки;
 - керувати емоціями;
 - зацікавлювати слухачів;
 - підвищувати свій авторитет;
 - встановлювати контакт навіть з малопримними людьми;
 - створювати атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, довіри.

Комунікативні уміння формуються в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Рівень розвитку умінь професійного спілкування багато в чому буде визначати ефективність діяльності майбутнього фахівця, його здатність логічно і аргументовано висловлювати свої думки, налагоджувати сприятливі взаємини зі співробітниками. Разом з тим, помилки, допущені у професійному спілкуванні, можуть завадити ефективному виконанню службових обов'язків та негативно позначитися на його кар'єрі.

Комунікативні уміння засновані на теоретичній і практичній підготовленості особистості до міжособистісного спілкування, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання.

Під комунікативними знаннями розуміють узагальнений людський досвід комунікативної діяльності, тобто відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і стосунках. Цінність комунікативних знань давно усвідомлена людством. До комунікативних знань належить знання про сутність спілкування як процесу, соціального явища, його види, етапи, закономірності розвитку. Воно містить також

відомості про існуючі комунікативні методи і прийоми, їх вплив на комунікативний процес, можливості й обмеження. Це також знання про те, які методи виявляються ефективними відносно різних людей і ситуацій. До цієї області належить і знання про ступінь розвитку в себе певних комунікативних умінь і про те, які методи ефективні, а які – не ефективні для того, хто їх застосовує [1; 3].

Для ефективної комунікації необхідні також комунікативні здібності, які можна трактувати двобічно: з одного боку природна обдарованість людини у спілкуванні, а з іншого боку комунікативна продуктивність. Люди різняться за своїми комунікативними здібностями так як вони різняться за своїми мовними, музичними, чи математичними здібностями.

До комунікативних здібностей можна віднести:

1. Давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій належить спілкуватися.

2. Соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації.

3. Здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

Причиною багатьох непродуктивних конфліктів, які знижують творчий потенціал особистості, у багатьох випадках є низький рівень комунікативної компетенції, зумовлений відсутністю відповідних комунікативних умінь. Найбільш загально її визначають як сукупність навичок і умінь, необхідних для ефективного спілкування.

Серед існуючих різноманітних підходах до сутності поняття комунікативної компетентності та багатьох думок щодо її визначення, відзначимо окремі з них.

За Т. Окуневич: «уміння вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим, володіння навичками спілкування» [5, с. 125].

О. Корніяка вважає: «інтегральна якість особистості, яка формується у процесі обміну соціальною інформацією і виражає

здатність суб'єкта інформаційних взаємодій до реалізації цілеспрямованої комунікативної діяльності, культурного саморозвитку і самовдосконалення» [3, с. 70].

М. Стахів вказує: «ступінь (рівень) володіння знаннями та уміннями, необхідними для побудови ефективного спілкування, вволодіння складними комунікативними навичками та уміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень спілкування, знання звичаїв, традицій, етикету спілкування, дотримання пристойності, вихованість; орієнтація у комунікативних засобах, притаманних національному менталітету, опанування рольового репертуару в межах даного фаху» [8, с. 48].

На думку Я. Потовій: «готовність і здатність особистості до здійснення успішного спілкування, тобто такого, що досягає мети (ефективного) і є емоційно сприятливим (психологічно комфортним) для сторін-учасників, забезпечує доброзичливу взаємодію людей, ефективне вирішення різноманітних завдань спілкування, володіння усним та писемним мовленням» [6, с. 15].

О. Сас ґрунтовно тлумачить суть комунікативної компетентності, виокремлюючи такі аспекти: «сформована на базі вродженої мовної здатності набуття та використання мовних засобів і мовних способів формування формулювання думки; соціокультурна обумовлена особистісна якість людини; актуалізована її рецептивно-продуктивною мовною діяльністю у процесі вербального спілкування; реалізує вищу психічну функцію людини – комунікативну» [7].

Здійснюючи аналіз компонентів, виокремлюються складові комунікативної компетентності, яка характеризується:

– знаннями, які включають правила та норми мовлення, вживання слів та оформлення висловлювань, речень;

– уміннями та досвідом завдяки процесу створення та усвідомлення висловлювань під час спілкування як набуття комунікативного досвіду;

– ціннісно-смісловим ставленням до визначеної мети та змісту спілкування, визначається ефективними умовами для спілкування та усвідомлення висловлювань співрозмовників, що характеризує співучасть у взаємодії;

– емоційно-вольовою регуляцією, відбувається довільність у мовленнєвій діяльності у створених сприятливих умовах спілкування;

– готовністю до вияву в певній діяльності, що здійснюється під час свідомого включення у спілкування в конкретній ситуації.

Компонентами комунікативної компетентності особистості є:

– знання правил і норм спілкування, високий рівень розвитку мовлення, основою якого є ґрунтовні знання мови;

– вміння встановлювати контакт зі співрозмовниками з урахуванням різних характерних рис;

– застосування невербальних засобів під час спілкування;

– можливість об'єктивної самооцінки як цікавого та необхідного співрозмовника та ін.

Сучасні науковці в дослідженнях трактують поняття комунікативної компетентності, відзначаючи її знаннєвий і діяльнісний аспекти. Так, О. Сас вважає: «сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для розуміння чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування» [7].

У розумінні Я. Потовій: «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, здатність до комунікації; здатність взаємодіяти вербально, невербально або мовчки; інтегративна здатність доцільно взаємодіяти з іншими на своєму рівні навченості, вихованості, розвитку, на основі гуманістичних особистісних якостей (товариськості, щирості, такту, емпатії,

рефлексії тощо) і з урахуванням комунікативних можливостей співрозмовника» [6, с. 18].

На думку Т. Окуневич: «система знань про правила мовної комунікації; до неї належать знання про національно-ментальну і ритуальну та конвенційну специфіку, соціальну зумовленість мовного спілкування, ситуативно-тематичні вимоги та стилістичні нюанси, комунікативні стратегії й тактики мовленнєвої поведінки, процедурна обізнаність, інтенція, дієвість» [5, с. 124]. При цьому наголошується, що: сукупність знань і умінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції в цілому, в спілкуванні в різноманітних умовах (ситуаціях) із різними учасниками; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування. Включає в себе мовну, культурну, прагматичну, предметну й соціокультурну компетенції [5].

У психологічній науці поняття комунікативної компетентності визначається як складна особистісна характеристика, що містить комунікативні вміння та навички, здібності до спілкування, знання з культури спілкування, особистісні якості, певні психологічні стани, що включаються у спілкування [1].

Відповідно, зазначене поняття характеризує особистість та окреслює її можливості в успішній реалізації під час взаємодії.

Діяльнісний аспект комунікативної компетентності містить складові мотиваційного, когнітивного, особистісного та поведінкового компонентів.

Наявність потреб в позитивній взаємодії, мотивації у розширенні обізнаності, прагнень до успішності у спілкуванні з оточенням, визначення мети та цінностей при взаємодії складають основу мотиваційного компонента.

У когнітивному компоненті виокремлюються соціальне сприймання, мислення, уявлення, знання особливостей взаємин,

спеціальні знання розвитку психічних процесів, мовленнєві знання та мовні засоби.

В особистісний компонент включаються соціально-перцептивні спроможності, емоційність при взаємодії, особистісні характеристики співрозмовника у спілкуванні.

Індивідуальна система необхідних способів міжособистісного спілкування та взаємодії, контроль власної комунікативної поведінки виявляються у поведінковому компоненті.

Вказані елементи здатностей об'єднуються в певні групи комунікативних умінь, завдяки яким відбувається формування комунікативної компетентності. Сутність комунікативно-мовленнєвої здатності виявляється в одержанні інформації, чіткому її усвідомленні та осмисленні, створенні усних і письмових власних висловлювань, які втілюють думки та погляди.

У соціально-перцептивній здатності відбувається сприйняття співрозмовника, його образу, наявні морально-етичні уявлення у вигляді сприймання потреб, інтересів, почуттів учасників спілкування, прояв поваги до співрозмовників, тактовності, а також рефлексія як усвідомлення та розуміння власного емоційного внутрішнього стану, уподобань, можливостей тощо.

В інтерактивній здатності визначаються знання комунікативних правил і норм, прийнятної поведінки, певних ролей у суспільстві, можливості здійснювати психологічну адаптацію, контролювати власну поведінку під час взаємодії, володіти вміннями вирішувати непорозуміння, позитивно впливати на співрозмовників, вміти їх слухати та ефективно переконувати при потребі [3; 7; 10].

Серед ключових компетентностей виокремлюємо:

– соціальна, що характеризується вміннями результативно співпрацювати з іншими в групі, прояв ініціативи, виконання

різних ролей та функцій під час спілкування, підтримування та керування відносинами з іншими, визначення мети комунікації, застосування ефективних стратегій у спілкуванні в залежності від певної ситуації;

– культурна, в якій важливим є знання мови, застосування мовленнєвих навичок і правила культури мовлення, активно послуговуватися мовою під час взаємодії;

– здоров'язбережувальна, демонструвати уміння та навички, які відповідають за соціальне здоров'я: навички ефективно спілкуватися, співчувати, розв'язувати конфлікти, поводитися в умовах співробітництва та спільної діяльності.

Й. Кім [12] виділяє у структурі комунікативної компетентності когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти, що, на наш погляд, дозволяє розглядати її ширше і наближує за змістом до поняття комунікативної культури.

Перший компонент передбачає знання теорії та психології спілкування, правил ділового етикету, засобів впливу на аудиторію й формування іміджу, прийомів встановлення, підтримки і завершення мовленнєвого контакту для досягнення певної мети. Разом з тим когнітивний компонент характеризує адекватну орієнтацію фахівця в собі, партнерах, ситуаціях професійного спілкування і конкретних комунікативно-професійних цілях, а також знання ним нормативно-проектної та політично орієнтованої комунікативної культури.

Емоційно-оцінний компонент свідчить про комунікативні установки фахівця, його мотиви вибору професії, інтерес до неї, сприйняття себе та інших.

Поведінковий – розкриває уміння використовувати техніки спілкування, кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації, також визначає рівень ситуативної адаптивності у професійно значущих ситуаціях. У ньому виявляються також уміння справляти враження і впливати на співбесідника.

Комуникативна компетентність особистості залежить від її об'єктивних (обсягу знань і вмінь, створення й використання інформаційних продуктів, опанування новими комуникативними практиками) і суб'єктивних характеристик (когнітивних і соціальних установок, інтересів і цінностей кожної особистості), і визначає її можливість здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію [9].

Комуникативна компетентність характеризує міру здатності об'єктивно бачити, тлумачити комуникативну ситуацію і знаходити адекватний спосіб поведінки; відображає рівень майстерності людини у міжособистісному спілкуванні і спирається, перш за все, на знання про себе та інших, а також на обрану стратегію в спілкуванні і комплекс відповідних умінь [7]. Це слід враховувати у професійній підготовці майбутніх фахівців для забезпечення результативної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Таке бачення комуникативної компетентності дозволяє розглядати її в ракурсі фахової комуникативної культури.

Зауважимо, що необхідною складовою комуникативної культури будь-якого фахівця є культура поведінки як «зовнішня» сторона етичної культури особистості. У зв'язку з цим необхідним елементом комуникативної підготовки фахівця будь-якого профілю сьогодні вважають опанування основ технології створення професійного іміджу. Привабливий імідж співробітника, образ, створений у сфері міжособистісних стосунків, викликає у людей відчуття взаємної симпатії, приваблює споживачів і партнерів [1].

Професійна комуникативна культура фахівців типу «людина – людина» визначається відповідністю компонентів внутрішньої структури комуникативної поведінки особистості (культура використання мовних засобів і мовних стереотипів; способів формування і формулювання думки, культура мислення тощо) компонентам професійної діяльності (сфера комуникативної

діяльності, типові ситуації з найбільш характерними для них соціальними ролями і жанрами тощо).

Таким чином, специфіка комунікативної культури фахівців будь-якої сфери виявляється в адекватності способу формування і формулювання думки і відбору мовних і поведінкових засобів професійним ситуаціям і виконуваним ролям.

Комунікативну культуру особистості можна позиціонувати як особистісну потребу взаємодії з іншими суб'єктами, вираження цілісного й індивідуального в людині, прояв її творчого потенціалу у здатності підтримувати позитивний характер комунікативного процесу й доброзичливо ставитися до співрозмовників. Вона зумовлюється розвитком і саморозвитком особистості, що виявляється у творчому характері освоєння кращих зразків комунікативної діяльності. Водночас вона забезпечує ступінь соціальної активності особистості, соціальну значущість норм її поведінки, застосування відповідних засобів комунікативної діяльності.

Розуміння комунікативної культури як засобу й умови формування особистості ґрунтується на пізнанні її адаптивних можливостей, які допомагають людині діяти відповідно до культурних стандартів значущого для неї оточення. У зв'язку з цим сучасна професійна підготовка повинна спрямовуватися на становлення духовно розвинутої культурної особистості. Це можливо при наявності комунікативної культури, яка несе не тільки загальнокультурні ознаки, а й є проявом внутрішньої культури особистості.

Одним із важливих факторів формування комунікативної культури студентів закладів вищої освіти є їх самоосвіта й самовиховання як усвідомлена діяльність, спрямована на розвиток, удосконалення своїх якостей у відповідності соціальної чи індивідуальної системи цінностей, інтересів і мотивів.

Опанувати основи ефективної комунікації можна через професійне самовиховання, зокрема:

- ґрунтовне вивчення та усвідомлення природи, структури й закономірностей професійно-педагогічного спілкування;
- опанування технології педагогічної комунікації, відпрацьовуючи вміння і навички професійно-педагогічного спілкування та розвиваючи комунікативні здібності під час навчання у вищій школі.

Роль самовиховання у формуванні комунікативної культури студентів визначається, на нашу думку, неперервністю цього процесу, доцільністю гнучкої адаптації до соціальних умов, загальної соціальної ситуації розвитку суспільства та професійного середовища. Це й актуалізує розвивальний вплив на власну особистість, оскільки особливість самовиховання полягає у тому, що воно найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили, інтереси та потреби.

Отже, ефективна комунікація – це не просто обмін інформацією, мова йде про розуміння емоцій і намірів людей, що спілкуються. Потрібно не тільки вміти чітко передати повідомлення, але і потрібно вміти слухати так, щоб розуміти повний зміст того, про що йде мова і змусити іншу людину відчувати, що його слухають і розуміють. Мета ефективної комунікації – налагодити взаємозв'язок.

Список використаних джерел:

1. Вербиненко Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12274/1/Professional.pdf>
2. Корніяка О. Психологія комунікативної культури: монографія. К.: Міленіум, 2006. 336 с.
3. Корніяка О. Розвиток мовленнєвої здатності у складі комунікативної культури. *Практична психологія та соціальна робота*. № 6. 2004. С. 62–81.

4. Малашевська К. Експериментальна програма формування комунікативної культури майбутніх інженерів. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2019. 88 с.

5. Окуневич Т. Формування комунікативної компетентності учнів засобами рідної мови. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. № 2. 2016. С. 123–127.

6. Потовій Я. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 2. С. 13–19.

7. Сас О. Педагогічні умови формування комунікативних умінь і навичок майбутніх вихователів на семінарсько-практичних заняттях із дошкільної лінгводидактики [Електронний ресурс]. *Народна освіта : електронне наукове фахове видання*. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=241

8. Стахів М. Український комунікативний етикет. К.: Знання. 2008. 245 с.

9. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1 (864). С. 63–65.

10. Ященко Є. Комунікативна культура сучасних студентів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль : ТДПУ, 2005. № 4. С. 40–45.

11. Щербан Т. Психологія навчального спілкування. Монографія, Київ: Міленіум, 2014. 346 с.

12. Kim Y. Intercultural Communication Competence: A SystemsTheoretic View. *Crosscultural Interpersonal Communication*. Newbury Park : Sage, 1999. P. 259–275.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-7>

ФІЛОНЕНКО Оксана

доктор педагогічних наук, професор,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0003-4453-9887
E-mail: oksana.filonenko02@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У СУБ'ЄКТІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ
ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ**

Воєнний конфлікт, що відбувається сьогодні в Україні, впливає на усі сфери життєдіяльності людей і змушує їх неперервно адаптуватися до суспільних змін, спричинених цим конфліктом [7, с. 78]. У зв'язку з цим, усі сфери діяльності, у тому числі освіта, змушені були пристосовуватися до функціонування в нових умовах. Введення в Україні воєнного стану є новим викликом для сфери освіти.

Стан соціального середовища, як й рівень розвитку суспільства в цілому є основним критерієм оцінки добробуту й життєздатності будь-якої країни. В воєнний час відбувається зміна пріоритетів людства. В даний час є необхідними передові технології, перш за все комп'ютерні. Звідси провідним фактором соціалізації в наш час є освіта як основний спосіб передачі інформації й організований процес опанування системи наукових знань, а також пізнавальних умінь й навичок з метою розвитку творчих сил та здібностей особистості. А соціалізація – це процес, який забезпечує реалізацію можливостей особистості.

Ще в 1959 році військовослужбовці США почали розробляти науковий підхід для навчання офіцерів. Протягом розробки цієї програми вони зрозуміли важливість не лише професійних навичок (Hard Skills), але й соціальних навичок (Soft Skills), які не піддаються планомірному навчанню. Пізніше ці

поняття були виокремлені як «хард» – для роботи з машинами та «софт» – для роботи з людьми. З часом ці професійні та соціальні навички набули актуальності в бізнес-середовищі. Розмежовані на підкатегорії «хард» і «софт» навички можна зустріти в описах вакансій, а нині вони є актуальними для багатьох фахівців у різних галузях.

Відтак «hard skills» спеціальні вузькопрофесійні навички, які стосуються здатності виконувати конкретне завдання, в той час як «soft skills» – це більше про те, як фахівці його виконують, як адаптуються, співпрацюють з іншими, розв’язують проблеми та приймають рішення. Світові тенденції ринку та досвід роботодавців у різних галузях стверджують, що соціальні навички «soft skills» важливіші, ніж професійні навички «hard skills». Однак, все залежить від конкретної професійної діяльності – для технічних професій завжди були важливішими «hard skills», а у сфері обслуговування – «soft skills» [18; 24]. Сьогодні, всі фахівці незалежно від спеціальності мають володіти так званим «гібридом», тобто міксом «хард» та «софт» навичок.

Освіта – це процес, за допомогою якого суспільство передає акумульовані знання, вміння та цінності від одного покоління до іншого. В ширшому розумінні освіта включає будь-яку дію чи досвід, які мають формотворчий вплив на спосіб мислення, характер чи фізичну спроможність людини. Вона має фундаментальний вплив на можливості і потенціали як окремих осіб, так і громад щодо забезпечення розвитку, а також соціально-економічних успіхів. Освіта – це один із ключових факторів розвитку, а також розширення можливостей людей. Освіта дає людям знання та інформацію, а також сприяє зміцненню почуття самоповаги і впевненості у собі, реалізації власного потенціалу [16].

Для успішної соціалізації молоді освіта є найважливішим інститутом. Реформування системи освіти необхідно здійснювати комплексно, охоплюючи всі компоненти даної системи, всі її

напрями. Системі освіти за нових умов необхідні програми нового покоління, інноваційні технології, сучасна матеріально-технічна база, підготовлені педагогічні кадри. Специфіка системи освіти як інституту соціалізації полягає в тому, що освіта є механізмом адаптації політичної системи до соціального середовища, підтримання цілісності та порядку у суспільстві за рахунок передачі норм, цінностей, зразків політичної поведінки. Освіта правильно і корисно може змінитися під впливом суспільної свідомості. Але спочатку треба змінити суспільну свідомість, інакше вона буде не здатна відтворити ті орієнтири, які їй необхідні, а це можливо за умови розвиненого громадянського суспільства. Таким чином, разом зі зміною освіти необхідно змінювати і суспільство. Громадянина потрібно «готувати» до життєдіяльності у новому суспільстві, а отже прищеплювати ті здібності, які необхідні для зміни цього суспільства. Та й сама освіта має користуватися здобутками інформаційної цивілізації, а також бути готовою до нових змін суспільних відносин та сприяти формуванню соціальних навичок у студентів закладів вищої освіти [4, с. 120].

Мету деталізують завдання, а саме: 1) передача студентам наукової інформації про кластер соціальних навичок; 2) актуалізація потреб оволодіння соціальними навичками успіху; 3) формування у студентів ціннісного ставлення до комунікації, лідерства, керування емоціями, особистісного розвитку; 4) створення умов для багаторазового повторення відповідних дій із формування соціальних навичок; 5) забезпечення педагогічного супроводу самовдосконалення соціальних навичок студентів.

Досліджуючи процеси соціально-професійного розвитку особистості, необхідно акцентувати, що: «соціальне виступає не тільки як загальне, найбільш узагальнене в характеристиці людини, але існує ще один рівень соціального як особливої соціальної матерії. Тут діють єдині закони поля соціального як неповторного й не звідного до світу, що його створив, і, як

сутнісної властивості людського, яка при збереженні усіх генетичних зв'язків саме в своїй генезі й в протиставленні в ній іншому здобувала те особливе, що визначило людину й на біфуркаційному прориві відокремило її, підняло на новий рівень виконання еволюції – еволюції соціальної, носієм якої вона стає» [17, с. 34].

Особистість – соціальна якість (властивість) індивіда, що визначається його «залученістю» в суспільні стосунки. Спосіб життя індивіда, соціальні ролі, які він виконує, забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, які утворюють зміст його соціально-професійного спрямування. Саме в системі соціально-професійних стосунків відбувається перетворення внутрішніх, психічних процесів індивіда на якісні властивості його особистості [17, с. 54].

У механізмові функціонування й розвитку соціуму змінюється статус людини. Замість природного індивіда (фізична сила, витривалість), суспільного індивіда (соціальність, виконавчість) приходять особистість як авторська особистість (людський капітал, людські ресурси). Визначається це тим, що постіндустріальне виробництво виступає процесом зростаючої інноваційності на швидкозмінній інформаційній та науковій основі.

Така особистість (а кожна особистість як якість людини має ступінь розвитку) володіє здатністю жити за допомогою свого «Я» – за допомогою свого життєвого вибору й відповідальності за нього. Основний спосіб (й принцип) існування такої особистості – бути у Світі. «Бути» означає теж що й, «бути при», «жити при», «бути долученим до», «бути посвяченим у». Це прагнення прийняти виклик часу (життя, долі), спрямованість вперед через свій вибір та відповідальність, тобто через свій життєвий шлях. В цьому й полягає акмеологічний зміст авторської особистості. Професіоналізм – це не просто відданість професії, а ділова майстерність, і, перш за все одухотворене прагнення особистості

подати світу своє «Я» в діловому полі відповідної професії й визначитися в її результаті. Це і є справжнє прагнення до «акме». Так виявляється запит часу на акмічну (акмеологічну) особистість, а отже, й запит на акмеологію як науку [17, с. 9].

Індивід у соціумі здатний бути джерелом динаміки, самозміни.

Предметом освітнього процесу є збереження та подальший розвиток суспільного і професійного досвіду (системи знань, способів діяльності, духовних і моральних цінностей), накопиченого цивілізацією, конкретним фахом, спільністю в умовах спеціально організованої освітньої діяльності, здійснюваної двома зустрічно спрямованими цілями: організації освоєння соціокультурного та професійного досвіду (педагогічна діяльність) і його засвоєння розвиваючою особистістю (навчальна діяльність). Оскільки педагогічна та навчальна діяльність виступають як дві сторони єдиного освітнього процесу, кожний – викладач і студент являють собою суспільний суб'єкт (педагогічне співтовариство або студентство) і є разом з тим сукупним суб'єктом усього освітнього процесу, «приреченого» на саморозвиток: «... освітній процес не є лише передача чогось від одного іншому, він не є тільки посередник між поколіннями; представляти його в виді трубки, по якій культура переливається від одного покоління до іншого, незручно ... Сутність освітнього процесу із внутрішньої сторони полягає в саморозвитку організму; передача найважливіших культурних придбань і навчання старшим поколінням молодшого є тільки зовнішня сторона цього процесу, що закриває саму істоту його» [20, с. 224].

Соціалізація традиційно сприймалася як міждисциплінарна категорія, а тому не є гармонійно вивченою і відпрацьованою з точки зору предметів дослідження конкретних галузей знань. Філософи розглядають загальні аспекти формування особистості, соціологи вкладають в нього багатогранність соціальних зв'язків, психологи – інтравертні механізми впливу, а педагогічний

складник був і на сьогодні, на жаль, залишається найменш дослідженим, а відповідно й мінімально технологічно забезпеченим. Якщо відповісти на питання, чому так, то, на думку В. Курила, С. Савченко, О. Караман «це значною мірою зумовлено тим, що загальна соціалізаційна теорія, якою керується більшість авторів, особливо молодих вчених, є теорією застарілою, яка не відповідає в повному обсязі сучасним реаліям українського соціуму» [9, с. 84–85].

Але в сучасних умовах відкриваються нові можливості, сутність яких полягає в тому, що соціалізація все більше набуває рис тристороннього процесу, де крім засвоєння та відтворення провідним виступає процес продукування принципово нових утворень, а саме в соціальній сфері. Мається на увазі те, що класична конструкція, яка працювала десятки років в умовах тоталітарного суспільства, виявилася не спроможною пояснити, а головне змодельювати та відтворити в педагогічному просторі таке явище, як соціальні інновації.

Провідним у цьому є розуміння, що це не просто арифметичне збільшення складників соціалізаційного процесу, а принципове зрушення в педагогічному сприйнятті соціуму. Педагогіка як діяльність і як наука фактично отримує новий статус, стає рушійною силою; із обслуговуючих соціум наук вона перетворюється в утворюючу новий соціум науку і діяльність. Це, на переконання вчених [9], забезпечить формування суб'єктності особистості, про яку багато років говорили, але на практиці забезпечити не могли. Отже, у якості вихідної ідеї щодо сучасного трактування процесу соціалізації особистості дослідники пропонують трирівневу модель, основними складниками якої є: «по-перше, засвоєння соціальних норм, досвіду, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки тощо; подруге, – їх відтворення завдяки власній активності; потрете – створення нового в соціальному середовищі (здатність до соціальних інновацій, як просоціальних, так і

антисоціальних)» [9, с. 86].

Пропонована трирівнева модель відбиває нове уявлення про процес соціалізації особистості й уявляє собою поєднання трьох компонентів:

1) засвоєння соціальних норм, досвіду, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки тощо;

2) їх відтворення завдяки власній активності;

3) створення нового в соціальному середовищі (здатність до соціальних інновацій) [9, с. 87].

Одним із завдань вищої освіти в умовах воєнного стану є підтримання рівня якості викладання та зацікавленості здобувачів у навчанні. Досягненню зазначеної мети сприятиме впровадження в освітній процес нових підходів до викладання.

Особистість долучена до суспільної (організаційної) справи своїм особистим інтересом, який спеціально враховується при розробці програми розвитку.

Головною особливістю людини, що зумовлює значущі характеристики її природи, є системотвірна єдність особливої об'єктивно заданої твірної активності – діяльності та суб'єктності, що містить необхідність, потребу, здатність та можливість зміни, розширення, проєктування такої діяльності, ставлення до неї як до умови свого буття та свого зростання-розвитку в ньому [17, с. 9].

Діяльність слугує найповнішому розвитку внутрішнього світу особистості. Важливим показником високого рівня діяльності є відповідність свідомого, цілеспрямованого, активного й творчого ставлення особистості до діяльності. Якість діяльності особистості у середовищі її життєдіяльності виявляється у соціальній активності. Демонстрація соціальної активності особистості полягає у перетворенні й самодіяльності в усіх сферах суспільного життя [13, с. 48].

В. Кремень вбачає у вихованні творчої особистості, яка завдяки притаманній їй інноваційній культурі мислення,

духовності, продуктивній діяльності має змогу протистояти негативним суспільним трансформаціям, стає тією духовною силою, яка врятує самобутність своєї нації, створить новий соціокультурний простір, сповнить його прогресивними цінностями оновленого людства [8, с. 13].

Така особистість володіє здатністю жити за допомогою свого «Я» – за допомогою свого життєвого вибору й відповідальності за нього. Професіоналізм – це не просто відданість професії, а ділова майстерність, і, насамперед одухотворене прагнення особистості подати світу своє «Я» в діловому полі відповідної професії й визначитися в її результаті [13, с. 45–46].

Період навчання у ЗВО – це час активного функціонування особистості, її саморозвитку. У чинність великої рухливості функціональних зв'язків у цьому віці відбувається активне формування психічних новотворів, «завдяки яким для зміни старих стереотипів діяльності й формування нових створюються сприятливі умови, ... зростає інтелектуальна активність особистості, її пошуки самостійних шляхів досягнення поставлених цілей» [20, с. 216].

Студентство являє собою потенціал кваліфікованих трудових ресурсів країни, основний інтелектуальний потенціал суспільства. Є активним суб'єктом соціального відтворення та рушійною силою подальших соціально-економічних змін та суспільного розвитку держави.

Студентський вік характеризується значним ростом самосвідомості. Головне психологічне придбання юності – це відкриття себе, свого внутрішнього світу, що починається із спроби визначення і ствердження своєї особливості (І. Бех) [2].

Потреба бути особистістю, що виникає на певному етапі розвитку особистості й особливо характерна для студентства – це напружене бажання саморозкриття і виходу за межі наявного буття, тобто прагнення до самоактуалізації.

Проблема пізнання себе в студентському віці має свою специфіку. У студентські роки активно протікає процес самопізнання, самоаналізу, самооцінки як особистісних, так і професійно значимих якостей, пошук шляхів самовизначення, що створює внутрішні умови для функціонування механізму самоактуалізації [13, с. 217].

У студентів більш яскраво проявляються неповторність, індивідуальність, своєрідне сполучення особистісних якостей, що вони прагнуть підкреслити, щоб не бути «як всі», а це спонукує їх до прояву, демонстрації цих якостей.

Студентство Р. Серьожнікова визначає «як мобільну соціальну групу, метою діяльності якої є організована за визначеною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. У контексті дослідження будемо дотримуватися даного визначення» [20, с. 218].

Молоді люди прагнуть перейнятися сутністю явищ природи і громадського життя, пояснити їхні взаємозв'язки і взаємозалежності. Майже завжди цьому сприяє прагнення виробити власну точку зору, дати свою оцінку подіям, що відбуваються. Самостійність мислення в цьому віці здобуває визначальний характер, вкрай необхідний для самоствердження особистості. Отже, при формуванні творчого педагогічного потенціалу потрібно враховувати перераховані нами особливості.

У юнацькому віці підсилюються свідомі мотиви поведінки. Велике значення має статус (стан) особистості в колективі, характер спілкування і відносин між членами колективу.

Простір може бути самоорганізованим, але може бути і організовуваним, а значить, порядок можливо встановлювати відповідно до визначених цілей. Наприклад, з метою створення основи для нормативної регуляції людської поведінки. Такі характеристики простору, як довжина, структурність, співіснування, взаємодія елементів, створюють можливість

апріорного впливу і на почуттєве споглядання. А оскільки простір принципово незамкнутий, може переходити в простір іншої системи, бути багатозв'язаним і невичерпним, то створюються додаткові можливості для використання його впливу на особистість, яка розвивається [20, с. 219].

Освітній простір – це спеціальним чином організована сукупність освітніх систем, кожній з яких у його рамках «відводиться певне місце». Дослідники виділяють *нормативно-регламентуючу координату* освітнього простору, що характеризує правові і моральні підстави: перспективно-орієнтуючу *координату*, яка служить орієнтиром у визначенні соціальної цінності очікуваних результатів, функціонування освітніх систем; *діяльнісно-стимулюючу координату*, яка покликана відбивати специфіку умов «життєдіяльності»; *комунікативно-інформаційну координату*, що відбиває взаємозв'язки між різними освітніми системами, що входять у відповідний освітній простір [20, с. 220].

Р. Серьожнікова визначає простір становлення особистості як систему соціальних зв'язків, у які людина включається на основі властивої їй потреби бути особистістю, «потреби в персоналізації» [20, с. 220].

Відносини особистості фактично дають можливість уявити той «простір», у якому здійснюється її «рух», тобто в який вона включена об'єктивно, і одночасно «*суб'єктивний простір*», кожен із вимірів якого відповідає визначеному суб'єктивно-особистісному ставленню.

Індивідуальний освітній простір особистості фактично є «єдиним полем її соціальної активності і виховання», на підставі чого визначили такі якості університетської освіти: багатомірність, що включає в себе духовні, соціальні, фізичні складники внутрішнього і зовнішнього світу студента; цілісність сприйняття студента в системі педагогічної взаємодії, що виконує різні функції в його навчальній життєдіяльності; відображення суб'єктної позиції студента в аспекті розвитку особистості як

індивідуальності і соціального типу; технологічність, за допомогою якої можна не тільки пояснювати, описувати оточуючий студента світ, але і конструювати його.

Розглядаючи педагогічну взаємодію як фактор особистісного саморозвитку студента, вчені дійшли висновку, що взаємодія з викладачем є для *студента досить продуктивним простором саморозвитку*, тією сферою буття, у якій він одержує еталонні норми, уявлення і реальні можливості для здійснення власного свідомого самовдосконалення під керівництвом досвідченого наставника. Педагогічна взаємодія з професійно грамотним і компетентним викладачем здатна стати для студента своєрідним «полем тренування» як процесом саморозвитку в цілому, так і окремих його складових [13, с. 220].

Водночас, самореалізація – це усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації, самооцінки) з внутрішніми і зовнішніми продуктами цього процесу [11]. Відбувається самореалізація як практичний, продуктивний процес вже на основі підготовчої, мобілізуючої роботи самоактуалізації і ці, тісно пов'язані внутрішні процеси, являють собою по суті цілісний зв'язок у ході самобудівництва і саморозвитку творчої особистості.

Учені [13; 17; 19; 20] визначають самоактуалізацію як найбільш повну і вільну реалізацію особистістю своїх можливостей; тенденцію максимізувати таланти у найрізноманітніших сферах життєдіяльності. У вузькому розумінні самоактуалізація – це вроджена тенденція до безперервного розгортання свого необмеженого творчого потенціалу в навчально-професійній діяльності. Самоактуалізація особистості майбутнього фахівця, зумовлюється дією внутрішніх і зовнішніх чинників, вплив яких на цей процес опосередковується рівнем соціальної активності суб'єкта.

Самоактуалізація студента розуміється Р. Серьожниковою як частина процесу його самореалізації. Це інтегроване поєднання конкретної мети навчально-професійної діяльності й емоційно-вольової та інтелектуальної готовності (потенції) для практичного втілення професійно-педагогічного проекту і мети. Іншими словами, самоактуалізація – це свого роду «до самореалізація», певний процес «оживлення», активізації (актуалізації) потреб, мотивів, задумів студента, надання їм загостреної, емоційно забарвленої форми, це процес спонукання до дії самого себе. Процес самоактуалізації спрямовується моральними цінностями і нормами особистості, розрахований на їх ствердження, закріплення [19, с. 149].

У розвиткові самоактуалізованих особистостей сильніше проявляються акценти індивідуалізації ніж соціалізації. Внутрішня детермінація виявляється тут сильніше ніж зовнішня. Самоактуалізовані особистості у своїх діях опираються на внутрішню природу, на свій потенціал і здібності, таланти і приховані ресурси. Такі люди відносно незалежні від зовнішнього світу, вони володіють сильною внутрішньою волею [17, с. 67].

Процес переходу потенційних можливостей студента в актуальні, складаючи внутрішній, насамперед психофізичний план розвитку його особистості, означає самоактуалізацію як механізм розвитку, тому що розвиток людини – це розкриття її внутрішніх можливостей.

Самоактуалізація детермінує формування й специфіку індивідуально-особистісного, процесуально-технологічного та професійно-предметного компонентів.

Індивідуально-особистісний компонент визначає ті інтегративні якості особистості, які розвиваються в процесі спеціально організованої навчально-пізнавальної, професійної діяльності на базі відносно стійких характеристик суб'єкта. Їх усвідомлення, актуалізація в процесі праці і корекція стають важливою умовою професійного становлення. Індивідуально-

особистісний компонент фахівця містить у собі особливий стиль професійної діяльності, що формується на основі базових інтегральних характеристик людини. В цілому все зводиться до самовдосконалення в особистісному та професійному плані.

Процесуально-технологічний компонент пов'язаний із основними навчаючими й регулюючими процедурами, які дозволяють майбутньому фахівцю в оптимальні терміни і з найменшими енергетичними затратами інтеріоризувати професійні знання на рівні навчання, залучення до самоактуалізації, тобто присвоєння індивідом діяльнісної сутності своєї професії. До цього компоненту включається й сама діяльність на акмеологічному рівневі виконання. Будь яка діяльність, спрямована на розвиток і вдосконалення власної особистості є основною твірною даного компонента.

Процесуально-предметний компонент відображає нормативно-предметний і предметно-творчий характер регуляції і саморегуляції, засвоєння і реалізації професійної діяльності в різних умовах і на всіх етапах професійного розвитку.

Самоактуалізаційний компонент забезпечує можливості переходу потенційних здібностей у ті, що реалізуються в процесі професійної діяльності та в період спеціальної підготовки до неї. Він визначає усі інші компоненти професійної спроможності майбутнього фахівця [13, с. 67].

Майбутній фахівець повинен прагнути до самоактуалізації і самореалізації з орієнтацією на професійну діяльність. У цьому контексті важливим є достатня сформованість інтелектуального і емоційного потенціалу фахівця.

Найвищим прагненням особистості повинно бути самоствердження власного «Я» відповідно до загально визнаних ідеалів.

Самосвідомість нерозривно пов'язане з ціннісними орієнтаціями, які визначають індивідуальність особистості.

Ступінь реалістичності уявлень людини про світ і саму себе є показником інтелектуальної сформованості особистості.

Усвідомлення свого «Я» починається з усвідомлення своїх якостей і ціннісних орієнтацій, соціально-моральної самооцінки. Таким чином, на основі інтеграції одиничних Я-образів особистості виникає узагальнений образ свого «Я».

Сформований у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців інтелектуальний та емоційний потенціал передбачає реалістичну, позитивно розвиваючу Я-концепцію. Вона забезпечує спрямованість на самоактуалізацію і реалізацію когнітивно-емоційної складової у професійній і соціальній діяльності.

Формування інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців як один із пріоритетних напрямків у справі модернізації вищої освіти частково вирішує дану проблему.

Соціальне становлення особистості відбувається в умовах, коли природне прагнення до самоствердження, успіху зіштовхується зі зростаючою конкуренцією, високими вимогами до особистості майбутнього дипломата на ринку праці. Життя вимагає зовсім інших особистісних якостей, що дозволяють людині успішно інтегруватися до складного соціального середовища: здатність до швидкого освоєння нового, гнучкість, динаміка, мобільність, уміння діяти методом спроб й помилок [17, с. 111]. Формування інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців як один із пріоритетних напрямків у справі модернізації вищої освіти частково вирішує дану проблему.

У структурі освітнього процесу повинно постійно відбуватися конструювання нового знання, що є важливою частиною самостійної роботи. Конструктивна діяльність майбутнього фахівця розпочинається тоді, коли він вступає в професійно значущі взаємодії зі знаннями про предмети і явища зовнішнього світу. Ці взаємодії та елементи навчальної праці утворюють зміст пізнавального інтересу.

Зацікавленість, самостійність, свідомість й активність суб'єктів освітнього процесу значною мірою залежать від характеру й організованості їх діяльності, від форм й методів контролю, самоконтролю, від їх ставлення до своїх результатів. Чим краще сконструйована й систематизована система знань, які потрібно засвоїти, тим більшою мірою студентам зрозумілі цілі навчання, тим краще й міцніше ці знання засвоюються, а уміння виробляються [7, с. 107].

Одним із «локомотивів» становлення конкурентоспроможного фахівця є почуття і емоції (емоційно чуттєвий синергетизм). Формування емоційного інтелекту майбутнього фахівці дає синергію для нового етапу самоактуалізації [19, с. 98].

Сьогодні як ніколи важливо, щоб майбутні фахівці володіли розвинутим емоційним інтелектом, могли управляти своїми емоціями, розпізнавати емоції інших й на цій основі вибудовувати партнерські взаємини. Окрім того, необхідно сформувані в здобувачів певну ступінь мотивацій, що також пов'язано з розвитком емоційної сфери, високою пізнавальною активністю. У процесі навчання майбутні фахівці повинні навчитися з повагою і толерантністю ставитись до різноманітних проявів емоцій з боку однокурсників і викладачів.

Учені визначають емоційний інтелект як:

- усвідомлення своїх відчуттів та здатність управляти ними;
- здатність мотивувати себе до творчого виконання роботи на високому рівні;

- усвідомлення того, що відчувають інші й на цій основі ефективно управляти взаємовідносинами.

Вивчення психолого-педагогічної літератури [6; 7; 8] дозволило виокремити наступні компоненти емоційного інтелекту, які сприяють становленню конкурентоздатного фахівця:

– self-comprehension – емоційне самоусвідомлення, самоствердження, самоактуалізація;

– imaginative insight – емпатія, відповідальність, міжособистісні відносини;

– achievement motivation – професійні компетенції, прагнення отримати певний статус, репутацію в суспільстві, формування високої самооцінки, потреба в самореалізації, мотивація;

– communicative learned behavior – побудова взаємин з оточуючими, досягнення взаєморозуміння;

– stress-control – управління стресом, контроль імпульсивності.

У напрямку формування емоційного інтелекту основним ресурсом для є – емоція інтересу. Необхідно на перше місце ставити інтереси студента, розвивати їх, пропонувати такі форми і види роботи, які викликають невпинний пізнавальний інтерес, породжують емоції і стани, що стимулюють ціннісне ставлення до досліджуваного предмета чи явища.

Високий рівень емоційного інтелекту свідчить про внутрішню розкутість молодого людини, її здатність до самовираження. Успішне самовираження є результатом успішної діяльності, оскільки людина перестає бути рабом своїх емоцій, не боїться своєї «скутості», чітко розуміє свої наміри.

Відомо, що будь-яке поведінка пов'язана з емоціями, оскільки вона спрямована на задоволення потреб. Емоції організовують діяльність людини, стимулюють і спрямовують її. Емоції відображають не тільки особистісну, а й соціально-психологічну сторону людини. При цьому в динаміці емоційних процесів важливу роль відіграють когнітивні чинники, які в кінцевому підсумку і дозволяють нам говорити про емоційний інтелект.

Отже, сформований емоційний інтелект молодого людини сприяє розумінню нею своєї емоційної сфери, тобто з'являється

можливість керувати емоціями, спрямовувати їх на допомогу розуму. Регулювання емоцій передбачає побудову відносин з іншими людьми, заснованих на взаєморозумінні і толерантності.

Особистісна самоорганізація передбачає розробку відповідних психолого-педагогічних концептуальних представлень, виходячи з наступних базисних положень:

– самоорганізація є процесом створення суб'єктом потенціалу особистісного розвитку через об'єктивацію суб'єктної форми своєї активності;

– здатність до особистісної самоорганізації характеризується сукупністю психічних властивостей, що є умовою можливої її реалізації як процесу;

– продуктивність процесу особистісної самоорганізації виражається у виробленні, прийнятті й актуалізації індивідом креативних форм активності, які в даних умовах є оптимальними в порівнянні з можливими іншими: або найбільшою мірою відповідають його суб'єктивності, або дозволяють йому найбільшою мірою самореалізуватися, самовиразитися й самоздійснитися як майбутньому професіоналові;

– успішність і продуктивність особистісної самоорганізації є одночасно передумовою і умовою ефективної професійно-творчої самореалізації [19, с. 150].

Кажучи про те, що смислові відносини, будучи породженими в діяльності, не залишаються до неї безпосередньо приписаними, виникаючими лише тоді, коли знову і знову відтворюється дана діяльність, а утворюють особливу сферу, особливий, відносно самостійний план відображення – інший, ніж план конкретних взаємозв'язків цілей, дій і операцій. Інакше кажучи, в довіллі об'єктивно існує особливий соціальний вимір, створований сукупною діяльністю людства, – поле значень. Це поле значень окремий індивід знаходить як поза ним існуюче, ним сприймане, засвоюване, тому також як те, що входить у його образ світу. Організуючи діяльність відповідно до поля значень,

люди тим самим безупинно підтверджують реальність його існування.

Зазначимо, «Я-концепція» виконує трояку роль: сприяє досягненню внутрішньої погодженості особистості; визначає інтерпретацію придбаного досвіду; є джерелом чекань щодо самого себе. Саме «Я-концепція» забезпечує спрямованість і стійкість внутрішнього світу людини. Без сформованої «Я-концепції» людина не може виступати як суб'єкт перетворюючої діяльності. Важливим є те, що «Я-концепція» – не статичне, а динамічне психологічне утворення, тим більш нас цікавить самотворення «Я-концепції» за умов керованого функціонування освітнього простору університета [20, с. 223].

Необхідність підвищення рівня кваліфікації в майбутніх фахівців під час професійної підготовки актуалізує проблему формування їх професійної ідентичності, оскільки остання є однією з важливих умов професійного розвитку особистості, її самопізнання й самовдосконалення в професійній діяльності, професійній самореалізації, творчій спрямованості й продуктивності.

Згідно з поглядами вчених, ідентичність – це результат взаємодії самоідентифікації особистості та ідентифікації ззовні.

Професійна ідентичність – це прийняття індивідом професійних ціннісних позицій, санкціонованих у певному професійному просторі. У ній задіяні ціннісні елементи (мотиваційні механізми), а також емоційні – вербальні характеристики. Іншими словами, досягнення професійної ідентичності відбувається за допомогою рефлексії й самооцінки відносин зовнішнього й внутрішнього світу. Становлення професійної самоідентифікації – це досягнення професіоналізації, опосередковане тривалим і поетапним розвитком індивіда [17].

Побудова професійної ідентичності – це створення власної моделі професійної поведінки, що має такі властивості: мінлива

протягом людського життя; достатньо тривала для реалізації на практиці.

Спочатку це етап навчання, під час якого відбувається накопичення досвіду й теоретичних знань. Наступним етапом процесу є етап професіоналізації, коли майбутній дипломат спостерігає, засвоює й уявляє себе і свою майбутню професію. Наступний етап – це етап саморефлексії, під час якого відбувається усвідомлення індивідом реального стану справ, прийняття або неприйняття себе як професіонала. Професійна ідентичність, безпосередньо пов'язана з професійним самовизначенням, професіоналізацією та становленням професіонала як в особистісному плані, так і в плані оволодіння професійно значущими навичками та компетенціями.

Самовизначення – визначення себе щодо вироблених у суспільстві й усвідомлено прийнятих людиною критеріїв встановлення особистості та подальша реалізація себе на основі цих критеріїв. «...В професійній діяльності здійснюється самовизначення молодого людини, реалізується її персоналізація, в якій виявляється як індивідуальне, так й загальне. Воно проявляється в передачі суб'єктом елементів соціального цілого, образів поведінки, норм і разом з цим його власної активності, що має надіндивідуальний характер...» [15, с. 54].

Його структурними елементами є різновиди самовизначення (особистісне та професійне), які постійно взаємодіють

Особистісне самовизначення формується раніше за професійне. На основі особистісного самовизначення складаються вимоги до професії. Рушійною силою самовизначення особистості є розв'язання протиріччя між: «хочу» – «можу» – «є» – «ти зобов'язаний», що трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу».

Самовизначення – свідомий акт вияву й утвердження особистістю власної позиції в проблемних ситуаціях. Особливою формою самовизначення особистості є професійне

самовизначення. Професійне самовизначення – це складний динамічний процес орієнтації особистості в професійно-трудовому середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе як професіонала [17, с. 35]. Сучасне розуміння професійного самовизначення охоплює проблеми взаємозв'язку професійного самовизначення із загальним життєвим самовизначенням особистості, впливів на особистість навколишнього соціального середовища, професійного становлення і необхідність активної життєвої позиції людини. Це є поштовхом для залучення механізмів загального й професійного саморозвитку з метою ефективного виконання професійних функцій та обов'язків.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що термін «самовизначення» використовується для позначення процесу дорослішання людини, формування життєвої перспективи, життєвих планів, вибору професії, своєї думки стосовно факту, події, тобто для характеристик осмисленої та цілеспрямованої діяльності людини, що врешті-решт приводить до досягнення поставленої мети. Дослідники так чи так пов'язують самовизначення людини з процесом вибору нею власної позиції, свого життєвого шляху.

Формування професійної ідентичності майбутнього фахівця не відбувається одномоментно – це результат процесу комплексної професійної підготовки та формування професійних та особистісних якостей, причому основну роль у професійній підготовці відіграють знання та компетентнісна складові, тобто формування професійно значущих компетенцій.

Професійна ідентичність, безпосередньо пов'язана з професійним самовизначенням, професіоналізацією та становленням професіонала як в особистісному плані, так і в плані оволодіння професійно значущими навичками та компетенціями.

Із розвитком гуманістичної парадигми освіти актуалізувалися завдання формування активної, творчої особистості. Фундаментальна гуманістична база дає змогу на сучасному етапі розвитку суспільства визначити актуальні проблеми формування професійно компетентної особистості майбутнього дипломата в єдиному світовому освітньому просторі з гуманістичних позицій: розвиток, співробітництво, самоосвіта, готовність пов'язувати свою професійну кар'єру з продовженням освіти, самопізнання, ціннісне розуміння світу й себе, духовність тощо [20, с. 206].

Особистість фахівця повинна вирізняти чіткість цілей і соціально значущих ціннісних орієнтацій, творче ставлення до справи, прагненням до високої продуктивності праці, до безперервного саморозвитку.

Потреба саморозвитку, самопізнання, самоздійснення й інших феноменів із компонентом «само» зростає разом із розширенням знань людини про світ і про себе, разом із зростанням суб'єктивних можливостей й ускладненням завдань, що постають перед людиною, знання про світ, професію.

Самість може бути визначена як унікальна властивість-здатність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й перетворюваному нею світі.

В онтогенезі відбувається не тільки розвиток-дорослішання на рівні оволодіння закінченими, спеціалізованими якостями та властивостями виду, але й розвиток з відкритими межами – розвиток-саморозвиток, що передбачає розширення своїх можливостей за межами біологічно заданого дорослішання, і розвитку на базі розширення умов та зміни середовища свого існування й себе самого в ньому. Саморозвиток початково є визначальним чинником руху – зростання-розвитку людини в онтогенезі, структуро твірний компонент цього процесу, результативність і якість здійснення якого залежать від того, якою

мірою людина стає реальним суб'єктом свого суб'єктного розвитку та саморозвитку.

Ступінь і рівень саморозвитку визначаються реальним проявом його в розвитку та диференційній розгорнутості дієвості суб'єкта. Саморозвиток суб'єкта, що виявляється в зростанні-розвитку його суб'єктності, здатності та потреби в самовизначенні, самопізнанні, за своєю суттю передбачає потребу й необхідність реалізації здобутого рівня, з тенденцією до самореалізації як умові й результату не тільки оцінки себе та своїх можливостей, але й визначення себе серед інших, самореалізації, що передбачає свою належність соціуму у своїй дієвості як умова наступного саморозвитку: «рівень саморозвитку індивіда, його суб'єктності забезпечує здатність та можливість його самореалізації на відповідному такому саморозвитку рівні й відповідно оцінюється й приймається соціумом» [17, с. 9].

Розуміючи самореалізацію особистості як спосіб саморозвитку, адекватний для людини, яка наділена свідомістю, вчені [10; 15; 17] вважають її іманентною, інваріантною ознакою, властивою всій природі, а не лише природі людини. Але вказує при цьому, що існує культурно-історичний діапазон, усередині якого здійснюється перехід від самореалізації як супутнього явища, як обов'язкового компонента будь-якої взаємодії системи з оточенням до самореалізації як усвідомленого способу існування особистості. Лише тоді самореалізація починає визначати спосіб життя особистості, а багатовимірний світ людини виступає у своїх ціннісних координатах як простір для самореалізації, самоздійснення й самотворення.

Саморозвиток особистості має тісний зв'язок із її самоактуалізацією, але ґрунтується на дещо іншій мотиваційній основі: розвиватися, збагачувати власні сутнісні сили для кращої самореалізації та самоактуалізації в майбутньому. Тут діяльність людини спрямована на саморозвиток.

Механізм особистісного саморозвитку значною мірою

розкривається в ефектах змістоутворення: забезпечення спрямованості діяльності (мотив); емоційного забарвлення і трансформації психічного образу (особистісний сенс); стабілізації дезорганізуючих впливів на перебіг діяльності (смилова установка); стійкості смислового відношення (смилова диспозиція); приписування життєвого сенсу носію значущих якостей (смиловий конструкт); моделювання буття (особистісні цінності).

Під професійним саморозвитком вчені розуміють «цілеспрямований, свідомий процес підвищення здобувачем рівня своєї професійної компетентності і розвитку професійно важливих якостей і можливостей, що відповідають соціальним вимогам до професійної діяльності, який здійснюється на основі самопізнання, самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоосвіти, самоконтролю і забезпечує працівнику успіх у професії і житті» [10, с. 58].

Зауважимо, що складність професійної діяльності фахівців різних галузей передбачає спеціально організований простір професійної підготовки. Формування такого простору складається з низки умов: стратегічні – підходи, концептуальні позиції, що визначають результат, та технічні – технології професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Важливе значення в реалізації себе в такому просторі має самоаналіз, який, по-перше, сприяє майбутньому фахівцю адаптуватися до умов середовища життєдіяльності; по-друге, виступає основою динаміки й розвитку самосвідомості майбутнього фахівця, що дозволяє змінювати уявлення про себе й ставлення до себе в процесі життєдіяльності; по-третє, ставить майбутнього фахівця в активну позицію стосовно свого життя та робить суб'єктом своєї життєдіяльності (формується суб'єктивна життєва позиція).

Свідомість і діяльність індивіда зазнають впливу двох полярних сил: зовнішніх (середовище) і внутрішніх (власна воля,

бажання і прагнення). У результаті кожна людина проходить свій шлях індивідуалізації як сходження до свого «Я» під дією внутрішніх сил та свій шлях соціалізації як наслідок адаптації до зовнішнього середовища й вибору шляхів самореалізації в ньому.

Перша функція самоаналізу – адаптація до умов життєдіяльності і становлення суб'єктної життєвої позиції – це елемент процесу соціалізації й основа соціального самовизначення. Друга і третя функції – розвиток самосвідомості й становлення суб'єктної життєвої позиції – елемент процесу індивідуалізації й основа внутрішньоособистіного самовизначення. Третя функція об'єднує першу й другу, оскільки процеси індивідуалізації й соціалізації знаходяться у взаємозв'язку, спрямовують цілісний процес особистісного самовизначення [10, с. 74].

Чітке уявлення майбутнього фахівця про своє професійне майбутнє, вміння вибудувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізуватися в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, формування певного виду професійно-освітнього простору, якому притаманний розвивальний характер.

Однією з важливих характеристик зрілої особистості є її активність, професійна підготовка майбутнього фахівця – це час формування активної життєвої позиції, яка «полягає саме у здатності до здійснення функцій самоконтролю, саморегуляції, самоствердження та самосвідомості» [13, с. 124]. Демонстрація активності особистості полягає в перетворенні й самодіяльності в усіх сферах суспільного життя.

Однією з провідних характеристик майбутнього фахівця є здатність до безперервної самоосвіти й самовиховання.

Самоосвіта – активна цілеспрямована пізнавальна діяльність людини, яка пов'язана з пошуком та засвоєнням знань у галузі, що цікавить людину. Це процес, який здійснюється за

внутрішньою потребою людини, її власною ініціативою і ставить на меті задоволення різнобічних інтересів і запитів, розширення світогляду, вирішення завдань самовиховання та підвищення професійного рівня спеціаліста [10, с. 81].

Самоосвіта реалізується на основі цілеспрямованої потреби майбутнього фахівця в постійному поповненні та оновленні знань за допомогою різноманітних джерел. Як відомо, самоосвіта є самопізнання людиною своїх сутнісних сил, свідоме прагнення доповнити свої знання, здобувати нові в процесі цілеспрямованої, самостійної професійної діяльності. Самовиховання майбутнього фахівця пов'язане з організованою цілеспрямованою діяльністю, скерованою на систематичне формування й розвиток позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і вимог суспільства, професійної діяльності, а також на реалізацію особистої програми розвитку.

Уміння аналізувати й адекватно оцінювати свою професійну діяльність у майбутньому визначає успішність цієї діяльності. Самооцінювання – постійний, безперервний процес, вияв оцінково-ціннісної функції свідомості, де об'єктом виступають сам суб'єкт або його окремі властивості, воно виступає результатом й умовою свідомого відображення, узагальнення, особистісного ставлення й переопрацювання всього багаторічного досвіду, життєдіяльності. Особисті самооцінювання відносно «хочу», «можу», «маю», «потрібно» виступають одним із механізмів їх формування. Сутність самооцінювання – це процес співвіднесення того, що переживається в порівнянні, зіставленні, аналізі й синтезі своїх окремих цілісних властивостей, а також потреб, здібностей стосовно певного еталона, якими можуть виступати властивості окремих людей, власний досвід, очікувані результати. То ж формування професійної самооцінки відбувається на основі глибокого аналізу своєї особистості, сформованого ідеалу.

Істотний елемент освітнього процесу – створення сприятливих умов для активного осмислення інформації. У структурі освітнього процесу повинно постійно відбуватися конструювання нового знання, що є важливою частиною самостійної роботи. Конструктивна діяльність майбутнього фахівця розпочинається тоді, коли він вступає в професійно значущі взаємодії зі знаннями про предмети і явища зовнішнього світу. Ці взаємодії та елементи навчальної праці утворюють зміст пізнавального інтересу. Самостійна праця сприяє виробленню навичок формування власних суджень у процесі аналізу матеріалів і підготовки письмових звітів, довідок та усних повідомлень. При зіставленні різних позицій та установок виробляється здатність логічно мислити [13].

Отже, чітке уявлення майбутнього фахівця про своє професійне майбутнє, уміння вибудовувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізуватися в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки. Саморозвиток майбутнього дипломата сприяє високому рівню самовдосконалення та самореалізації в майбутній професійній діяльності. Об'єктивна реальність спонукає приділяти більше уваги розвитку в майбутніх дипломатів здатності до здійснення функцій самоконтролю, саморегуляції та самоствердження в професійній діяльності.

Розглядаючи толерантність в аспекті *soft skills* суб'єктів освітнього процесу, можна визначити це поняття як взаєморозуміння, яке передбачає необхідну здатність до конструктивного контакту-взаємодії з іншими співавторами.

Поняття толерантності (від лат. *Tolerantia* – «стійкість, витривалість»; «терпимість»; «допуск») має широкий спектр площин дослідження, його визначення трактуються: від терпіння та витримки у сприйнятті подій, речей і особистостей (філософський аспект); від поваги до поглядів людини, її свободи,

поведінки та думок (політичний аспект); до взаємодії з іншими людьми, приймаючи їх на засадах згоди і порозуміння такими, як вони є, (педагогічний аспект) [3], делікатного і прихильного ставлення до іншої особи (соціологічний аспект) [3].

Термін «толерантність» означає доброзичливе ставлення до індивідуальних та групових релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних та інших відмінностей [22].

Світоглядною основою толерантності є поцінювання різноманітності – природної, індивідуальної, культурної [11, с. 642].

Основними складовими тезами сучасних уявлень про толерантність є: презумпція особистості (тобто оцінювання кожної людини за її конкретним рисами і вчинками, а не на підставі очікувань, зумовлених її національними, релігійними, культурними та іншими характеристиками); презумпція прав людини – кожна людина має право на виявлення національних, релігійних, професійних та інших особливостей у власній поведінці, висловлюваннях, поглядах в усіх випадках, коли вони не суперечать нормам моралі і правам іншої людини; терпляче ставлення до недоліків, слабкостей і помилок інших людей, якщо вони не порушують права людини й норми моралі; визнання цінності згоди й ненасильницького розв'язання конфліктів, цінності людського життя, співчуття й милосердя.

П. Лушин підкреслює, що толерантність – це інтегральна характеристика індивіда, що виявляє його здібність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем [12]. Метою такої взаємодії є успішність адаптації, врівноваження власного стану для розвитку позитивних взаємовідносин із довкіллям і власним «Я», неприпустимістю їх конфронтації. Автор наголошує, що толерантність насамперед когнітивний феномен, спрямований на позитивне сприйняття глобальних культурно-історичних форм людських відносин й особливостей окремих людей. Толерантність виявляється в

налаштованості особистості на діалог, на рівноправне спілкування, на відмову від монопольного володіння істиною й поважного ставлення до права «іншого» мати свої власні думки й погляди. Толерантність є активною асиміляцією нового, тобто «чужого», під час якої певній трансформації піддається система поглядів і уявлень індивіда, і та інформація, яку він сприймає. Толерантність виявляє наявність в особистості позитивного образу культури іншого при збереженні позитивного ставлення до власної.

Ю. Ірхіна, наголошує, що феномен толерантності можна розглядати з позицій різних підходів, але в цілому вони базуються на декількох спільних аспектах [6]. Ці аспекти полягають у визнанні того, що толерантність не механічний результат дії внутрішніх або зовнішніх чинників, а наслідок свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її власної позиції й активності, спрямованої на побудову певних відносин із тим світом людей, що її оточують; за психологічним змістом толерантність не зводиться до окремої властивості або характеристики, а являє собою складний поліфункціональний і багатокомпонентний феномен, який має декілька базових вимірів. Ключовим виміром толерантності є особистісний, у якому вона проявляється у вигляді цінностей, сенсів й установок, що визначають поведінку й діяльність людини в соціумі; загальною для всіх видів і форм толерантності є міжособистісна толерантність як особливий спосіб відносин, спілкування й взаємодії людини з іншими.

Узагальнення позицій дослідників дозволяють виділити риси, що впливають на прояв толерантності в поведінці та діяльності особистості. До них відносяться:

– гуманність як увага й повага до самобутнього внутрішнього світу іншої людини, віра в її добрі наміри, людяність міжособистісних відносин, відмову від методів примусу й форм придушення гідності людини;

– рефлексивність як глибоке знання особистістю власних особливостей, переваг та недоліків, їхньої відповідності до толерантного ставлення до оточуючих, світосприйняття в цілому;

– незалежність, впевненість у собі як наявність самоповаги й самодисципліни, неприйнятті насильницьких інструкцій і заборон, способів діяльності; як адекватна оцінка власних сил і здібностей, віра в можливість подолати перешкоди ненасильницькими засобами;

– відповідальність як прояв внутрішньої сили в ситуації прийняття рішення, його якісного виконання на основі варіативного підходу й системи особистих вимог;

– гнучкість, багатовимірний та ймовірнісний підхід як уміння приймати рішення в залежності від складу учасників подій і обставин, їх можливостей, інтересів та обставин, що склалися; відсутність категоричності суджень, здатність не судити інших;

– самовладання та емпатійність як співпереживання проблемам інших людей, емоційна оцінка подій; як володіння собою, управління емоціями, вчинками, не зважаючи на ситуацію;

– почуття гумору як іронічне ставлення до безглузвих обставин, непередуманих дій, уміння посміятися над собою [6, с. 59].

Таким чином, формування й розвиток толерантності як стійкої ціннісно-смисловий установки відбувається на особистісно-світоглядній основі за рахунок усвідомлення й прийняття людиною складності, багатовимірності як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності і суб'єктивності власних уявлень і своєї картини світу; за допомогою формування емоційної стійкості до неприємних емоцій і переживань при розходженні думок і зіткненні з відмінностями; за рахунок застосування знання особливостей

здійснення толерантних міжособистісних і міжкультурних комунікацій на основі поваги, розуміння, визнання й прийняття, не боячись при цьому висловлювати і відстоювати власну точку зору.

З аналізу вищесказаного випливає, що розвиток толерантності як установки особистості, що володіє навичками толерантного спілкування й поведінки, відбувається в комунікативному контексті.

Формування комунікативної толерантності та розвиток її як соціально значущої особистісної якості відбувається в тому випадку, коли людина вміє долати або згладжувати негативні враження від відмінностей між підструктурами своєї особистості й особистості партнера, а також уміє усувати обставини, що викликають або підкреслюють ці відмінності.

Професійна підготовка відіграє в цьому провідну роль, оскільки характеризується пошуком таких новітніх підходів і методів навчання майбутніх фахівців в умовах гуманізації освіти, реалізація яких виводить майбутнього фахівця на взаємодію.

Розглядаючи умови, що сприяють формуванню та розвитку толерантності, дослідники пропонують дотримуватися принципу культуровідповідності освіти й комунікативно-орієнтованого підходу до виховання толерантності. У зв'язку з цим у процесі професійної підготовки фахівців необхідно передбачити:

- використання матеріалів національно-культурного змісту, що забезпечують мотиваційну включеність здобувачів у процес розвитку толерантності;

- організацію освітнього процесу, орієнтованого на застосування знань у різних сферах;

- інтеграцію навчальної, позанавчальної, виховної та позакласної роботи, що сприяє накопиченню досвіду з розв'язання проблеми розвитку культури міжнаціональних відносин.

Педагогічними умовами розвитку комунікативної

толерантності виступають такі критерії:

– виявлення, вивчення і вдосконалення індивідуальних особливостей, що виявляються в міжособистісних взаєминах здобувачів освіти, у комунікативній сфері повсякденної навчальної та позанавчальної діяльності;

– розвиток рефлексії і трансформація якостей практичної і творчої діяльності, характерних для комунікативної толерантності;

– актуалізація комунікативної компетентності майбутнього фахівця, що включає здатність до діалогу, мобільність стилю спілкування, адекватну самооцінку [6, с. 82].

У контексті духовного розвитку особистості необхідно звернути увагу на один із важливих soft skills сучасних суб'єктів освітнього процесів – емпатію, яку ще визначають як емоційний резонанс на почуття іншої особи, іншими словами, Емпатія (англ. empathy від (грец. patho) – співпереживання) – це розуміння стосунків, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання але не залежить від інтелектуальних здібностей [5].

Важливими критеріями емпатії як гуманістичної складової духовності можна виділити її системотворчий компонент та показник рівня розвитку духовності в цілому, при умові, що процес емпатії завершується гуманним вчинком суб'єкта емпатії.

«Для того, щоб пізнати психологічну сутність емпатії як компонента духовності (Ж. Маценко) потрібно визначити особливості виникнення та перебігу емпатійного процесу: емпатійний процес розглянуто як когнітивно-емотивну (інтелектуально-емоційну) взаємодію людини (істоти), яка потребує психологічної або іншої підтримки (об'єкт емпатії), із особою, яка здатна надати таку підтримку (суб'єкт емпатії)» [14].

Становлення соціальності людини в результаті і активної адаптації до зовнішнього світу є активним входженням людини в систему соціальних відносин, в результаті чого відбувається

розширення, примноження її соціальних зв'язків, в яких відбувається її життєдіяльність [17].

Різновиди поведінкового реагування людей на події, пов'язані, зокрема з воєнними діями, зумовлюють соціальні зрушення, зміни в різних спільнотах (соціальних осередках), що, в свою чергу, змушує особистість до адаптації в її соціально-психологічному аспекті, як процесу ознайомлення особи з новими соціальними осередками, новими взірцями поведінки, цінностями і нормами та звикання до них [7].

З метою розуміння соціалізації як адаптації в літературі найчастіше застосовується аналіз соціалізаційного процесу з точки зору його можливих результатів. В цьому разі в якості результату соціалізації виділяється формування таких характеристик індивіда, які забезпечують його нормативне функціонування в суспільстві, а основним критерієм оцінки соціального розвитку індивіда вважається його соціальний успіх. В роботах вітчизняних та зарубіжних психологів ця проблема по-різному інтерпретується в залежності від методологічних підходів дослідників. Так, з позиції біхевіоризму, соціальна адаптація розуміється як процес, завдяки якому досягається стан рівноваги між індивідом і групою, до якої він належить. В аналізі адаптації з позицій психоаналітичної концепції основна увага спрямована на формування та розвиток захисних механізмів. Зміст адаптації описується такою формулою: конфлікт – тривога – захисні реакції. В рамках цієї концепції конфлікт розглядається як наслідок невідповідності потреб особистості і вимог суспільства, які обмежують ці потреби. Результатом конфлікту є актуалізація стану особистісної тривоги. Реагуючи на тривогу і порушення внутрішнього гомеостазу, «его» мобілізує особистісні ресурси. Адаптаційність розуміється як відсутність у особи тривоги, а недлантаційність – як виявлення стану тривоги. Для інтеракціоністських концепцій характерним є розглядання соціальної адаптації як успішного виконання особистістю

нормативного рольового репертуару.

Феномен соціальної адаптації є складним і багатоаспектним. В теорії соціалізації аналізуються його характеристики як певні особистісні властивостей людини. Ці властивості забезпечують пристосування людини як організму, що само реалізується, до умов середовища, яке змінюється. Соціальна адаптація – це процес і результат активного пристосування людини до умов нового соціального середовища. В роботах вітчизняних і зарубіжних авторів, які досліджують соціальну адаптацію, виділяються наступні структурні компоненти соціальної адаптації: вихідні параметри діяльності особистості, ступені інтеграції особистості з макро- і мікросередовищем, ступінь реалізації внутрішньоособистісного потенціалу, емоційне самопочуття. Змістовні характеристики цих компонентів визначають рівень соціальної адаптованості особистості, спрямованість на досягнення змін у її життєдіяльності у відповідності з соціальними очікуваннями та з індивідуальними потребами. Соціальна адаптивність особистості включає також емоційну, когнітивну та конативну свладові, вона пов'язана з багатьма психологічними характеристиками людини. Соціальна адаптація є складним соціально-психологічним конструктом, який може бути визначений за багатьма параметрами [15, с. 167].

Соціально-психологічна адаптація до умов воєнного конфлікту відбувається як адаптація до соціально напруженого середовища, що постійно змінюється, тому важливо змістити акцент із стану адаптованості на властивості адаптивності особи і спільноти, які пов'язані із такими конструктами як життєстійкість, психологічна пружність, групова ефективність. Зокрема психологічна пружність особи/спільноти постає як здатність долати наслідки війни, як травми та повертатися до звичного способу життя [23]. При цьому слід говорити про психологічну пружність не тільки окремої особи, а й спільноти та цілого суспільства [7].

Позитивна адаптація робить акцент на тому, що було отримано в процесі подолання труднощів та на тому, що не було втрачено незважаючи на травму завдяки адаптивності, психологічній пружності, життєстійкості тощо. Отримане в процесі подолання труднощів можна охарактеризувати як позитивні зміни: в прийнятті себе (підвищення самооцінки, віднесення себе не до статусу жертви, а до тих хто вижив, усвідомлення цінності життя); в міжособових стосунках (відкритість, щирість, довіра, підтримка); цінностей (життєві пріоритети, духовне зростання, мудрість). Так звана трирівнева детермінація на рівні суспільства, спільноти, особистості, дозволяє говорити про критерії позитивної адаптації на рівні: соціуму – позитивне соціальне самопочуття, включеність/соціальна активність; груп – позитивні міжособистісні стосунки, задоволеність соціальною підтримкою, яка забезпечує особі належність до групи, ідентифікацію з нею та є надзвичайним соціальним, матеріальним та психоемоційним ресурсом, конструктивні стратегії адаптації спільноти; особистості – конструктивні стратегії зараджувальної поведінки, суб'єктивна задоволеність якістю життя, наявність смислів і життєвої перспективи тощо [7].

Формування соціальних навичок відбувається на лекційних та практичних заняттях; під час проходження практики; протягом організованих керівництвом ЗВО різноманітних воркшопів, курсів, тренінгів, майстер-класів, семінарів, гостьових лекцій тощо. Надзвичайно ефективно це відбувається за активної участі студентів у волонтерстві, студентському самоврядуванні, студентсько-викладацьких конференціях, наукових гуртках, конкурсах тощо. Така діяльність допомагає студентам вдосконалити комунікативні навички, набути досвіду та умінь працювати в команді, вирішувати проблемні ситуації.

Не викликає сумніву той факт, що стратегічні цілі та плани розвитку держави і суспільства не можуть бути реалізовані без

участі молоді – соціальної групи, з якою пов'язані реальні перспективи подальшого розвитку країни. У зв'язку з цим, сьогодні перед державою стоїть комплекс завдань, зокрема, виховання молоді, формування її громадянсько-політичної активності, відповідальності за країну, забезпечення умов соціально-психологічної адаптація до умов воєнного конфлікту. Зростання ролі громадянського суспільства в Україні, нові геополітичні реалії вимагають від системи освіти формування соціально-орієнтованого покоління українців. Головним результатом освіти має стати готовність і здатність молоді самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи можливі наслідки, нести особисту відповідальність як за власний добробут, так і за благополуччя суспільства, що визначає їхню власну громадянську позицію. Таким чином, освітня політика як найважливіша складова політики держави виступає інструментом забезпечення фундаментальних прав і свобод особистості, підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, зростання культури [1, с. 2].

Список використаних джерел:

1. Алієва П. Аналіз сутності поняття «державна освітня політика». *Вісник Національного університету цивільного захисту України*. Серія «Державне управління». 2016. Вип. 1. С. 1–6.
2. Бех І. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Книга друга. Київ: Либідь, 2003. 342 с.
3. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості. *Початкова школа*. 2001. № 12. С. 32–35.
4. Гусева Н. Вплив системи освіти на політичну соціалізацію молоді. *Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (3 травня – 13 червня 2022 року). Одеса :

Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 117–120. URL : https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37782/Petko_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

5. Емпатія / Універсальний словник-енциклопедія. 4-те вид. К. : Тека, 2006.

6. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 226 с.

7. Коробка Л. Соціально-психологічна адаптація спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту: теоретичні засади дослідження. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4. С. 76–82.

URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4_15

8. Кремень В. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2 (59). С. 5–14.

9. Курило В., Савченко С., Караман О. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України : монографія. К. : Талком, 2018. 240 с.

10. Лебедик І. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 216 с.

11. Лісовий В. Толерантність / Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. ; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори) ; І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис, 2002. 742 с.

12. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период (Как выжить, когда все рушится). Кіровоград : КОД, 1999. 208 с.

13. Ляшенко Р. Розвиток професійної самоактуалізації майбутнього викладача-філолога в процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2017. 261 с.

14. Маценко Ж. М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання. К.: Освіта України. 2010. 100 с.

15. Москаленко В. Соціалізація особистості. К.: Фенікс, 2013. 540 с.

16. Освіта. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/education>

17. Радул В. Соціальна зрілість особистості: моногр. Харків: Мачулін, 2017. 441 с.

18. Рогульська О. О. Формування «soft skills» в учасників освітнього процесу ЗВО. *Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції*: міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 29-30 берез. 2022 р.: тези та статті / ред. кол.: Драбовський А.Г. та ін. Вінниця: Вінницький кооперативний інститут, 2022. С. 126–128.

19. Серьожникова Р. Самоактуалізація особистості студента в процесі формування його гуманістичної професійно-педагогічної спрямованості. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця. Випуск 13. 2004. С. 148–152.

20. Серьожникова Р. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Донецьк, 2009. 384 с.

21. Указ Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» № 2102-IX від 24.02.2022. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#n2>

22. Хомяков М. Б. Толерантність: парадоксальна цінність. *Журнал соціології та соціальної антропології*. 2003. № 4. Т. VI. № 4. С. 98–112.

23. Шклярська О. Психологічна пружність – запорука виживання під час війни. URL: http://www.aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=3373.

24. Soft and Hard Skills: Що важливіше? Розповідь одного рекрутера. URL: <https://www.globallogic.com/ua/insights/blogs/soft-hard-skills-what-important/>

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-8>

HABELKO OLena,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State University,
ORCID: 0000-0003-3769-3616
E-mail: lena_gabelko@i.ua

**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF FOREIGN
LANGUAGE TEACHING IN VARIOUS-LEVEL GROUPS OF
STUDENTS WITH NON-LINGUISTIC SPECIALIZATIONS
AS PART OF THE TECHNOLOGIES FOR
THE FORMATION OF SOFT SILLS**

Today, the educational process is on the path of modernization, which is caused by the need to adapt to changes. The aspirations of Ukrainian society towards digitization and globalization determine the mastery of a foreign language as an integral part of the competencies that students of non-linguistic specialties develop regardless of their chosen profession. The modern method of teaching a foreign language in Ukraine is based on global trends and new educational standards. English is a symbol of learners' aspirations for quality in education and it plays an important role in the field of communication over the world.

As far as schools are concerned, we currently see different levels of foreign language proficiency, ranging from an advanced level of a foreign language to virtually no skills in reading, writing, listening and speaking a foreign language. What remains a question to be answered by further research are the reasons why students who went through more or less the same or very similar language programmes in their elementary and secondary schools demonstrate such great differences in their language competence when they reach the university.

There are several reasons why some school leavers can speak and write a foreign language almost fluently, know grammar and have good listening skills, while others have only a limited, basic

knowledge.

One of the reasons is the lack of motivation, because not all schoolchildren are motivated to learn a foreign language, they do not consider it necessary to exert enough effort and patience to learn a foreign language. Therefore, it is necessary that learning has a vital meaning for the student.

Therefore, institutions of higher education must meet modern educational requirements and create conditions for the formation of new competencies related to professional intercultural communication in a foreign language. Meanwhile, many non-linguistic universities are developing a new linguistic didactic concept based on the internationalization of education, the development of academic mobility of teachers and students, and other ideas of the Bologna process.

Currently, the issue of teaching a foreign language in non-linguistic specialties is more relevant, namely the teaching method in groups whose students have different levels of language knowledge. Although when forming groups, level tests are conducted in order to divide students into groups with a relatively equal level of knowledge, but considering that a foreign language is a non-major subject, the groups consist mostly of students with radically different levels of language knowledge.

However, subgrouping is often not possible due to routine scheduling problems, lack of classrooms, teachers, funding, or small group sizes. In such cases, the question of the fundamental possibility of effective learning in such conditions often arises, although recently in the academic professional environment there have been methodological developments regarding the use of the so-called multi-level learning technology, which involves mastering the material in one group at different levels (not below the basic level). However, the abilities, capabilities, and learning styles of students vary tremendously even within the same group. The reasons for this difference are not only the level of preliminary training, but also the individual and psychological characteristics of students. That is why it

is impossible to create a completely homogeneous group of students, to some extent all groups are of different levels.

According to the requirements of the current foreign language programs for non-linguistic higher education institutions, the main function of foreign language learning in higher education institutions is the formation of students' professional communicative competence. During the study of the course, students must master the English language at the B2 level, which involves communication in the professional sphere. The experience of teaching a foreign language in a professional direction convinces that one of the factors that complicates the preparation and conducting of practical classes in non-language higher education institutions is the different and, as a rule, low level of speech preparation. It is very difficult to develop sufficient oral-speech communicative competence of students in a non-linguistic institutions of higher education, especially since the level of mastery of language material of first-year students is, as a rule, very low.

Although the issue of methods of teaching a foreign language in groups of different levels, which could be successfully used in the process of learning a foreign language, is not yet sufficiently studied, this problem has been highlighted by both foreign and domestic scientists. In particular, J. Budden, S. S. Shank, N. Hess, L. R. Terrill, J. Bell, and C. A. Tomilson were engaged in the study of the process of teaching a foreign language in groups of different levels. The problem of organizing English classes in mixed groups of students of non-linguistic specialties has become the subject of many studies in the methodology of teaching foreign languages. Among modern domestic methodologists, we should mention Yu. V. Pavlovska, V. Yu. Kolisnyk, N. V. Lominska, K. M. Havrylenko, L. M. Nikityuk and others, who deeply study the disadvantages and advantages of heterogeneous groups, the difficulties of teaching and learning a foreign language in a professional direction, as well as the advantages of using the technology of a multi-level approach for teachers and the positive aspects of learning for students.

The results of research on methods of teaching a foreign

language in groups of different levels were reflected in the scientific works of S. E. Pokrovskaya, who dealt with the problem of teaching a foreign language in secondary school, in particular, the differentiation of the educational process. I. M. Osmolovskiy and A. V. Perevoznyi also dealt with this issue. Yu. V. Pavlovskaya also studied the problem of methods of teaching English in groups of different levels. She focused her attention on ways of organizing the educational process in groups of different levels, focused on revealing individual knowledge, abilities and skills of students. A. V. Biloshitskiy, A. V. Dushin, D. I. Shmatkov, and others considered a multi-level approach to higher education.

The concept of "mixed-ability, heterogeneous, multilevel group" appeared in Great Britain in the 60s and initially had nothing to do with teaching English. This term was used to refer to groups where children studied regardless of their ability level, and was used mainly as an opposite concept to the "flow education" common at that time.

The problem of teaching English to groups of different levels became acutely relevant in the 1990s in the USA, and mainly concerned the teaching of immigrants in large groups that differ not only in terms of language proficiency, but also in terms of nationality, age and even literacy. In a general sense, the term "multilevel group" is used to denote any group in which students differ from each other in terms of knowledge and learning needs. It can be said that each group is multi-level, since students not only begin their studies with different levels of formation of speaking competences, but also learn and improve all kinds of speaking skills at different rates [1].

Work in a multi-level group, as in any other, should a priori begin with determining the student's existing level in all types of speech activity, as well as getting to know the personality of each student: his interests, needs and aspirations. Special entry tests attached to all modern standard textbooks or posted on the Internet are usually used to diagnose the initial level of mastery of the language being studied. However, a more effective way of assessing individual characteristics, skills, and needs is to write an essay-letter to the teacher (if possible, in a foreign language), in which students share

information about themselves, their family, their travels, preferences, language learning experiences, and achievements. Such an essay not only shows the level of language proficiency and the problems to be worked on, but also introduces the teacher to the student's personality in order to establish closer contact with him. Placement tests can provide us with valuable information, but they cannot create homogeneous classes. For one thing, even two learners who – on paper at least – are 'at the same level' will inevitably have different learning strengths and noticeable preferences for certain aspects of learning the language. Does the perennially silent student who excels in writing really have the same language-learning needs as a brilliantly communicative speaker whose written assignments are full of inaccuracies? Of course not. The fact of the matter is, as Scrivener [5] points out: 'Every learner has an individual range of levels. Every class is a mixed-level class.' [3, p.59].

When planning an English class for multi-level groups, it is necessary to take into account that the class should meet the needs of all students and correspond to their knowledge levels and learning styles. In such conditions, teaching according to a single plan focused on the average level of knowledge becomes ineffective and requires improvement. D. Budden defines two ways of modifying the lesson depending on the needs of different level groups [2].

The first method includes the selection and adaptation of different materials for medium, weak and strong students to work in separate microgroups of the corresponding levels. This method is effective and implements the principle of internal differentiation of learning, but its main disadvantages are that lesson planning requires a lot of time and effort on the part of the teacher; the process of providing students with materials of the appropriate level is complicated; several groups of students of different levels work simultaneously and independently of each other with different materials, which complicates, and sometimes makes it impossible for the teacher to fully participate in the lesson. In addition, students who receive materials designed for a lower level of language proficiency may feel depressed by the knowledge that their group is weaker, and

this has a negative impact on motivation to learn. Another way of organizing the lesson is to work according to a single plan and common materials, focused on the average level of language proficiency, in which leveled tasks are created for each type of activity. Differentiated tasks not only correspond to a certain level of the student, but also are oriented to different needs, interests and learning styles of students, and provide an opportunity to create classes with different approaches to the city, process and learning result.

According to Laptinova Y., when planning a practical lesson in a group of different levels, the teacher should first of all take into account the difficulties that he/she may face. Some of the problems that disorganize the educational process:

1) minimum learning potential. The student group consists of people with different individual psychological qualities, who have a different level of speech preparation, different inclinations to learn languages, and attend practical classes in the classroom unsystematically. Under such conditions, the teacher focuses on the average level, "strong students" are not interested, and "weak" students find it difficult to study. As a result, both "strong" and "weak" do not achieve adequate success due to low motivation.

2) lack of educational material. Textbooks, as a rule, are designed for a specific language level and do not offer much flexibility or variability, they do not provide additional exercises that would allow the teacher to implement a differentiated approach. As a result, the teacher must adapt the materials himself to make them more convenient to the appropriate levels;

3) lack of classroom hours. Higher education institutions provide for strict time limits, which do not allow the student to progress in studying the educational material at a speed that corresponds to his individual abilities. Obtaining real results of multi-level group work takes more time than under the conditions of its homogeneous composition. The number of hours for studying a non-professional discipline is reduced, harming the skills of graduates;

4) difficulties with the professional profile of training. When teaching a vocationally oriented foreign language, the teacher may feel unprepared to deal with the professional errors made by the student. The teacher is usually not an expert in the field he/she is supposed to cover. There are also linguistic, methodological and didactic difficulties associated with the peculiarity of translating a text that is not always understandable for the teacher through specific terminology [4, p.82].

All these difficulties create challenges for the modern teacher and require a lot of preparation for working in groups of different levels.

We will give an example of an integrated class that was held for students of the specialty 081. Law. Topic: Law and Lawyers. To conduct the class, a methodical guide was used for the subject Foreign language (for special purposes) for bachelors in the field of training 01403. Secondary education (History) 081. Law. 0.52 Political science, author Olena Habelko.

During the lesson, students were offered various interactive tasks: brainstorming, discussion, simulation of situations related to the work of a lawyer. In the course of working with students on the text, we commented on the text, highlighting the professional vocabulary (Bar Association, Prosecutor's Office, notary, defense lawyer, regulating social relations, tax inspection, customs officers); everyday phrases used in a professional context (fulfil, participation); identified grammatical features: the present continuous to indicate a permanent situation (The Union of Lawyers in Ukraine carries out lawmaking, the Ukrainian Bar Association unites lawyers from all spheres), the use of modal verbs to identify the duties of a modern specialist (they can work as advocates, judges, notaries...., graduates of different law schools can work at the Bar.....,).

On the basis of the text "Legal profession in Ukraine", we developed multi-level tasks for the development of speaking, writing and grammar skills.

Speaking:

- Level A 1 (list the main duties of a modern lawyer);

- Level A 2 (highlight the role of a lawyer in Ukraine);
- Level B 1 (hold a discussion aimed at identifying the pros and cons of the work of a lawyer);
- Level B 2 (to solve a case on a legal situation).

Writing:

- Level A 1 (create a list of different job options after graduating from law school);
- Level A 2 (describe the main characteristics and competencies that a modern lawyer should have);
- Level B 1 (describe the importance of the work of a lawyer in modern conditions);
- Level B 2 (draw up a strategy for a lawyer using the example of a specific organization).

Grammar: comment on the use of the present continuous in the light of the expression of modern trends in the work of a lawyer. After reading the text, discussing it and completing a series of exercises at level A 2 (corresponding to the level of students), a reflection was carried out, during which we found out that the students had mastered the new material quite well. The subject-language integrated learning showed good results during the testing and found a lively response from the students, which helped to strengthen their motivation to study not only the professional sphere, but also a foreign language.

The role of teacher is to identify and find out the effective strategies and to implement an active, interesting and interact process of learning for the students with different levels of ability. Teachers must have healthy and congenial relationship with them. The teacher must teach, motivate and recreate minds in order that students are capable to facing challenges and overcome the difficult problems.

Despite the fact that large classes of mixed-level students and limited class time make individually tailored teaching impossible, it is nevertheless possible to adapt some methods and materials that should provoke students' individual involvement and motivation by making alterations which take into account their different levels. Arousing and maintaining student interest is crucial, so the specific tasks should trigger student initiative, promote collaboration and provide the

experience of success, which can be attained by game-like activities, open-ended questions, visual materials. All that helps students achieve better personal results and enjoy the process of learning at the same time. In order to maintain the unity of a multi-level group and save the teacher's time, it is recommended to work within the same topic at different depths. Thus, the teacher should develop tasks of varying complexity, adapt tasks from the textbook according to the levels of students, or give a different amount of tasks in the classroom and for homework. It also seems promising to use the potential of students for mutual learning and control. Assessment in a multi-level group should, according to the authors, be not only differentiated and motivating, but also capable of objectively reflecting the achieved level of language proficiency according to generally accepted world standards. In this regard, it would be advisable to indicate this level in educational documents. The potential result of applying a multi-level approach in the context of teaching a foreign language in higher education should be an increase in the level of each student in a psychologically comfortable and creatively close-knit academic environment.

References:

1. Bell J., Burnaby B. A handbook for ESL literacy. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education Press. 1984. 241 p.
2. Budden J. Adapting materials for mixed ability classes. British Council. Teaching Tips. Retrieved on November 20th 2011 from: <http://www.teachingenglish.org.uk/languageassistant/>
3. Dudley E. Working with mixed-ability groups. *Modern English teacher*. Vol. 25 Issue 1.2016. P. 59–61.
4. Laptinova Y. Protses navchannia anhliiskoi movi u hrupakh z riznym rivnem movlennievoi pidhotovky. *Liudynoznavchi studii. Zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia «Pedahohika» Vyp. 5/37. 2017. P. 79–88.*
5. Scrivener J. *Learning Teaching* (Second edition). Oxford: Macmillan Education. 2005. 414 p.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-9>

КРАВЦОВА Тетяна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький,
ORCID: 0000-0002-6892-3739
E-mail: tankrava@gmail.com

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

Розвиток креативності є однією з найважливіших складових soft-skills фахівця у будь-якому сучасному середовищі. В умовах воєнного та повоєнного часу, коли стикаємося зі складними викликами та несподіваними обставинами, креативність стає ще більш необхідною. Заклади вищої освіти відіграють важливу роль у формуванні та розвитку цієї важливої навички у своїх майбутніх фахівців не залежно від галузі чи спеціальності. Оскільки майбутні креативні фахівці сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності в цілому і є ключовим ресурсом, що впливає на досягнення підвищення рівня економіки держави в повоєнний час.

У цьому контексті важливим є розвиток «м'яких навичок» фахівців, що буде спрямований на формування творчої індивідуальності, реалізацію потенційних можливостей кожного здобувача освіти, його креативності як атрибуту духовності, основи самовираження та самореалізації.

Творча діяльність людини визначається як системотворчий елемент економічного розвитку суспільства, а творчо активні люди є національним надбанням, багатством країни. Тому чим ефективніше розвивається креативність особистості кожного здобувача освіти, тим динамічніше розвиток суспільного життя в цілому.

Питання формування та розвитку soft skills у майбутніх фахівців будь яких спеціальностей є актуальною проблемою в умовах воєнного та повоєнного часу. Дослідженнями цієї проблематики формування soft skills освіти займаються такі дослідники як Ю. Дроздової, О. Дубініної, О. Глазунова, С. Голод, К. Коваль, В. Корольчук, К. Корсікова, Л. Степанова, А. Стадній та ін.

Так, дослідник К. Коваль, досліджував особливості практичного формування гнучких навичок [7].

Дослідники О. Шестель, О. Старинець, А. Данилюк у розкривають особливості формування та специфіка розвитку «soft skills» фахівців сфери обслуговування [20]. Науковий доробок М. Ячменика, О., Корнуса, О. Браславської, І. Рожі присвячено особливостям формування «soft-skills» у здобувачів вищої освіти в умовах педагогічного закладу вищої освіти [21].

У вітчизняних науково-педагогічних джерелах дослідження креативності розробляються такими науковцями як О. Антонов, Д. Богоявленською, С. Гаваші, О. Дубасенюк, В. Клименко, О. Куцевол, В. Моляко, Я. Пономарьовим, С. Сисоева, В. Роменець, О. Тихоміров.

Науковці Н. Вишнякова, Г. Меднікова, Н. Яременко здійснили порівняльний аналіз креативності та творчості, виокремили спільні та відмінні риси цих понять. Л. Рябовол визначила основні аспекти проблеми креативності та окреслила відповідні напрями наукових психолого-педагогічних досліджень, підкреслила важливе місце і роль креативності у професійній підготовці та діяльності [14].

Метою дослідження буде визначено основні аспекти розвитку креативності у фахівців як складової soft-skills, зокрема в контексті воєнного та повоєнного часу.

Варто зазначити, що soft skills однаковою мірою потрібні як для повсякденного життя, так і для роботи, вони дозволяють

особистості адаптуватися до складних життєвих та професійних ситуацій, протистояти життєвим негараздам які виникли за час військового стану, ефективно працювати в команді, приймати зважені рішення, критично і творчо мислити, бути гнучким й адаптивним не залежно від того, де і в яких умовах перебуває фахівець.

Аналіз літератури дозволяє виділити як основну їх відмінну рису зв'язок не з конкретними об'єктами та/або галузями діяльності, але, перш за все, з особистісними особливостями, такими, як, наприклад, винахідливість, порядність, активність, ентузіазм чи креативність. Пов'язані soft skills також з ціннісними установками: свободою, моральністю, благополуччям, честю, творчістю та ін. При цьому навички, які можна віднести до цієї категорії, не зводяться ні до системи цінностей, ні до особистісних особливостей.

Необхідність та значимість розвитку творчості та креативності особистості продиктовані кількома чинниками в умовах воєнного та повоєнного часу. По-перше, невизначенністю життєвих обставин, коли кардинальні професійній та особистісній сфері вимагають високого рівня розвитку адаптаційних властивостей та креативності фахівця. По-друге, інтенсивним розвитком у науці, техніці, виробництві, що потребують високого рівня творчості фахівців. По-третє, інтенсивним темпом впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій у повсякденне та професійне життя людей, що ставить до пріоритетних проблему інтенсивного розвитку креативності особистості кожної людини в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Унікальність особистості, природа її індивідуальності тісно пов'язана з проблемою творчості. Розвиток креативності особистості як предмет наукового дослідження ототожнюють з поняттям «творчість» та передумови до творчості, здібності загальні та спеціальні, творчий потенціал. Відтак, доцільно

розглянути та проаналізувати наукові дослідження структури та змісту поняття «творчість» та «креативність» у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних науковців.

М. Дяченко трактує творчість – це «процес людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних та духовних цінностей, і яка оцінюється за своєю соціальною значущістю, новизною, оригінальністю, неповторністю, унікальністю. Це – вища форма активності та самостійності діяльності людини, її істинна сутність, джерело розвитку і прогресу суспільства» [4, с. 10].

Отже, творчість найвища форма діяльності та активності особистості, творчість вимагає тривалої підготовки, ерудиції, та є основою людського життя, джерелом всіх матеріальних та духовних благ.

Дослідниця Н. Кузнецова розмежовує поняття «креативність» та «творчість». На думку авторки: «творчість є фізіологічною здатністю людини продукувати ідеї, яка визначається її типом мислення, уявою, емоціями, відчуттями, інтелектом. Ця універсальна характеристика людської діяльності є корисною та необхідною як для суспільства, так і для самої людини, оскільки формує соціальну й економічну цінність як людського капіталу, так і створених у процесі творчої праці креативної продукції і послуг. Останню ж можна трактувати як унікальний талант людини у сфері прийняття рішень, що характеризується її здібностями і вміннями застосовувати нестандартні, нетипові техніки, підходи, способи та методи вирішення життєвих ситуацій. Креативність у сучасних умовах розвитку є особливо цінним суспільним ресурсом і важливою складовою конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці, оскільки забезпечує їй певні конкурентні переваги і впливає на формування її вартості» [10, с. 110]. Нам імпонує такий підхід автора, в контексті якого креативність особистості дозволяє приймати й використовувати у процесі життя нестандартні

способи та методи вирішення життєвих та професійних ситуацій.

Зарубіжні вчені Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, узагальнюючи проведені дослідження у галузі креативності, дійшли таких висновків: креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, що дозволяє усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації; створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації; особливості творчого процесу, продукту та особистості характеризуються такими ознаками як оригінальність, валідність, адекватність задачі, придатність, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент; креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за своєю природою [23].

У праці «Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки» О. Антонова зазначає, що креативність правильніше тлумачити не як певну творчу здібність чи їх сукупність, а як здатність до творчості; креативність як творчі можливості особистості виявляються в мисленні, спілкуванні, почуттях, різних видах діяльності, характеризуючи загалом або окремі її сфери. Ця здатність виявляється у продукуванні незвичних ідей, швидкому пошуку вирішення проблемних ситуацій, відійшовши від традиційних схем мислення. Креативність є найважливішим і відносно незалежним чинником обдарованості [1, с. 28.]

Н. Нікітіна, О. Маляр аналізуючи зміст поняття «креативність» та «творчість», зазначають: «Креативність є характерною ознакою творчої людини, яка здатна за власною ініціативою реалізувати свій потенціал, з вибором відповідних способів. Креативність трактується як творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому або її окремі сторони. Безумовною є теза про те, що креативність

– це здатність виконувати роботу, яка одночасно є новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), так і корисною, що відповідає вимогам завдання [12, с. 123].

Аналізуючи думку авторів, варто виокремити таку характеристики креативність, як здатність виконувати задання оригінально, виявляти новаторські, творчі ідеї окремих видах навчально-пізнавальної діяльності. Слід наголосити, щоб креативність переросла у творчість, вона має бути з'єднана з високими показниками інтелекту та особистісними якостями, що відображають здатність у досягненні поставленої мети.

У нашому дослідженні варто враховувати позицію Т. Коваленко, яка креативною особистістю називає особистість, яка має «внутрішні передумови для творчої діяльності, особистісні утворення, специфіку інтелектуальної сфери, нейрофізіологічні задатки, що зумовлюють її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Отже, креативність особистості – детермінанта її творчої активності. Творчою називають креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула потрібні для актуалізації творчого процесу додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності» [6].

Дослідник І. Кочарян зазначає, що в реаліях динамічного розвитку сучасного світу креативність розглядається: «як здатність до пошуку нетривіальних та творчих ідей, що дозволяють створювати нове та цікаве, і водночас є фактором, що впливає на можливості самореалізації людини та асоціюється с фактором суб'єктивного переживання щастя, є його умовою» [3]. Таке трактування креативності, дозволяє сфокусувати увагу на організацію освітнього процесу у закладі вищої освіти таким чином, щоб максимально створити умови для професійної самореалізації у подальшому житті.

Враховуючи таку позицію розвиток креативності фахівців в

середовищі закладу вищої освіти на високому рівні буде відбуватися за умови впровадження інноваційних форм та методів організації освітньої діяльності, що будуть потребувати знаходити нестандартні та творчі рішення, дозволять самореалізуватися в різних галузях людської діяльності.

Л. Хоменко-Семенова під креативністю розуміє: «Комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, який здатний до самостійного висунання проблеми, генерування нових, оригінальних ідей, знаходження нетрадиційних та нестандартних способів вирішення проблемних завдань» [16, с. 180].

Враховуючи думку Л. Хоменко-Семенової, вважаємо що креативність фахівців має відображатися як здатність особистості на основі особистісних та інтелектуальних якостей знаходити нові, нестандартні рішення, ідеї у різних видах діяльності. На основі аналізу різних підходів до розуміння креативності, нами уточнено розуміння поняття «креативність фахівця» як інтегрована характеристика особистості, її здібностей і властивостей, емоцій, здатність до творчості, осягнення навколишньої дійсності, розуміння власних можливостей нестандартно, але при цьому продуктивно вирішувати різноманітні завдання та є умовою життєвої та професійної самореалізації.

Варто зауважити, що креативність особистості розвивається в умовах, де може вона вдосконалюватися, долати страх нового, швидко адаптуватися до умов і вимог суспільства. Отже, креативність сприяє створенню сприятливих передумов для розвитку особистості в цілому, її саморозкриття, самореалізації, самодостатності.

Креативність є найважливішим механізмом соціально-педагогічної адаптації молоді та дозволяє гармонізувати відносин із соціумом. У процесі міжособистісної взаємодії під час освітнього процесу у середовищі закладу позашкільної освіти у молоді формуються стійкі форми поведінки, розширюється

діапазон прийнятних для цього віку соціальних ролей. Відтак, розвиток креативності є важливим для подальшого розвитку особистості, а її прояви багато в чому забезпечує найбільш прийнятну адаптацію в сучасному соціальному середовищі.

З метою розвитку креативності фахівця має здійснювати педагогічний супровід з урахуванням специфіки цього віку. Зазначимо, що цей період є завершальним етапом первинної соціалізації особистості основна мента якого полягає у професійному самовизначенні. У закладах вищої освіти в більшій мірі створено можливості реалізувати себе та досягти успіху у обраній сфері діяльності. Це позитивно впливає на самооцінку людини та підвищує її авторитет серед однолітків та дорослих.

Зростання складності та різноманітності процесів, що виникають у сучасній освіті обумовлює необхідність розвитку, навчання та виховання людей, які мають креативність, здатність до нестандартного вирішення проблем. Період юнацького віку є сприятливим до розвитку креативності, це обумовлена багатьма чинниками, завдяки яким креативність може закріпитися у структурі особистості як стійка характеристика, що свідомо реалізується суб'єктом у процесі творчості. Оскільки молодь стикається з різними, іноді суперечливими ситуаціями у процесі навчання та життєдіяльності, що активізує розвиток її креативного потенціалу. Суть креативності полягає не в накопиченні знань, не в їх обсязі, хоча знання є основою творчої діяльності, а в умінні відкривати нові ідеї, шляхи, робити оригінальні висновки, отримувати нестереотипні результати.

Д. Кочева розглядаючи структуру креативності підкреслює дуальну природу її сутності та включає такі показники, як: уява, фантазія, якісні характеристики розумового процесу, інтелектуальна активність, творче мислення, а також поведінкові форми прояву: допитливість і рішучість, схильність до ризику і до дослідження різних можливостей, терпимість до невизначеності, схильність до візуалізації і створення уявних образів, інтерес до

нового і незвичайного, самостійність, інтуїтивне передбачення результату, уявне передбачення рішення [8, с. 91].

Аналізуючи вищезазначений підхід авторів, доцільно виокремити обґрунтовані особистісні якості та поведінкові прояви, що передбачають схильність до ризику та інтерес до нового, широту категоризації. На нашу думку, розвитку креативності будуть сприяти ті форми і методи роботи які дозволять вивити здатність до ризику стимулювати прагнення до вивчення нового, умінню вибудовувати незвичні асоціативні ряди.

Т. Ембайл пропонує модель креативності, яка складається з трьох компонентів: 1) навички, пов'язані із певною галуззю знань (domain-related skills) – знання у певній галузі, технічні навички і талант у спеціальній галузі; 2) креативні навички (creativity-related skills) – робочий стиль мислення, евристики для генерування нових ідей та особистісні риси; 3) мотивації – бажання зробити якусь справу заради неї самої чи зацікавлення діяльністю певної людини у певний час [23].

Розглядаючи підхід до визначення креативності Т.Ембайлом, вважаємо що до показників креативності доцільно включити такі креативні навички технічні навички та евристики для генерування нових ідей.

Н. Чувасова визначила такі компоненти креативності: ««свіжість погляду», або вміння побачити нове, яку пов'язують із сенситивністю – чутливістю до субдомінантних (неосновних, побічних) утворень, чутливістю до проблем, толерантністю до незрозумілого, допитливістю, латеральним мисленням; гнучкість як бачення альтернатив, різних варіантів, різних аспектів проблеми; як здатність змінювати сприймання об'єкта таким чином, щоб бачити нові, приховані від спостереження сторони; як вміння знаходити для одного і того ж поняття, символу, образу, предмету все нові й нові семантичні значення;-оригінальність мислення, яке визначається прагненням до самостійності, незвичності, дотепності розв'язку поставленої задачі.

Оригінальність – це найбільш загальна характеристика для оцінки продукту інтелектуальної творчості. З практичної точки зору ідея вважається оригінальною, якщо подібної їй немає серед уже відомих; мотиваційні механізми креативності, які ґрунтуються на внутрішніх (на відміну від зовнішньої стимуляції) мотивах творчої активності, серед яких: потреба в новизні, потреба в автономії, свобода вибору, контроль за довкіллям і комунікація з ним, мотив самоактуалізації; -емоційну забарвленість творчої діяльності, що супроводжується натхненням, упевненістю у виконуваний справі, сумнівами. Креативи вирізняються багатством емоційної сфери, поєднанням у реакціях різноманітних емоцій, багатством переживань; -несвідомі механізми креативності, які займають визначальне становище під час створення ідеї, тобто на етапі «первинної» креативності. Їх пов'язують з актами миттєвого «осяяння», «прозріння», такими, як інтуїція, явище інкубації, інсайту, завдяки чому у творчому процесі забезпечується миттєвість виникнення та цілісність ідеї, раптовість та несподіваність отриманого результату, парадоксальність, поєднання різнорідних фактів, невідповідність стандартам і правилам, нестереотипність, здатність передбачати, що задана низка явищ та ідей має важливе значення» [18, с. 280 – 281].

Аналізуючи доробок Н. Чувасової вважаємо за необхідне звернути увагу на такий компонент як «емоційна забарвленість творчої діяльності». Зазначимо, що важливим аспектом у процесі розвитку креативності фахівців є створення умов для вияву власних емоцій, різних емоційних реакцій під час інсайтів, прийнятті рішень, різноманітним переживань у процесі несподіваного результату. Сучасні освітні покликані розвивати креативне мислення, самостійність, ініціативність, проте, розвиток та вдосконалення цих навичок відбувається не в повній мірі. Саме у ЗВО надаючи широке розмаїття різних видів творчої діяльності і дослідницької діяльності, відбувається розвиток

креативності особистості.

Інтенсивний розвиток креативності молоді може забезпечуватися за рахунок свободи вибору творчої діяльності, де завдяки творчості молоді люди мають можливість висловити свої почуття та емоції. У середовищі закладу вищої освіти мають бути створені умови для самовираження, зняття емоційної напруги, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, що буде сприяти розвитку індивідуальних особливостей особистості її інтересів, пам'яті, уваги та мислення.

На думку Н. Черноусенко, особистісними корелятами креативності є: 1) цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, його спрямованість на вирішення проблеми чи задачі; здатність сприймати неточності, відхилення, незвичайність і унікальність властивостей об'єкта; 2) значна ерудиція, обумовлена спрямованістю інтересів; здатність легко уловлювати головне, віддалена асоціативність пам'яті, висока здатність до запам'ятовування багатозначності, двозначності, підтекстів; особлива яскравість уяви, її жвавість, незвичайність, крайня фантастичність і образність; 3) швидкість, гнучкість, оригінальність мислення, його дивергентність; 4) інтуїція, вигадка, передбачення; фантазія, скептицизм, критичність, високий ступінь активності у розумовій діяльності; висока емоційна збудливість, без якої креативності не спостерігається; 5) особистісні характеристики креативів: відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, заповзятість, самовідданість, неабияка енергійність, спритність, прямота суджень, чесність, безпосередність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, мужність, упевненість при невизначеності й хаосі, схильність до метафоричності, двозначності, підкреслення свого "Я", висока самооцінка, гордість; 6) до мотиваційних особливостей належать: прагнення до процесу творчості, до володіння фактами і новою інформацією, до відкриттів, до встановлення закономірностей,

узагальнень, до духовного росту, до співробітництва, до самовираження і самоствердження, захопленість змістом діяльності, схильність до аналізу і синтезу, розвиненість естетичних почуттів» [19].

Структура креативності визначається неоднозначно і в різних дослідженнях набуває різних смислових та змістовних детермінантів. Структура креативності, розроблена нами, підкреслює дуальну природу її сутності та включає такі показники як: уява, фантазія, якісні характеристики розумового процесу, інтелектуальна активність, творче самопочуття, а також поведінкові форми прояву: допитливість та рішучість, схильність до ризику, толерантність до невизначеності, схильність до візуалізації та створення уявних образів, інтерес до нового та незвичайного, самостійність, інтуїтивне передбачення результату, імпровізаційність рішення.

Креативність є ключовою складовою для розв'язання складних завдань, розвитку нових ідей, покращення процесів та досягнення успіху у різних професійних та особистих сферах. Відтак, для того щоб сформувати креативність майбутніх фахівців варто впроваджувати такі умови як:

1. Формувати здатність у студентів відкрите сприйняття різних ідей, на основі створення атмосфери, де привітність до нових ідей та різноманітності є нормою, заохочувати студентів ділитися своїми думками та поглядами без страху перед критикою.

2. Сприяти відкритому спілкуванню у процесі викладання різних освітніх компонентів, що дозволить забезпечити можливості для неформального спілкування та обміну ідеями між учасниками освітнього процесу.

3. Створювати комфортне освітнє середовище, яке сприяє концентрації та розслабленості, що може позитивно впливати на настрій та творчість майбутніх фахівців.

4. В робочій програмі кожного освітнього компоненту,

доцільно визначити години для виконання індивідуального творчого завдання, що дасть можливість майбутнім фахівцям працювати над власними ідеями та проектами.

5. Для розвитку креативності здобувачів освіти, підтримувати постійний пізнання за допомогою впровадження тренінгів, семінарів, лекцій, які сприяють новим знанням та поглядам у майбутніх фахівців

6. Відзначайте досягнення та інновації студентів, які підходять творчо до виконання завдань з навчальної дисципліни.

У найбільш комплексним та результативною умовою розвитку креативності в освітньому процесі є навчання дією, що здійснюється у вигляді вирішення реальних професійних завдань, аналізу та програвання конкретних ситуацій, спільної діяльності.

У процесі формування креативності здобувачів освіти вагомим значенням необхідно надати активному навчанню, при якому студент є не пасивним слухачем, що засвоює і повторює, а активним творцем знань і рішень, що формує свою професійну діяльність.

Варто зауважити, що чільне місце у процесі формування креативності майбутнього фахівця має бути відведено самостійної роботі, оскільки саме вона дозволяє підвищувати пізнавальну, соціальну та професійну активність, створює активно перетворювальне ставлення до дійсності та до самого себе.

Отже, засвоєння різних за характером знань, умінь та навичок, формування та розвиток емоційно-вольових та інтелектуальних якостей особистості, поєднання розумових та практичних дій, накопичення творчого досвіду дозволяє на лекціях, лабораторних та практичних заняттях використовувати традиційні та нетрадиційні методи навчання.

У попередньому дослідженні визначено, що для формування креативності, як однієї з навичок soft skills. вважаємо за доцільно

використовувати в навчальному процесі такі технології. Розглянемо їх детальніше.

1. *Інтеграція soft skills у навчальні плани.* Так, освітні заклади можуть включати вивчення soft skills у свої навчальні програми, зокрема впровадження завдань спрямованих на розвиток креативності.

2. *Використання новітніх технологій* для сприяння активному навчанню. Використання ІКТ, дозволяє творчо підходити до навчальної діяльності та презентувати власні творчі напрацювання.

3. *Проекти та практикуми.* Впровадження проєктних та практичних завдань у навчальний процес допомагає здобувачам освіти розвивати комунікаційні навички, критичне мислення, лідерські якості та співпрацю.

4. *Розвиток емоційного інтелекту.* Емоційний інтелект – це важлива складова soft skills. Освітні заклади можуть використовувати інноваційні методики, такі як тренування емоційного інтелекту, медитація, музикотерапія, щоб допомогти здобувачам освіти розуміти свої емоції та керувати ними, розвивати співчуття та емпатію [9, с. 253].

Відтак, формування креативності, як навички soft skills необхідний і безперервний процес. Вироблення та включення різноманітних технологій спрямованих на розвиток творчості в різних видах діяльності у ЗВО дозволяє сформуванню креативності особистості фахівця.

З огляду на це, в сучасному закладі вищої освіти необхідний виходити за межі розуміння навчання як процесу передачі готових знань, накопичення певного обсягу інформації. Пріоритетну позицію мають займати інтерактивні форми навчання, семінари, конференції, дебати, які відіграють виняткову роль формуванні креативних випускників усе це креативні процеси.

Отже, узагальнюючи різні підходи до розуміння

креативності, як однієї з необхідних навичок навички soft skills, можемо зробити висновки що формування креативності майбутнього фахівця в закладі вищої освіти - це складний та багатогранний процес, який вимагає взаємодії кількох дотримання таких умов:

1. **Створення стимулюючого освітнього середовища закладу вищої освіти**, де студенти матимуть змогу, та відчуватимуть себе вільними висловлювати свої думки та ідеї без страху перед критикою, а освітній процес повинен бути спрямований на розвиток творчого мислення, а не на запам'ятовування фактів.
2. **Реалізація міждисциплінарного підходу до викладання освітніх компонентів**, що допомагає студентам розширити свій світогляд та дивитися на проблеми з різних точок зору, де можливість інтегрувати знання з різних дисциплін може сприяти виникненню нових та нетрадиційних ідей.
3. **Впровадження проблемного навчання**, де замість передачі готових знань, важливо ставити перед студентами реальні проблеми та завдання, які вимагають креативних підходів для їх вирішення. Це допомагає розвивати їхню здатність аналізувати, досліджувати та розробляти нові рішення.
4. **Створення простору для експериментальної діяльності**, що потребує надання можливостей для власних експериментів здобувачів освіти, навіть якщо їх ідеї здаються нетрадиційними або ризикованими. Важливо відзначати спроби й навіть невдачі, які вносять цінний досвід та відкривають нові можливості.
5. **Розвивати критичне мислення майбутніх фахівців**, оскільки розвиток критичного мислення та сприяє розкриттю їхнього потенціалу для генерації нових ідей, навчає студентів аналізувати ідеї, вирішувати проблеми та розглядати різні можливі варіанти.

6. **Подолання страху перед невідомим.** Важливо допомагати студентам подолати страх перед невизначеністю та ризиком, пов'язаним з введенням нових ідей. Робити акцент на важливості навчання на помилках та забезпеченні підтримки в процесі експерименту.
7. **Організація взаємодії з практиками та стейкхолдерами,** що передбачає залучення практиків та експертів з різних галузей й допомагає студентам отримати реальну інформацію про вимоги і виклики певної сфери, а також надає можливість для обміну досвідом.
8. **Надання зворотного зв'язку високої якості,** що передбачає оцінку творчого підходу, оригінальності та визначення рівня інноваційності, аналіз їхніх ідей та робіт, що допомагає їм розвивати свої навички та реалізовувати креативні ідеї.

Отже, креативність – це важлива навичка для майбутніх фахівців, і її формування в закладі вищої освіти вимагає адаптацію цих умов до кожної освітньої програми, що абсолютно відповідає цілям та програмованим результатами навчання, адже саме шляхом створення власного продукту (будь він освітній, творчий, матеріальний чи інтелектуальний) знаходить унікальність мислення, здатність до адаптації в умовах змін, а також здатність до знаходження кількох рішень однієї завдання, тобто стає володарем тієї самої креативності.

Зауважимо, що умови воєнного та повоєнного часу можуть суттєво вплинути на розвиток творчості та інновацій. Незважаючи на те, що такі періоди можуть бути важкими та обмеженими, вони також можуть стати стимулом для виникнення нових ідей та нестандартних рішень, знаходити ресурси та потреби у пошуку нових, більш ефективних рішень. Це може призвести до розробки інноваційних технологій, методів та підходів.

В умовах воєнного часу, коли традиційні ресурси та інфраструктура можуть бути обмеженими або зруйнованими,

креативні фахівці можуть знайти альтернативні шляхи вирішення проблем. Воєнний час також вимагає швидкої адаптації до нових умов і загроз, що може спонукати фахівців різних галузей до творчого мислення для вирішення складних завдань, розробці нових засобів оборони, іновацій в освіті, медицині та комунікаційних технологій. Загалом, в умовах воєнного та повоєнного часу можуть виникати особливі виклики, які сприяють розвитку креативності та іновацій. Такі періоди можуть виявитися важливими для вироблення нових стратегій, технологій та підходів, що впливають на розвиток суспільства тривалий час.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі. [Монографія]. О. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка. 2012. С. 14–41.

2. Бородіна Н., Чеберячко С., Шевчук Н. Формування навичок Soft Skills та принципів академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти при викладанні дисциплін зі спеціальності «Цивільна Безпека». *Вісті Донецького гірничого інституту*. №2 (47). 2020. С. 206–214. doi.org/10.31474/1999-981x-2020-2-206-214

3. Грона Н., Семенов О. Розвиток soft skills у майбутніх учителів в умовах закладів фахової передвищої та вищої освіти: міжрегіональний проект. *Педагогічні науки: теорія, історія, іноваційні технології*. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. Макаренка. 2021. № 7(111) С. 33–47.

4. Дяченко М. Д. Творчість і креативність як педагогічні категорії: історичний аспект. *Міжнародний науковий журнал Науковий огляд*. 2016. 5. С. 1–12.

5. Кірдан О., Кірдан О. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2022. №2(6).
С. 152–160.

6. Коваленко Т. Творчість і креативність – риси майбутніх фахівців у вищій економічній освіті. URL: https://novyn.kpi.ua/2009-3-2/02_Kovalenko.pdf

7. Коваль К. Розвиток «soft skills» у студентів – один з чинників для їх працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2015. № 2. С. 162–167.

8. Кочерева Д. Феномен креативності: зміст, сутність, особливості розвитку. *Humanitarium.* 2019. Том 43. Вип. 1. 2019. С. 85–92.

9. Краснощок І., Демченко О., Кравцова Т. Практичні аспекти розвитку soft skills в освітніх закладах України: використання інноваційних методик та технологій. *Перспективи та інновації науки* 2023. 10 (28). С. 247–256.

10. Кузнецова Н. Творчість та креативність: багатоаспектний контент *Modern Economics.* 2019. № 14. С. 110–114.

11. Наход С. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 63. 2018. С. 131–135.

12. Нікітіна Н. Креативність та творчість: загальне і особливе. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2016. Вип. 2. С. 121–128

13. Розвиток креативності фахівців з управління проектами: навч.-методич. посіб. / О. Пономарьов, М. Гринченко, О. Лобач, М. Черемський. Харків: НТУ «ХП», 2020. 52 с.

14. Рябовол Л. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень вітчизняних вчених. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2020. №190. С. 42–47.

15. Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові

креативності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2012. 224 с.

16. Хоменко-Семенова Л. Розвиток креативності як складова професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія* 11 (2017). С. 178–182.

17. Черноусенко Н. До питання творчості і креативності в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологія: зб. наукових праць. НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2000. Вип. 11. С. 88–93.

18. Черноусенко Н. До питання творчості і креативності в сучасних психологічних дослідженнях *Психологія: зб. наукових праць. НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2000. Вип. 11. С. 88–93.

19. Чувасова Н. Personality creativity: the content and structure. *Educational Dimension*. 2013. 38. С. 277–282.

20. Шестель, О., Старинець, О., Литвин, Т., & Куракін О. Специфіка формування «soft skills» фахівців сфери обслуговування у процесі вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. № 32. С. 244–248.

21. Ячменик М., Корнус О., Браславська О., Рожі І. Особливості формування «soft-skills» у здобувачів вищої освіти в умовах педагогічного закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. № 2. С. 16–25.

22. Amabile T. *The Social Psychology of Creativity*. N.Y. 1983. Pp. 415.

23. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*. 1981. Vol. 32. P. 439–476.

24. Crutchfield R., Gruber H., Terrell G. & Wertheimer M. (Eds.) Conformity and creative thinking. *Contemporary approaches to creative thinking*. N.Y. : Atherton, 1962. P. 120–140.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-10>

ЛЯШЕНКО Ростислав,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0003-3554-8861
E-mail: r.ljashenko@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ЧАС ТА ВІДНОВЛЕННЯ ЇЇ ПОТЕНЦІАЛУ У ПОВОЄННИЙ ЧАС

Професійна підготовка майбутніх фахівців у воєнний та повоєнний час пов'язана безпосередньо з відбудовою та відновленням України, її економічного, промислового, інтелектуального, наукового, науково-технічного, професійного, виробничого та іншого широкого спектру потенціалів. Рівень та якість підготовки фахівців, що забезпечуватимуть ці фундаментальні процеси, реалізуються зокрема закладами освіти. Заклади професійної освіти в системі освіти України спрямовані на оволодіння здобувачами відповідними майбутній професії компетентностями і якостями. Наукове осмислення і обґрунтування процесів розвитку професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців, теоретико-методологічного компоненту організації навчально-виховного процесу в новій освітній парадигмі зумовлює практичне значення дослідження. Поряд з професійним та особистісним, соціальний аспект розвитку якостей особистості майбутніх фахівців підсилює розуміння соціальної ролі професійної підготовки, і як наслідок ролі професії в розвитку суспільства в цілому. Відповідальність особистості, як якість, яка стоїть на перетині особистісної, соціальної та професійної площини, складає особливий інтерес

для нашого дослідження.

Поліаспектуальний аналіз проблеми відповідальності особистості представлений в працях Т. Е. Василевської (духовно-моральний аспект), О. Г. Тітаренко (соціально-філософський аспект), Г. П. Васянович, Андрущенко А. І., М. С. Конох (теоретико-методологічний аспект), Осокіна Ю. С., Бойко А. І. (філософський аналіз), Т. О. Чепульченко, О. В. Мазурик, Н. О. М'ясникова (соціальний аспект), М. Бураж, Р. Торстендаль (соціологічний аспект) І. В. Ратинська, В. В. Пітулей (моральний аспект), А. Абот, С. Брінт, Т.Д. Солбрекке, Б.Карсет, Р. Бертілсон, Т. Дж. Джонсон, Е. Фрейдсон (професійний аспект), Е. Дюркгейм (етико-професійний), Р. Барнет, І. Блейклі, Б.Кларк, Т. Енглунд (освітньо-професійний аспект).

Розкриття психологічного змісту феномена самодетермінації особистості тісно пов'язане з вирішенням проблеми свободи вибору й відповідальності (Р. Мей, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, Е. Фромм).

Серед різних видів відповідальності (моральна, юридична, політична, громадська, соціальна, тощо) для нашого дослідження релевантним є той аспект відповідальності особистості, що пов'язаний з соціально-професійним становленням. Будучи широко вживаним в юридичній площині застосування, поняття відповідальності однак носить міждисциплінарний характер. Відповідальності в науково-педагогічній літературі пов'язують безпосередньо з процесами виховання, формування особистості, її якостей, властивостей, що відбуваються цілеспрямовано зокрема в закладах освіти різного рівня підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Як філософсько-соціологічне поняття, відповідальність відображає об'єктивний, історично-конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з погляду свідомого здійснення взаємних вимог, що ставляться до них. Відповідальність формується як результат тих зовнішніх вимог,

які до індивіда застосовує суспільство, клас, колектив. Ці вимоги, сприйняті індивідом, стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки, регулювальником якої слугує совість [15].

Через механізм взаємної відповідальності слідує передбачуваність, надійність, соціальна стійкість суспільного (організаційного) розвитку. Відбувається персоніфікація обов'язків (не страх, а честь). Якщо ці механізми не працюють у соціумі, то не відбувається якісного зростання економіки, не блокується розвиток негативних явищ у моральному і духовному житті.

Відповідальність характеризує міру відповідності поведінки особи, групи, прошарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношення обов'язку і міри його виконання суб'єктом (особою, групою, тощо). Відповідальність виникає на основі соціальних норм і реалізується як через певні форми контролю (громадська думка, статут, закон), так і через усвідомлення суб'єктами духовно-практичної діяльності своєї суспільної ролі [16].

У контексті виховання особистості Бех І. Д. характеризує відповідальність як «рису, яка концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок, повинність у здійсненні морального вчинку». Він наголошує, що за допомогою відповідальності і через неї виявляється зв'язок людини з навколишньою дійсністю, виникає їх цілісність. Вчений також продовжує доповнювати характеристику відповідальності, визначаючи її і як єдиний критерій оцінювання людиною різних соціальних і природних явищ чи подій, і як особливий мотив людських вчинків. Бех І. Д. пояснює, що відповідальність, як унікальне явище, має для особистості сенс лише в контексті її активного звершення, єдиної об'єктивації, втілення в результат вчинку [12].

Сучасна освіта, насамперед, повинна відповідати вимогам плюралістичного суспільства, бути здатною до самоорганізації та саморозвитку у високомобільному середовищі. Плюралізм життєвого світу проявляється в системі освіти та виховання. Реалізацію цього виду діяльності студенти вбачають в одному з елементів плюралістичного соціуму. В умовах соціального плюралізму освіта забезпечує збереження та відтворення суспільства як якісно самобутньої цілісної системи. Вона підвищує адаптивний потенціал суспільства й відкриває нові перспективи його розвитку шляхом закріплення в суспільній практиці й свідомості соціально-корисних форм діяльності. Освіта творить соціальний ресурс, формуючи в індивідів здатність гнучко адаптуватися, знаходити своє місце у мінливому середовищі, поєднувати в собі унікальні риси зі здатністю до легкої комунікації з іншими та вирішувати неймовірні за своєю різноманітністю завдання. Отже, активізація освітньої системи є суттєвим фактором соціального, економічного, культурного, політичного перетворення й оновлення всього соціального буття.

Сучасна система освіти, поруч із розвитком унікальних творчих здібностей кожного індивіда, покликана формувати соціальну компоненту життя людини, здатної адаптуватися в певне суспільне середовище зі своїми індивідуальними ознаками. На фоні високоплюралістичного суспільства кожна людина одночасно є представником багатьох таких об'єднань. Отже, система освіти повинна задовольняти плюралізм потреб (індивідуальних, соціально-групових, загальнодержавних), сприяючи нівелюванню основних суперечностей соціальної системи.

Згідно з поглядами Р. Мея [9], обов'язковою умовою існування особистості, першим складником цього поняття є воля, що виражається у вмінні брати відповідальність за вчинки й за кінцевий підсумок власного життя. Крім цього дослідник виділяє:

індивідуальність – здобуття людиною свого істинного Я за допомогою свідомості й прийняття; соціальну інтегрованість, що виражається у звільненні від почуття неповноцінності для досягнення соціально корисного результату й уміння брати на себе соціальну відповідальність; духовне напруження, що нерозривно пов'язане з поняттями волі, автономії й моральної відповідальності, яка відбиває суперечливість природи людини. Внутрішня напруга призводить особистість до безперервної роботи духовного начала, до усвідомлення своєї духовності й підтримання стійкої духовної напруги, властивій природі людини, її здібності до трансцендентності, виходу за межі власного Я.

Відповідальність особистості охоплює не весь зміст норм і цінностей, що діють у суспільстві, а лише ті з них, які стають прогресивними у свідомості й діяльності особистості. Психологи однозначно вказують на залежність відповідальності від самовизначення. Уявлення про своє професійне майбутнє, вміння вибудовувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, формування відповідного виду професійно-освітнього простору, що має характер розвивального.

За В. Франклом духовність, свобода і відповідальність це три екзистенціала людського існування. Вони не просто характеризують людське буття, як буття саме людини, а й конституують її в такій якості. Філософ з позицій екзистенційного аналізу також включає до феномену відповідальності те, за що саме людина відповідальна, і це, згідно вчення екзистенційного аналізу, і є здійснення смислу і реалізацією цінностей. Окрім того, В. Франкл зосереджує увагу на те, перед ким і чим людина несе відповідальність, використовуючи поняття «інстанції». Для пояснення людської відповідальності він звертається до поняття совісті, (як інстанції)

перед якою людина несе відповідальність [7].

Для обґрунтування проблеми становлення цілісної особистості майбутнього фахівця важливими є положення про те, що смисл має потенціал, який розвиває особистість (реалізує смисл, людина реалізує себе); його пошук – це реалізація духовності, свободи й відповідальності людини; кожного разу – конкретний смисл ситуації й через це він є унікальним, як унікальною є кожна особистість.

Доцільним є зауваження Ж. П. Сартра, який називав механізмами духовного розвитку насамперед рефлексію і самосвідомість. Свідомість є основою відповідальності. Індивідуалізація – це самопобудова. Самореалізація пов'язана із напрацюванням критеріїв оцінки досягнень, із прагненням до деякого морального ідеалу, з намірами втілити у власній поведінці власне уявлення про цінності індивіда. Однак насправді йдеться про визначення себе в соціальному світі. «Я відповідаю за себе і за всіх, – писав Ж.-П. Сартр, – і я створюю образ людини, що відповідає моєму уявленню про те, якою людина повинна бути [10].

Ратинська І. В. пропонує розуміти під відповідальністю інтегративну якість особистості, яка позначає її моральну і соціальну зрілість, поведінку, що детермінується усвідомленням і прийняттям моральних норм і цінностей, уособлює готовність суб'єкта нести відповідальність за свої вчинки, дії, здатність оцінювати їхні наслідки [13]. Доказовою базою ефективності виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності згідно дослідження Ратинської І. В. постають використання форм з різною кількістю учасників і різнопланових методів, спрямованих на зміни в показниках виокремлених дослідницею критеріїв (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-практичний), таких як вербальні, дискусійні, творчі, проєктивні, та ін. [14].

Обґрунтування можливості й необхідності удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців на основі креативної методології здійснюється на таких основних рівнях: методологічному, теоретичному й практичному. На методологічному рівні інтегрується сукупність знань про сутність сучасної професійної діяльності, перспективи розвитку професійної освіти, психолого-педагогічні механізми ціннісних орієнтацій. На теоретичному рівні необхідність професійної підготовки майбутніх фахівців осмислюється як синтез положень, що розкривають внутрішні закономірності суб'єктно-особистісних ціннісних орієнтацій у процесі навчання та педагогічні умови, що сприяють цьому. На практичному рівні реалізується цілісна сукупність педагогічних технологій, розроблених до рівня їх застосування у закладах професійної освіти, які є комплексом, що містить: а) організацію педагогічного спілкування, який актуалізує особистісно-позиційні та когнітивні аспекти професійно ціннісних основ у навчальному процесі; б) розробку мікропідходів: трансдисциплінарного та інформаційно-сміслового, які реалізуються у педагогічному процесі у відповідних інтегрованих навчальних курсах та інформаційній моделі навчання; в) створення педагогічних умов для реалізації педагогічних технологій.

При розгляді гіпотез про людські відносини, які стосуються допомоги індивіду в особистісному зростанні (за Роджерсом «допомагаючі відносини»), К. Роджерс згідно результатів наукових досліджень стверджує, що відносини, де панує щирість, прийняття та повага до внутрішнього світу людини та всього спектру її відношення до зовнішнього, почуття захищеності, любов, емпатія почуттів та висловів, прийняття людини як індивіда, що має цінність, глибинне розуміння зі співпереживанням, свобода (психолог вважає її необхідною умовою відносин, маючи на увазі свободу вивчати себе як на свідомому так і на несвідомому рівні) припускає, якщо батьки

при спілкуванні з дитиною створюють психологічний клімат, описаний Роджерсом вище, дитина буде більш самокерованою, соціалізованою та зрілою. У тій мірі, як і вчитель створює цю атмосферу, учень стає таким, що самонавчається, творчим, дисциплінованим, менш неспокійним і керованим іншими. Якщо керівник створить такий клімат в організації, його службовці стануть відповідальнішими, більш творчими, більш здатними справлятися з новими проблемами. Вони, по суті, будуть краще співпрацювати [5].

Особистісний розвиток полягає у послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація, тобто здатність діяти не прогнозовано з позиції зовнішнього спостерігача, а внутрішньо усвідомлено й послідовно, на основі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв та опорів у прийнятті рішення і управління поведінкою. Основними вимірами самодетермінації є воля та відповідальність. Волі притаманне свідоме управління активністю у будь-якій її точці, тобто вибір напряму змін. Під відповідальністю розуміють форму виявлення активності, форму регуляції, якій властиве переживання за свою здатність змінювати себе і навколишній світ.

В процесі професійної освіти (як одній з початкових стадій професіоналізації), поряд з вдосконаленням соціальної конкурентоздатності, відбувається становлення основ професійної конкурентоздатності. Відповідно до сучасних вимог суспільства, конкурентоздатний випускник вузу характеризується здатністю ефективно взаємодіяти з суб'єктами професійної діяльності і ефективно виконувати цю діяльність, конструктивною поведінкою на ринку праці, спрямованістю на професійний саморозвиток, досягнення успіху, на вдосконалення сфери професійної діяльності і на підвищення конкурентоспроможності країни в цілому [11, с. 45].

Суспільна активність як діяльність індивідів або певних соціальних груп передбачає відповідний рівень свідомості,

самосвідомості, відповідальності, усвідомлення і розуміння цілей та завдань руху та активного розвитку суспільства, передбачає здатність формувати діяльнісне ставлення до їх розв'язання, відповідний рівень соціальної грамотності, громадянської відповідальності, відповідний рівень культури.

Р. Нельсон-Джоунс на основі праць К. Роджерса та А. Маслоу виокремлює шість характеристик людей, що повноцінно функціонують і самоактуалізуються: відкритість для досвіду; раціональність; особиста відповідальність; самоповага; здатність до встановлення й підтримання добрих особистих стосунків; моральний спосіб життя.

У студентів міжособистісні та внутрішньогрупові стосунки визначаються соціально-професійною спрямованістю. В якості останньої у науковій літературі розуміється гармонійне поєднання різноманітних ієрархічних соціально-психологічних характеристик, які адекватно передують професійній діяльності майбутнього фахівця. Ефективна реалізація соціально-професійною інтересу здійснюється за допомогою побудови особистісно-орієнтованого середовища з урахуванням: конкретизації напрямку індивідуальної підготовки шляхом розвитку соціально-професійною інтересу майбутнього фахівця; включеності студента в процес створення структури середовища; формування середовища в ході навчально-виховного процесу, але з урахуванням етапів розвитку соціально-професійною інтересу; наявності інформації про рівень розвитку соціально-професійною інтересу у конкретного студента і станом показників соціально-професійною інтересу на етапі розвитку процесу, що реалізується. У практичній діяльності викладача реалізуються такі цінності – моральність буденної поведінки, відповідність поведінки особистості студента прогресивним соціальним ідеям, професійна спрямованість особистості; різноманітність потреб особистості, широта її інтересів і визначеність центральних, стрижньових інтересів; ступінь стійкості відносин –

послідовність і принциповість особистості, цілісність особистості.

Завдяки своїй спрямованості люди здатні долати перешкоди, докладати зусилля і йти своїм життєвим курсом. Але цей курс завжди лежить в межах певних соціальних відносин, соціальних цінностей, що освоюються і привласнюються індивідом.

Згідно з поглядами Г. Оллпорта, існує саморозвиток екзистенції в культурі, а індивідуальність є «вагомою властивістю людини». Кожна людина є „унікальним творінням сил природи». Процеси соціалізації та індивідуалізації ритмічно змінюються протягом вікового розвитку. Так, ідентичність утворюється з двох років, потім дитина «втрачає» себе, ідентифікуючись із оточенням та інтеріоризуючи цінності сім'ї та референтної групи однолітків, але у підлітковому віці пошук ідентичності відновлюється. Схема розвитку особистості, яку подав Г. Олпорт, така: соціальна залежність – соціальна незалежність – соціальна відповідальність. Відповідальність – «екзистенційний ідеал зрілості» [2].

А. Маслоу визначав автономність як «відносну незалежність від фізичного та соціального середовища» [1, с. 236], здатність формувати власні враження та судження, активно шукати й приймати рішення, відповідати за них, прокладати свою дорогу в житті; «автономність – це не тільки незалежність, але й також самовизначення, самоврядування, здатність прийняття відповідальності» [Там само, с. 234]. А. Маслоу зазначав, що люди, які самоактуалізуються, володіють більшою «свободою волі» і меншою мірою «детерміновані» [Там само, с. 235].

В акмеологічному вимірі особистість володіє здатністю жити за допомогою свого «Я» – за допомогою свого життєвого вибору й відповідальності за нього. Основний спосіб (і принцип) існування такої особистості – бути у світі. «Бути» означає теж що й «бути при», «жити при», «бути долученим до», «бути посвяченим у». Це прагнення прийняти виклик часу (життя,

долі), спрямованість уперед через свій вибір та відповідальність, тобто через свій життєвий шлях. У цьому й полягає акмеологічний зміст авторської особистості. При цьому професіоналізм – це не просто відданість професії, а ділова майстерність, і, насамперед одухотворене прагнення особистості подати світу своє «Я» в діловому полі відповідної професії й визначитися в її результаті. Це і є справжнє прагнення до «акме». Так виявляється запит часу на акмеологічну особистість.

Контекст врахування думки інших щодо своєї діяльності та позитивного ставлення до різних обов'язків дозволяє припустити, що чим більше залучаються студенти до навчання, громадського життя закладу професійної освіти, тим більше вони усвідомлюють невідповідність своєї самооцінки реальним можливостям. Велику роль у формуванні адекватного ставлення до себе відіграє участь студентів у громадському житті. Життєва позиція – це спосіб включення особистості в життєдіяльності суспільства: сукупність поглядів, переконань соціально значущих, перш за все професійних, умінь і відповідних дій особистості, які реалізують її ставлення до навколишнього світу. Тобто життєву позицію особистості визначають не будь-які її вчинки або дії, а сукупність типових поведінкових актів, стійка лінія поведінки і діяльності. Будь-який вчинок особистості, якщо це дійсно суспільнозначущий акт, викликає вчинки й інших людей: або їх допомогу, або протидію. Звідси кінцевий результат вчинку стає далеко не завжди тим, на який розраховувала особистість. У цьому зв'язку виникають проблеми передбачення особистістю наслідків своїх вчинків і розуміння відповідальності за них.

Під відповідальністю розуміємо форму виявлення активності, форму регуляції, якій властиве переживання за свою здатність змінювати себе і навколишній світ. Соціально-професійну відповідальність логічно таким чином розглядати як інтегральну якість особистості, що визначає поведінку, діяльність людини на підставі усвідомлення і прийняття нею необхідної

залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей. Соціально-професійна відповідальність в закладах професійної освіти може характеризуватися прагнення оволодіти міцними знаннями; позитивним ставлення до різних обов'язків; бажанням брати відповідальність на себе; орієнтацією на соціально-професійну підтримку; врахування думки інших щодо своєї діяльності.

Список використаних джерел:

1. Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970.
2. Allport G. Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press. 1935.
3. Bertilsson M. 'The Welfare state, the professions and citizens',. in Burrage, M. and Thorstendahl, R. (eds.), *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of Professions*. London: Sage Publication. 1990.
4. Brint S. 'The rise of the "Practical Arts"', in Brint, S. (ed.), *The Future of The City of Intellect*. Stanford: Stanford University Press, 2002. Pp. 231–259.
5. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston, 1961.
6. Durkheim E. *Professional Ethics and Civic Morals*. London and New York: Routledge. 2001.
7. Frankl V. *Man's Search for Ultimate Meaning*. Rider. 2001.
8. Freidson E. *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge Polity Press. 2001.
9. May R. *The art of counseling* (Rev. ed.). Gardner Press. 1939.

10. Sartre J. Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology (Translated and with an Introduction by Hazel E. Barnes). London: Methuen & Co Ltd. 1957.

11. Бабенко Т. Соціокультурне середовище вищого навчального закладу як фактор розвитку конкурентоздатності фахівця. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 134. С. 42–46. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_134_12

12. Бех І. Виховання особистості: Підручник. К.: Либідь, 2008. 848 с.

13. Ратинська І. Сутнісні характеристики понять "відповідальність" та "моральна відповідальність". *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18(2). С. 179–186. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18\(2\)_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18(2)_23)

14. Ратинська І. Виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23(2). С. 104–117. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2019_23%282%29_10

15. Соціологічна енциклопедія. Уклад. В. Городяненко. К.: Академвидав, 2008.

16. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-81-8-11>

РАЦУЛ Анатолій,

кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
Імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0002-4379-2306
E-mail: aratsul40@gmail.com

КАШУБА Людмила,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
Імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID: 0000-0002-4569-3205
E-mail: kashubamila@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС

Сучасна суспільно-політична ситуація в нашій державі вимагає суттєвого зростання уваги до психолого-соціальних проблем, пов'язаних із війною в Україні, появою великої кількості тимчасово переміщених осіб і соціальним тиском цих обставин на життя населення України, в тому числі й студентської молоді.

Складні життєві обставини, з якими доводиться стикатися вказаним категоріям населення, не можуть пройти безслідно. Вони є сильним стресовим фактором, що породжує негативні психічні, психологічні реакції та часто розлади. Наслідком цього є погіршення якості життя як самих цих людей, так і членів їх сімей, оточуючих. Зважаючи ж на поширеність цих явищ, їх наявність та перебіг матимуть значний негативний вплив на соціальну ситуацію в країні в цілому та і на її подальший соціально-економічний розвиток.

Наслідки зростання психічної патології мають суттєве значення для соціальної сфери держави, соціального розвитку та можуть спостерігатися тривалий час. Саме тому сучасний етап

суспільно-економічного розвитку нашої країни вимагає від вітчизняної педагогіки вдосконалення підходів та принципів організації процесу навчання, які давали б можливість забезпечувати такий рівень фахової підготовки спеціалістів, який визначатиме високий потенціал конкурентоздатності на ринку праці; створювати у системі професійної освіти умови для формування професійно обізнаної, вмотивованої до навчально-пізнавальної діяльності, здатної до саморозвитку особистості; формувати у майбутніх спеціалістів такі необхідні в сучасних реаліях компетентності, як професійна мобільність, комунікативна компетентність, адаптивність до змін, відповідальність за результати власної професійної діяльності та розвитку, управління особистою ефективністю поставлених цілей та реалізації завдань, вміння самостійно здійснювати, коригувати та контролювати свою діяльність [3].

Викликом сучасності є здатність особистості до швидких змін (адаптація до нових умов виконання діяльності, підвищення професійної компетентності тощо). Остання умова потребує наявності технологій, зокрема і в освіті, що здатні забезпечити людині саме такі зрушення. Окрім того, зміна парадигми навчання з предметної на особистісно-зорієнтовану (яка сама по собі не є самоціллю, а є віддзеркаленням неоліберальної педагогіки та дає можливість пошуку нових можливостей актуалізації особистісного потенціалу) актуалізує необхідність пошуку нових педагогічних технологій та методів навчання, які б забезпечили можливість реалізації завдань сучасної педагогіки.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 4; 6] та власний педагогічний досвід авторів в системі професійно-педагогічної вищої освіти дає змогу стверджувати, що такою інноваційною для педагогіки технологією, яка дасть змогу задіяти особистий потенціал тих, хто навчається, сформувати у них готовність та здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, згенерувати вміння використовувати всі можливі ресурси для

досягнення мети, є коучинг-технологія.

Слід зазначити, що коучинг (від англ. Coaching – навчати, надихати, тренувати для спеціальних цілей, готувати до вирішення певних завдань) – це система принципів та прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості, а також забезпечують максимальне розкриття й ефективну реалізацію цього потенціалу. Основне завдання коучингу – сприяння прийняттю і реалізації людиною усвідомлених і відповідальних рішень із різних проблем.

Широке застосування коучинг отримав на початку 1990-х років, як:

- * технологія, що переміщує людину із зони проблеми в зону її ефективного розв'язання;

- * система, яка дозволяє побачити, відчувати нові підходи та можливості, розкрити потенціал учня, знайти нестандартне вирішення проблеми;

- * особливу взаємодію учня та коуча (людини, що займається коучингом), де останній не виступає в ролі консультанта, не дає порад і рекомендацій щодо розв'язання завдання, а сприяє розкриттю потенціалу учня;

- * процес, спрямований на досягнення цілей у різних сферах життя і заснований на знаннях, логіці, життєвому досвіді.

Таким чином, основною метою коучингу як креативного методу є допомога людині в тому, щоб вона самостійно знайшла рішення поставленої мети. Відмінною особливістю є те, що коуч допомагає слухачу знайти власне рішення, а не вирішує задачу за нього.

Отже, коуч не обов'язково повинен бути експертом в галузі досліджуваних проблемних ситуацій, але він повинен бути експертом в тому, як допомагати іншим у розкритті їхніх власних можливостей.

Як інтерактивна освітня технологія, коучинг стає предметом зацікавленості західних та українських освітян, але навіть на Заході це питання ще є вирішеним у неповному обсязі.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблема коучингу у контексті освіти є цікавою як для вітчизняних, так і для зарубіжних дослідників та науковців. У дискурс української освітньої системи це поняття прийшло із європейських та американських джерел, але навіть зарубіжні автори ще не визначились із тим, чим саме коучинг відрізняється від наставництва («менторингу»), і чи є ця різниця суттєвою для розуміння коучингу як освітнього феномену.

За кордоном проблемою коучингу в контексті освіти на сучасному етапі займаються як окремі дослідники-практики – Браун А., Джеймсон Дж., Колетт К., так і соціальні інституції – як, наприклад, Національний Коледж Шкільного Лідерства Великобританії (The National College for Leadership of Schools and Children's Services) та Лондонський Міський Інститут Профспілок (The City and Guilds of London Institute)[12; 13].

В Україні темі коучингу в освіті присвятили свої праці Борова Т. [1], Романова С. [9] та ін. Проблема інтерактивних технологій знайшла висвітлення у працях Комар О. [6] та Пометун О. [9].

Науковці відносять коучинг до іноваційних технологій, адже цей напрям є новим у сфері освіти. Коучингу притаманне максимально швидке досягнення мети шляхом активізації необхідних здібностей та вдосконалення нових навичок тих, хто навчається.

Як і саму концепцію, так і термін вітчизняні освітяни запозичили із західного наукового дискурсу, але навіть у першоджерелах ця тема не є достатньо вивченою і опрацьованою. У західних дослідників можна знайти суперечливі визначення того, що називають коучингом (дослівно «тренерство»), завдяки паралельно існуючому терміну «менторинг» (дослівно –

«наставництво»), з яким коучинг або ототожнюють, або, водночас, протиставляють. Це не дивно, адже термін «коучинг» об'єднав декілька концепцій, на розі яких і з'являються суперечності.

За Колетт К., показовим прикладом можна вважати протиставлення ідеї директивного втручання: у коучингу існують концепції, згідно з якими ті, хто навчаються, повинні, насамперед, оволодіти навичкою самостійно направляти та коригувати своє навчання. З іншого боку, наставництво передбачає визначення чітких цілей та більшу орієнтацію на кар'єрне зростання [5, с. 11].

Плутанина виникає, коли ті ж самі терміни вживаються у протилежному значенні в інших контекстах – як, наприклад, у наведеному Рудницьких О., висловлюванні Морган Х. стосовно коучингу: «Саме тренер, а не ті, хто навчаються, контролює ритм та напрям, у якому рухається група. Це тренер визначає правила, збирає необхідну інформацію, оцінює, аналізує ситуацію, визначає оптимальний план дії, підштовхує та стимулює до дій» [3, с. 10].

На думку дослідниці, цей парадокс є свідченням того, що коучинг небажано визначати через такі функціональні якості, як його директивність, вміння тих, хто навчається, розвивати власний підхід та рівень, з яким вони починають навчання. Адже коучинг використовує цілий спектр підходів з єдиною метою – допомогти тим, хто навчається, розібратися у власних здібностях та навчитись їх використовувати з максимальною для себе користю та перспективою.

Вчена Колетт К. вважає, що поняття коучингу треба визначати через такі його характеристики як взаємозв'язок або налаштованість тренера та групи, динаміку, спільність та спрямованість на результат. Зворотний зв'язок є чи не найголовнішим із факторів, адже довіра студентів до коуча та

уважність тренера до їхніх потреб створюють умови, за яких студенти не бояться робити помилки та відкрито їх обговорювати як із самим тренером, так і з колегами по навчанню, що, у свою чергу, веде швидкого прогресу для всіх.

Під «динамікою», автор розуміє здатність тренера бути гнучким та змінювати план заняття згідно з нагальними потребами, що можуть з'являтися спонтанно під час проведення тренінгу.

«Спільність» передбачає створення навчального досвіду спільними зусиллями: як то поєднання бачення процесу і тренером і самими студентами та їх спільного бажання вести конструктивний діалог та отримати результат, що задовольнив би обидві сторони.

Щодо «спрямованості на результат», то завданням коучінгу Колетт К. вважає, перш за все, практичні досягнення та набуття швидких результатів у тих, хто навчається, та усвідомлення ними власного прогресу. Студенти мусять, насамперед, підвищити власну працездатність, а не зупинятися на створенні для неї теоретичних обґрунтувань. Тому важливим аспектом є попередній практичний досвід тих, хто навчається, адже саме він повинен стати тією базою, що уможливило професійне зростання [5, с. 13].

Задля більш чіткого визначення терміна у тому вигляді, в якому він використовується у освітній сфері, Національний Коледж Шкільного Лідерства Великобританії (The National College for Leadership of Schools and Children's Services) запропонував таке порівняння коучінгу та наставництва: у фокусі коучінгу є зазвичай професійний діалог, розроблений з метою розвитку спеціальних професійних навичок, які б інтенсифікували професійний діапазон викладача; наставництво, у свою чергу, доречно під час зміни кар'єрних орієнтирів та освоєнні нової професійної ролі [12; 13].

По-друге, для викладачів саме коучінг дає простір для

експериментування із новими навчальними стратегіями; наставництво ж залишає роль вчителя центральною у класі.

По-третє, тренер не виступає фігурою, яка б явно спрямовувала дії тих, хто навчається, а уважно слідкує за природним розвитком подій із подальшим його коригуванням; натомість ментори планують усталену послідовність навчального процесу, організуючі його заздалегідь.

І, насамкінець, явище коучингу більш притаманне сфері неформальної освіти і може не бути пов'язаним із дискурсом кар'єрного зростання, у той час як наставництво у цьому контексті передбачає документальне свідчення про оволодіння тим хто навчається певними компетенціями [1, с. 8].

У контексті вищої освіти коучинг – це технологія, яка вимагає таких відносин викладача із студентами, коли завданням педагога стає організація процесу самостійного пошуку студентами оптимальних рішень та відповідей на питання, що їх цікавлять.

Як свідчить Романова С., саме розкриття особливості студента та його індивідуальних можливостей мусить стати ознакою адаптації вищої школи до нових соціальних та економічних умов. Навчальна діяльність сучасного педагога повинна бути спрямованою на створення таких педагогічних умов, за яких студенти б сприймали знання активно, формуючи тим самим в собі навички самоосвіти, необхідні конкурентоспроможному кваліфікованому спеціалісту сьогодення [10, с. 83].

Як навчальна взаємодія, коучинг належить до інтерактивних технологій як таких, що, за Пометун О., унеможлиблюють неучасть учня у колективному взаємодоповнюючому, базованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання [9]. Їх спільною ознакою є чітке планування та отримання очікуваного результату навчання, а також стимулюючі інтерактивні методи та прийоми для досягнення цього результату.

Ми вважаємо суттєвим зауваження дослідниці про те, що кінцевий результат навчального процесу визначається самою структурою інтерактивних технологій, на відміну від застосування методик, що добираються для виконання певних завдань.

Один із засновників коучингу як технології формування особистості Голві Т. зазначає, що коуч-консультант спрощує навчання, але не вирішує проблем тих, хто навчається [4, с. 194].

Загальними принципами коучингової діяльності вважають економічність та комплексність, підвищення ефективності діяльності та простоту, соціальне партнерство та об'єктивність. Принципами впливу на аудиторію стають такі, що здатні впливати на поведінку тих, хто навчається, з метою їх розвитку, на засадах застосування встановлених норм коучингової комунікації.

Вважається, що цю групу становлять такі принципи: мотивованість, формування унікального потенціалу, усвідомлення, розподіл відповідальності, цілеспрямованість. З іншого боку, серед принципів за якими діє сам коуч варто виділити здатність інформувати аудиторію, не нав'язуючи їй власну позицію (тобто, як ми вже згадували, взаємодія має більш консультативний характер); комунікативність та самостійність викладача.

Коучинг представляє собою діалог тренера та групи, коли до процесу залучено всіх його учасників у міру їх власного бажання та можливостей. Активність тих, хто навчається, у процесі отримання знань зумовлена, перш за все, їх особистою мотивацією та амбіційністю, але формування повноцінного діалогу можливе лише за умов інтеракції під час навчального процесу.

Так, Комар О. пропонує відокремлювати активне та інтерактивне навчання, маючи на увазі міжособистісне педагогічне спілкування. Інтерактивність у навчанні дослідниця

пояснює як здатність до взаємодії.

За Комар О., інтерактивними є такі технології, які створюють умови для активної взаємодії тих, хто навчається, що дозволяє всім учасникам процесу отримувати нові знання на основі внеску кожного з учасників. Адже в рамках правильно організованого навчального процесу студенти не тільки усвідомлюють власний потенціал, але й навчаються один в одного [6, с. 63].

На противагу односторонній комунікації, де викладач є фокусом уваги слухачів, – що притаманно активній комунікації, інтерактивні методи сприяють реалізації пізнавальних потреб тих, хто навчається, у режимі багатосторонньої комунікації та мінімальної сконцентрованості на точці зору викладача, де той, хто навчає, і ті, хто навчається, є рівноправними учасниками процесу.

Як інтерактивна технологія, коучинг сприяє тому, щоб навчальний процес не було замкнено на педагогові, роль якого полягає в тому, щоб забезпечувати інтеракцію учасників, які, в свою чергу, теж беруть на себе відповідальність за процес та результати, навчаючись на власному досвіді.

Слідом за Комар О., ми вважаємо доречним навести концепцію Колба Д., що розкриває суть процесів такої взаємодії, адже вона, на нашу думку, може бути застосованою для наявної демонстрації механізму використання технології коучингу в освіті. За твердженням дослідника, існує чотири стадії циклу навчання за допомогою досвіду: етап конкретного досвіду, етап рефлексивного спостереження, етап абстрактної концептуалізації, етап активного експериментування [6, с. 68].

Перший етап характеризується тим, що ті, хто навчається, тяжіють до використання конкретного особистого досвіду або здобувають його у просторі освітнього процесу, організованого коучем. Тобто, шляхом моделювання явища або ситуацій, відбувається активний пошук того, що треба опрацювати в

рамках означеної проблеми – у життєвому досвіді, власній практиці, опорних знаннях. Результатом такого обміну інформацією вважається змістове поле, що уможлиблює певний напрям подальшого процесу.

Другий етап створює умови для критичного осмислення, рефлексивного спостереження за набуттям досвіду та обговорення цих питань з іншими. Основні питання щодо планів та реальних досягнень перетворюють нові питання на концептуалізуючі, на противагу від рефлексивних. Відзначається важливість дотримання правила трикутника, де для учня повинні бути важливими три аспекти: тема, група, з якою він взаємодіє, та він сам.

На наступному етапі – абстрактної концептуалізації – учні отримують можливість конструювати та прирощувати знання, результатом чого стають висновки, зроблені завдяки спільній роботі. Продуктом такої спільної рефлексії стає усвідомлення цінності творчого характеру набутих знань, а не інформативності їх змісту.

На цьому етапі допустимі теоретичні обґрунтування спостережень за власною практикою, якщо ті, хто навчаються, потребують теоретичного усвідомлення набутого досвіду. Для заключного етапу цього циклу важлива перевірка набутого практикою, що може стати новим циклом навчання. Цікавим для нас є те, що остання стадія – активного експериментування – може відбутися як частина подальшої роботи.

Слід зазначити, що коучинг – це, насамперед, інструмент для підвищення особистої ефективності професіонала. Цей термін об'єднує два різних напрямки, які мають багато спільного, але відрізняються один від одного.

Перший – коучинг як факт управління в організації. Він передбачає особливі взаємини між керівниками і підлеглими. Керівник виступає в ролі коуча. Мета – підвищити ефективність роботи співробітників. Коучинг будується на відкриттях із інших

галузей наук, збираються ефективні принципи, технології, прийоми та методи навчання розв'язанню завдань.

Другий - індивідуальний. Саме такий коучинг бере початок в консультуванні та терапії, наставництві, тренінгу, менеджерському консалтингу. Однак він спрямований на пошук вирішень і поліпшення результатів професійної діяльності.

У ХХІ ст. коучинг поширився у всіх економічно розвинених країнах. Особливо він знайшов застосування у сфері управління людськими ресурсами. Його технологія допомагає людям професійно зростати, освоїти нові навички та досягти великих успіхів.

Як свідчать сучасні наукові джерела, коучинг може розвиватися за кількома напрямками: особистісний коучинг, професійний коучинг, бізнес-коучинг, корпоративний коучинг та ін.

Важливими є саме результати коучингу:

- * побудова такої життєдіяльності, яка дозволяє здійснювати особисті цілі, знайти внутрішню гармонію. Коуч пропонує стратегії для управління часом, життєвою гармонію і якістю життя;

- * набуття сили і посилення життєвої мотивації. Коуч допомагає зосереджуватися на тому, що найбільш важливо для вас, діяти відповідно до цих цінностей;

- * досягнення і збільшення добробуту за рахунок особистої праці. Коуч допомагає визначити для себе, які блага ми хочемо отримати, наше життя організується таким чином, щоб ці блага забезпечити. В результаті ми стаємо і більш щасливими, і більш успішними завдяки високопродуктивній праці;

- * подолання труднощів і бар'єрів. Коуч допомагає подолати внутрішні та зовнішні перешкоди;

- * усвідомлення своїх цілей і зосередження на пріоритетах. Коуч звертає увагу на те, що ми хочемо від життя, процес отримання цього стає набагато простіше; коли визначені

установки на майбутнє дозволяють нам зосередитися на тому, що дійсно важливо зараз.

У процесі коучингу гармонійно поєднуються два принципи: принцип усвідомленості і принцип відповідності.

У випадку, коли людина діє у відповідності з принципами коучингу, вона вільна. Основний принцип коучингу полягає в тому, щоб знайти оптимальні для себе шляхи досягнення цілей і вибрати темп руху.

Вихідні положення коучингу базуються на тому, що:

- * всі люди мають здатність до розвитку;
- * люди здатні змінюватися тільки в тих випадках, коли цього хочуть і готові до цього;
- * власні переконання прямо пов'язані з нашою успішністю;
- * те, як ми визначаємо успіх, матиме вплив на досягнення;
- * обмеження потенціалу рамками наших переконань;
- * люди вчаться тільки тоді, коли залучені в процес;
- * ми можемо вчитися за допомогою всьог, що ми робимо, проте навчання відбувається тільки тоді, коли ми мислимо і будуємо плани на майбутнє;
- * для того, щоб допомагати іншим, ми повинні безперервно прогресувати самі.

Як свідчить наукова література, коучинг вважається технологією, оскільки є систематичним, у ньому використовується чітка послідовність етапів, система підходів і технік, а всі правила можна пояснити і зрозуміти. Коуч пропонує досліджувати щось, клієнту не даються оцінки реальності чи точки зору, а надається можливість вільно висловлювати свої думки, мислити самостійно.

Маючи всі ознаки умов для студентів і викладача, коучинг може бути органічно «вписаний» в структуру різноманітних форм організації навчальних занять, а також реалізації інших видів взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в системі професійної освіти педагогічної технології, оскільки є моделлю спільної

педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфорту.

Аналіз літературних джерел, у яких досліджуються різноманітні аспекти зазначеного кола проблем, дозволяє виявити деякі закономірності, а саме:

* має місце значна розробленість принципів використання коучингу в зарубіжній практиці, яка, проте, відображує суттєвий прояв уваги до коучингу як форми індивідуального консультування;

* є спроби з'ясувати потенціал використання коучингу в закладах вищої освіти (зокрема, українською дослідницею Боровою Т. була запропонована концепція освітнього коучингу, сформульовані методологічні підходи та принципи використання коучингу як елемента адаптивного управління у ЗВО, професійної освіти, корпоративного навчання та розвитку персоналу [1]).

Вочевидь, сучасні умови розбудови професійної освіти підштовхують до усвідомлення доцільності постановки питання про розширення меж наукового пошуку у цьому напрямку. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Вважаємо, що продуктивною може стати наукова дискусія з приводу можливостей використання коучингу в системі професійної освіти, що дало б змогу покращити результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів та слухачів за рахунок використання їхніх нерозкритих та незадіяних особистісних ресурсів.

Авторка концепції освітнього коучингу Борова Т. трактує його як «систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і підвищення якості навчання» [1, с. 277]. Крім того, дане визначення доповнюється низкою важливих аспектів, які розкривають розуміння коучингу як педагогічної технології.

Авторка доводить, що взаємодія між учасниками навчального процесу, яка відбувається із використанням коучингових інструментів, спроектованих та застосованих в залежності від мети взаємодії, беззаперечно ґрунтуються на філософії коучингу. В такому форматі взаємодії фокус уваги педагога має бути спрямованим на забезпеченні процесу самостійної постановки тим, хто навчається, цілей навчання та інших видів діяльності, самостійного генерування ним оптимальних шляхів і методів її досягнення, самостійної оцінки, моніторингу та контролю виконання завдань. Педагог має обов'язково генерувати конструктивний зворотній зв'язок тому, хто навчається, а також повинен забезпечити процес зростання мотивації діяльності [1].

В системі професійної освіти модель використання коучингу може продуктивно реалізовуватись в різноманітних системах взаємодії і слугувати кращому досягненню цілком визначених педагогічних цілей, а саме: «педагог-учень».

Аналогії можуть бути проведені і щодо вищих навчальних закладів – в системах «педагог-студент», «керівник структурного підрозділу – педагог» також йдеться про досягнення зазначених вище цілей. Формат взаємодії може бути як індивідуальним (у формі індивідуальних бесід), так і груповим (проведення навчальних занять з використанням специфічних інструментів коучингу, проведення нарад тощо).

Безвідносно до формату реалізації коучингової взаємодії, важливим для досягнення відчутних результатів є розвиток (а в деяких випадках і цілеспрямоване формування) специфічних елементів професійної компетентності особи, яка в процесі реалізації власної професійної діяльності певний час виступає з позиції коуча. Без наявності таких компетенцій реалізація коучингової взаємодії є неможливою.

Зокрема, йдеться про вміння слухати та вміння генерувати продуктивний зворотній зв'язок. Зазначені компетенції є

важливими для будь-якого суб'єкта, який реалізує позицію коуча і є часткою описаних вище систем.

Для ілюстрації цієї тези, зупинимось на прикладі навчальної взаємодії студентів/слухачів та викладачів. Педагогічне спілкування, спрямоване на поглиблення розуміння навчальних досягнень тих, хто навчається, передбачає застосування педагогом різних рівнів слухання. У коучингу слухання дозволяє глибше зануритись у зміст бесіди, повніше зрозуміти сказане, а також «почути» те, що не виявляється прямим змістом слів. Ці можливості забезпечує слухання, здійснюване на різних рівнях. Характер слухання змінюється в залежності від фокусування уваги на тому, що/кого ми слухаємо.

Виокремлюють чотири рівні слухання, відмінні за ступенем заглиблення у предмет комунікації, а саме: поверхнєве, конверсивне, активне, глибинне.

Слід зазначити, слухання може відбуватися поверхнєво. Особа виглядає слухачем, хоча насправді ж може бути зосередженою на чомусь іншому, що мало стосується предмету розмови. Ідеологи та практики коучингу [2; 3; 5] вважають таке слухання мало придатним для застосування, оскільки досягнення цілей процесу великою мірою залежить від інформації, яка з'являється у розмові. І у навчальній діяльності поверхнєве слухання педагогом свого учня позбавляє його можливості отримати бажаний для кращого розуміння процесу та його результатів обсяг інформації.

У разі конверсивного слухання особа і слухає, і обдумує, і висловлюється з приводу почутого. Для практики коучингу такий різновид слухання мало придатний через втрату можливості вирішувати поставлені завдання.

У навчальній діяльності конверсивне слухання доцільне у разі, коли педагог консультує учня або виконує роль ментора. Такий підхід обумовлює формат комунікації, у якому значно

обмежується прояв суб'єктності учня і не виникає умов для задіяння його особистісного потенціалу повною мірою.

Реалізуючи активне слухання, педагог докладає більших зусиль для того, щоб слухати і розуміти інформацію, аніж для того, щоб говорити. Відбувається довільне зосереджування уваги на предметі розмови, активне прагнення зрозуміти, про що говорить співбесідник. Активне слухання є необхідною умовою перебігу процесу коучингу, оскільки воно забезпечує отримання максимально можливої повноти картини того, що відбувається.

Саме завдяки активному слуханню педагог може найбільш повно зрозуміти, наскільки змістовно, якісно і у якому обсязі учень засвоїв навчальний матеріал. У разі наявних пробілів та помилкових суджень/дій з'являється можливість не лише виявити останні, а й створити умови для того, щоб учень самостійно зміг їх виявити та визначити способи корекції/усунення. Глибинне слухання дає можливість особі розуміти іншу особу завдяки проникненню у сутність сказаного або навіть зрозуміти те, про що не було сказано. Це стає можливим завдяки тому, що вона знаходиться у специфічному стані свідомості, який забезпечує відповідне сприйняття інформації. Такий спосіб слухання значно підвищує ефективність роботи педагога-коуча, адже сприяє кращому розумінню особистості учня, його цінностей, мотивації.

У навчально-виховній роботі, яку здійснює той чи інший освітній заклад, глибинне слухання може бути більш корисним в процесі проведення виховної роботи. Зворотній зв'язок у навчально-пізнавальній взаємодії дає можливість оцінити і процес, і результат.

Сутність педагогічної оцінки полягає у порівнянні об'єкту оцінювання з певним еталонним зразком з метою встановлення ступеню відповідності чи розбіжності між ними. Натомість коучинг-підхід у навчанні дає можливість змінити акценти у цьому процесі, а саме:

- зосередитись на пошуку джерел помилок та шляхів їхнього

подолання за рахунок власних ресурсів та у спосіб, який є найбільш прийнятним для особи;

- зосередитись на пошуку шляхів компенсації відсутнього чи недостатнього наявного ресурсу для розв'язання навчального завдання;

- зосередитись на пошуку власного зиску від розв'язання певного навчального завдання.

Зворотний зв'язок повинен бути спрямованим на конкретну поведінку (та її результати) особи, якій він надається, для того, щоб вона могла розумно щось змінити. Якщо якість виконання завдання учнем є недостатньо високою, то більшу користь принесе не виявлення факту розбіжності з еталонним зразком та фіксація «винуватості» його у цьому, а дещо інший підхід.

Більш ефективним буде застосування коучингового алгоритму надання зворотного зв'язку, який можна описати такими складовими:

- опис: Що сталося (факт)? Чого ти хочеш зараз?
- Досвід: Чого ти навчився?
- Вміння: Яким чином ти зможеш це застосувати?
- Можливості: Якщо подивитися на цю ситуацію як на можливість, то які перспективи тут можна побачити?

Як бачимо, такий підхід створює умови для розвитку учня, студента або слухача як суб'єкта свого учіння. Педагог, даючи зворотній зв'язок тому, хто навчається, на етапі опису, реалізує свою педагогічну функцію оцінювання і забезпечує виявлення розбіжності між реальним та бажаним результатом. Всі інші етапи виводять його на виконання ролі вихователя, який формує особистість учня – його самостійність, відповідальність, віру в свої можливості тощо. Застосування педагогом коучингового підходу у наданні зворотного зв'язку при оцінці результатів навчальної діяльності суб'єкта учіння відіграє і мотивуючу роль, оскільки дозволяє останньому відкрити у собі потенціал для продуктивного розв'язання у майбутньому завдань, які в

минулому чи у сьогоденні викликали труднощі, а також отримувати задоволення від виконуваної роботи.

Вміння слухати та генерування продуктивного зворотного зв'язку є лише окремими, хоч і необхідними, вміннями, необхідними для реалізації навчально-виховної взаємодії в системі професійної освіти. Вони є базовими та дають можливість зреалізувати як індивідуальні, так і групові форми взаємодії на основі коучингу.

Розглядаючи дидактичні засади освітніх процесів у вищій школі, стає очевидним, що акценти при вивченні навчальних дисциплін переносяться на сам процес пізнання, ефективність якого залежить не тільки від пізнавальної активності студента, але і від форм проведення навчального заняття.

Проблема проєктування в освітньому середовищі в останні роки привертає все більшу увагу дослідників і практиків і розглядається у двох основних аспектах: соціально-педагогічному (Генисаретський О., Мазур З., Прикот О., Радіонов В. та ін.) та дидактичному (Безрукова В., Монахов В., Муравйова Г. та ін.).

Технологія проєктування коучингового заняття займає важливе місце в процесі їхньої дидактичної розробки, оскільки є сукупністю процедур підготовчої діяльності викладача, які обумовлюють цілеспрямований розвиток основних сфер особистості студента шляхом оволодіння ним загальнолюдської культурою, здобуття первинного фахового досвіду в спеціально сформованому навчальному середовищі.

Сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що майже будь-яка перетворююча та (або) творча діяльність людини може і повинна спиратися на методологію проєктування або її окремі процедури. Коли ми говоримо про особистісний розвиток студента в процесі виконання ним навчально-професійної діяльності, що заснований на рефлексії здобутків, оцінці результатів, усвідомленні власного потенціалу, тоді, власне, і йдеться про його творчу та перетворювальну діяльність,

спрямовану на самовдосконалення.

Методологія проєктування коучингу в останні десятиліття отримала значного розвитку, ввібравши в себе сукупність процедур постановки завдань, генерації варіантів їхнього вирішення, вибору, оптимізації, прийняття рішень тощо.

Водночас, вимоги сучасності створюють нові виклики системі освіти – підвищення ефективності навчально-виховного процесу за рахунок дієвих засобів здобуття особою бажаного досвіду, розвитку її особистості, що є пріоритетним напрямком в освіті. Ось саме таким потенціалом наділений коучинг, що виступає новою технологією в освіті.

Вочевидь, коучинг у вищій школі є напрямом в педагогічній науці і практиці, в основу якого покладено ідею формулювання і максимально продуктивного досягнення мети шляхом залучення внутрішнього потенціалу студента, засвоєння дієвих способів отримання результату, розвитку і вдосконалення необхідних для цього здібностей та вмінь. Парадигма коучингу як стилю навчальної взаємодії ґрунтується на певних препозиціях, серед яких доцільно виокремити такі:

* люди змінюються лише в тоді, коли мають потребу і готові до цього;

* переконання щодо власних можливостей пов'язані з нашими реальними досягненнями;

* наше бачення успіху безпосередньо впливає на досягнення;

* потенціал особи обмежується рамками її переконань;

* люди вчаться лише тоді, коли дійсно залучені в процес;

* ми можемо вчитися за допомогою всього, що робимо, водночас, навчання відбувається лише тоді, коли ми мислимо і будуємо плани на майбутнє.

Для того щоб допомагати іншим, ми повинні безперервно прогресувати самі. Як свідчить практика, коучинг є виявом особливих взаємин між викладачем і студентами. Сутність цих

стосунків у тому, що викладач ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на широке коло запитань, що їх цікавлять.

Коуч-викладач допомагає студентам розвиватися, виробляти нові вміння і досягати високих результатів у своєму навчанні і закладає підвалини до успішного виконання майбутньої професії. Він сприяє вдосконаленню і максимально ефективному використанню особистісних якостей студентів, про які більшість з них або не здогадується, або з різних причин не використовує у якості підґрунтя для руху вперед. Також йдеться про стимулювання студентів до більш глибокого усвідомлення власних цілей, ресурсів і обмежень, а також допомогу у визначенні напрямку розвитку особистості загалом і професійного розвитку, зокрема.

Отже, реалізація зазначених освітніх цілей на рівні конкретної педагогічної діяльності викладача є високо ефективною у разі використання інструментів коучингу. Ця умова повинна братися до уваги ще на етапі підготовки до заняття.

При проєктуванні навчального заняття важливо віднайти можливість реалізації коучинг-підходу з метою підвищення його результативності. Викладачеві потрібно так спроектувати заняття, щоб він мав можливість реалізувати основні кроки своєї коучингової діяльності, а саме:

- * встановлення партнерських взаємин зі студентами;
- * спільне визначення конкретної мети та постановка завдань для її досягнення;
- * дослідження поточної ситуації чи проблеми, що може виявитися в ній;
- * визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до досягнення результату;
- * усвідомлення особистісної цінності бажаного результату;
- * визначення мотивуючих факторів досягнення результату;
- * пошук і аналіз можливостей для подолання труднощів

(зовнішніх і внутрішніх бар'єрів) у вирішенні проблеми;

- * вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій;
- * домовленість про те, що конкретно повинно бути зроблено і у які терміни для досягнення висунутих цілей.

Для забезпечення зазначеного вище, можна застосовувати різноманітні процедури з арсеналу методів та прийомів коучингу. Наприклад, застосування різних рівнів слухання допоможе реалізувати принцип партнерства у коучингу. Будь-яке заняття має починатися з того, що студент має визначити власні цілі на ньому. Він має чітко усвідомлювати, що конкретно хоче отримати від кожного заняття, та якого результату прагне досягти.

Для цього викладач може поставити низку запитань:

- Чого ти чекаєш від заняття?
- Що б ти хотів встигнути зробити за час заняття?
- Щоб було для тебе найкориснішим на занятті?
- Яка головна ціль заняття?
- Яких проміжних цілей бажано досягти в процесі досягнення головної мети?

Окрім запитань, які є основним інструментом коучингу, можуть застосовуватися технології формулювання розумних цілей SMART/SMARTER.

Дослідження поточної ситуації чи проблеми можливо здійснювати за допомогою таких інструментів як колесо життєвого балансу (та різноманітних його модифікацій), шкалювання, моделі GROW, визначення особистих пріоритетів. Ідентифікація особистісної цінності результату можливе внаслідок психолінгвістичного аналізу висловлювань студента.

Визначення мотивуючих факторів досягнення результату є дієвим засобом активації внутрішнього ресурсу, який слугує підґрунтям досягнення поставлених студентом цілей.

Коучинг також вирішує проблему відсутності мотивації в студентів. Основна особливість і відмінність коучингу полягає у сприянні тому, щоб особа сама навчилася, а не навчати її. Без

особистої зацікавленості студента в навчанні коучинг втрачає будь-який сенс, адже власна мотивація студента є основою коучингу та запорукою досягнення поставлених цілей. У процесі пошуку і аналізу можливостей для подолання труднощів, які можуть проявитися у якості зовнішніх та внутрішніх бар'єрів у вирішенні проблеми, гарні результати досягаються при використанні Т-моделі.

Слід також зазначити, що кожне наступне заняття в стилі коучингу доцільно завжди починається з отримання відповідей на запитання:

- Що зроблено? Що вдалося? Що можна було б зробити краще?

Окреслена вимога відкриває ще одну важливу технологічну можливість коучингу – використання відповідної моделі зворотного зв'язку. Йдеться, власне, не про оцінку отриманого студентом результату, що певною мірою відповідає/не відповідає еталонному образу, а про визначення сильних сторін студента у досягненні цього результату та встановлення його обмежень, що не дали можливості отримати бажане. Подальший пошук ресурсів є кроком до вдосконалення і дійсного навчання студента більш досконалими способами дій, що підвищують ефективність його діяльності.

Оскільки у воєнний та післявоєнний часи роботу педагога ускладнює посттравматичний синдром у дітей і дорослих, то необхідно під час проведення коучингу застосовувати інші методики, які дозволять корегувати і реабілітувати осіб, які зазнали стреси, у яких постійно є тривожність за свій стан і стан близьких.

Допомогою педагогу та психологу служить психокорекція - система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини за допомогою спеціальних заходів психологічного впливу. Психокорекція орієнтована на здорові сторони особистості, незалежно від

ступеня їх порушення.

У наукових джерелах психокорекційні заходи можна класифікувати по характеру спрямованості на симптоматичні та каузальні.

Симптоматична корекція передбачає короткотривалий вплив з метою зняття гострих симптомів відхилень у розвитку, які заважають перейти до корекції каузального типу.

Каузальна (причинна) корекція спрямована на джерела і причини відхилень. Процес більш тривалий і вимагає значних зусиль, є більш ефективним.

По змісту розрізняють корекцію: пізнавальної сфери, особистості, афективно-вольової сфери, поведінкових аспектів, міжособистісних відносин, внутрішньо групових взаємовідносин, дитячо-батьківських відносин.

По формі роботи з клієнтом розпізняють корекцію: індивідуальну; групову; у закритій природній групі (сім'я, клас, група); у відкритій групі клієнтів зі схожими проблемами; індивідуально-групову (змішана група).

Як орієнтує нас наукова література з дефектології, психології, психокорекційна ситуація включає 5 основних елементів: людина, яка потребує психокорекційної допомоги (клієнт); людина, яка допомагає (дефектолог, психолог); теорія, яка використовується для пояснення проблем клієнта; набір процедур (технік, методів), що використовуються для вирішення проблем клієнта; спеціальні соціальні відносини між клієнтом і психологом (дефектологом).

Засобом психокорекційної роботи виступає психотерапія.

Слід зазначити, що в науково-методичній літературі психокорекційна допомога людям (в тому числі і дітям) може надаватися індивідуально, в психотерапевтичній групі (11-13 чоловік), в колективі, що складається з декількох невеликих груп, в сім'ї.

При цьому використовуються методи і техніки, розроблені в таких видах психотерапії, як психодинамічна, поведінкова, когнітивна, гіпносуггестивна, гештальт-терапія, нейролінгвістичне програмування, клієнт-центрована, особистісно-орієнтована, процесуально-орієнтована, тілесно-орієнтована, трансмедитативна терапія, терапія мистецтвом і творчим самовираженням, логотерапія, транзактний аналіз, психосинтез, психодрама, ігротерапія, холотропна, біоенергетична, цигун-терапія, наркосинтетична, плацебо-терапія та ін.

Використання педагогом чи психологом в процесі коучинга тих чи інших психологічних методів залежить від характеру наявних у людей психологічних проблем, готовності викладача використовувати той чи інший метод, а також особистісних особливостей того, кому надається допомога, і того, хто надає допомогу.

Велике значення для ефективної педагогічної роботи має проведення на її першому етапі діагностичної бесіди, яка сприяє вирішенню не тільки діагностичних, а й психотерапевтичних завдань. Процес здійснення діагностичної бесіди можливий за умови подолання комунікативного бар'єру, який, як правило, виникає у військовослужбовців щодо інформації, пов'язаної з пережитим ними психотравмуючим досвідом.

Проведення діагностичної бесіди дозволяє людям розповісти про те, що з ними сталося в психотравмуючих умовах, відреагувати емоції, пов'язані з важким для спогадів періодом їхнього життя, поглянути на подію як би з боку, відновити цілісну картину значущих для їх актуального психічного стану подій, глибше усвідомити, а можливо, переосмислити те, що вони пережили в психотравмуючій ситуації і те, як це вплинуло на їхні наступні вчинки, життєдіяльність і здоров'я.

Один з ефективних підходів у процесі проведення коучингу - це допомогти особистості відреагувати на травматичний досвід,

обговорюючи і заново переживаючи думки і почуття, пов'язані з травмою, в безпеці терапевтичної обстановки. Це призводить до подолання реакцій, які раніше були некерованими. Такий підхід вимагає, щоб людина знову занурювалася у зміст пережитих подій, розглядаючи і аналізуючи свої дії і емоційні реакції, які супроводжували те, що відбувалося. Саме психотерапія залежить від вираження психологічної дезадаптації і може тривати від 6 місяців до декількох років [7].

Слід зазначити, що існують такі напрями психотерапії, які наголошують на ролі конфліктів, що виникають унаслідок боротьби особистісних цінностей та внутрішньої картини світу людини, з дійсністю, яка транслюється травмуючою ситуацією. У такому разі психологічна допомога полягатиме у виявленні впливу психотравми на систему потреб та цінностей людини; у вирішенні свідомих і несвідомих конфліктів; у переробленні руйнівної енергії в творчу.

Основним завданням коуча при наданні допомоги свідкам бойових дій, є допомога при усвідомленні ними можливості трансформації їхнього кризового стану, вбачанні нових перспектив і можливостей повернення до нормального життя.

При наданні психологічної допомоги з віддаленими наслідками стресогенних впливів, оптимальними є такі *види психотерапії*, як: – *психодинамічна* – цей напрямок підкреслює роль конфліктів, що виникли через невідповідність особистісних цінностей і внутрішньої картини світу реальності його травмуючої ситуації. Виділяють три інтерпретації розуміння травми: 1) психічна травма як екстремальна подія, обмежена в часі (тобто мала початок і кінець), яка здійснила несприятливий вплив на психіку людини; 2) «кумулятивна травма», що виникає в онтогенезі з безлічі незначних психотравматичних подій; 3) психічна травма розвитку як результат неминучих фрустрацій потреб.

Для застосування коучинг-технологій у післявоєнний час можуть бути використані наступні методики, пов'язані з подоланням посттравматичних розладів.

Когнітивна терапія – в основі деяких сучасних підходів до вивчення посттравматичних розладів лежить «оціночна теорія стресу», що акцентує увагу на ролі каузальної атрибуції і атрибутивних стилів. Залежно від того, у який спосіб обґрунтовуються причини стресу, його подоланням є або фокусування на проблемі (спроба змінити ситуацію), або концентрація на емоційну сторону пережитої події (спроба змінити почуття, які виникли внаслідок травматичної ситуації).

Дослідження підтверджують, що когнітивна терапія вчить по-іншому реагувати на ситуації, які викликають напади паніки й інші ознаки занепокоєння. Усуваються ірраціональні судження, що виникли на тлі тривоги і у непрямої спосіб підтримують її, шляхом оскарження їхньої доречності. Когнітивна терапія заснована на теорії, відповідно до якої поведінка людини визначається її думками про саму себе і її роллю у суспільстві.

Клієнт-центрована терапія К. Роджерса – її основним завданням є допомога в усвідомленні можливостей переформатування його стану кризи, та виявленні нових перспектив повернення до звичного життя.

На першій стадії коуч інформує свідка бойових дій про потребу в дотриманні психологічної гігієни, змінює його установку у ставленні до інших людей, навчає відділяти особистість від її поведіння. Спеціаліст допомагає висловити свої почуття, відсторонитися і подивитися на ситуацію збоку, завершити незавершене, знайти опору в собі.

На другій стадії психотерапії робота йде над зрозумінням причин появи кризи та прийняттям відповідальності за свій стан. У результаті людина приходить до розуміння того, що відбувається, і до усвідомлення закінчення кризи. Слабшає страх перед майбутнім. У такий спосіб, проходячи всі етапи кризи,

спеціаліст трансформує, змінює стан, вчить його, як не бути жертвою.

Поведінкова терапія – найбільш ефективна при корекції посттравматичного стресового розладу. Відповідно до принципу, на якому ґрунтується цей вид терапії, для зміни поведінки не обов'язково розуміти психологічні причини, що її обумовили. Мета психологічної допомоги полягає у формуванні і зміцненні здатності до адекватних дій та отримання навичок, що дозволяють поліпшити самоконтроль. Методи поведінкової терапії передбачають позитивне й негативне підкріплення, покарання, систематичну десенсибілізацію, градуйовану подачу та самоконтроль.

Травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія – часто містить психологічну освіту та стратегії керування симптомами. До двох ключових утручань відносять експозицію і когнітивну переробку. Відповідно, стратегії цієї терапії є еkleктикою поведінкових та когнітивних теорій. Ця терапія передбачає короткострокові структуровані психологічні дії, спрямовані на задоволення афективних, когнітивних та поведінкових результатів впливу психотравматичних подій.

Логотерапія – займається змістом людського існування і пошуками цього сенсу. Тривожність та стреси порушують звичний хід життєвого шляху, деформують життєвий світ людини та створюють відчуття втрати сенсу життя. До структури посттравматичного стресового розладу входить симптоматика, що відповідає проявам так званих ноогенних неврозів.

Специфічною сферою застосування логотерапії якраз і є ноогенний невроз, породжений утратою сенсу життя. У цих випадках при роботі з пацієнтами використовується методика сократівського діалогу, що дає змогу підштовхнути людину до відкриття ним для себе адекватного сенсу життя. Практичні досягнення логотерапії пов'язані саме з цінностями відношення, в знаходженні сенсу свого існування в ситуаціях, які на перший

погляд є безвихідними. З прийняттям рішення, з вибором пов'язана відповідальність за своє життя.

Позитивна психотерапія – базується на уявленні, що існують не тільки проблеми й хвороби, але й способи та можливості їхнього подолання, властиві кожній людині. Згідно з Пезешкіаном Н., кожна без винятку людина від природи володіє двома базовими здібностями: здатність до любові і здатність до пізнання. Тобто людина добра по своїй суті. І водночас насіння її прихованих можливостей ще потрібно розвивати. Залежно від потреб і можливостей організму, навколишнього середовища і того часу, в якому живе людина, ці базові здатності диференціюються в унікальну структуру особистісних рис, яка надалі становить характер людини і її індивідуальність.

Завдання корекції полягає у наближенні особистості до самого себе, до свого внутрішнього різноманіття і цілісності, самовідповідальності своїм здібностям і ресурсам, допомогти примиритися зі своїм травматичним минулим, жити в сьогоденні і йти в майбутнє. Психотерапія просуває від страждання до розширення і гармонізації ідентичності людигни, сприяє більшій самореалізації та повноцінності життя.

Гештальт-терапія – доволі часто її розглядають як один із якісних методів терапії депресивних, тривожних та фобічних розладів. Вона також з успіхом використовується для терапії значної кількості психосоматичних розладів, і в терапії з розширеним спектром інтрапсихічних та міжособистісних конфліктів. У гештальт-терапії невротичний стан індивіда розцінюється як нездатність повністю контактувати (завершувати цикл контакту) з собою і навколишнім середовищем, наслідком чого є незавершена ситуація.

Психотерапевт-коуч виступає лише в ролі провідника, що орієнтується на бажання й можливості, але, з іншого боку, є мовби другом і помічником у важких, хворобливих ситуаціях. Головною категорією гештальт-терапії слугує не поняття

«особистість», як це прийнято в інших підходах. Основним завданням тут є дослідження всієї сукупності подій, що відбуваються на тій межі, де організм контактує із середовищем. Причому прихильники гештальт-підходу підкреслюють, що ці події не зводяться до винятково соціальних.

Гештальт-терапія може застосовуватися при таких характерних для розладах: психосоматичні розлади; фобії й страхи; невротичні розлади; сексуальні розлади психогенного характеру; депресивні прояви, суїцидальні тенденції, порушення сну (нічні кошмари); дезадаптивні особливості особистості (підвищена тривожність, агресивність, дратівливість).

Міжособистісна терапія була розроблена для допомоги при депресіях та має короткотривалий характер, зосереджується на виявленні реальних проблем і типів міжособистісних відносин та на розвитку навичок для покращення інтерсуб'єктивної діяльності й підвищення підтримки соціуму. Терапія також передбачає покращення соціальних навичок.

Групова психотерапія – це метод, особливість якого полягає у цілеспрямованому задіянні «групової динаміки», тобто всього об'єму взаємовідносин та взаємодій, які з'являються серед учасників групи для здійснення психокорекційної допомоги. Ефективність групової психотерапії з забезпечується трьома факторами: процесом розвитку гарних відносин між коучем та членам групи; вільним проявом почуттів; більш ґрунтовним аналізом психологічних проблем. Робота завжди спрямована на досягнення певних терапевтичних цілей, які полягають у: комунікації в групі з людьми, що дає гарну перспективу до зменшення почуття відчуженості, ізоляції, сорому й підсилення почуття взаєморозуміння, спільності, незважаючи на неповторність травматичних переживань кожного з групи; спільному навчанні методів боротьби з наслідками особистісної травми; повторному емоційному переживанні травми в безпечному просторі підтримуючої групи, розподілі цього

переживання з психологом і групою; можливості бути в ролі того, хто допомагає (здійснює підтримку, вселяє впевненість, здатний повернути почуття власної гідності), що дає змогу перебороти відчуття власної нецінності, зсув фокуса з почуття власної ізольованості й негативних самозневажливих думок; перспективі спостереження за тим, як інші учасники групи проживають вибухи інтенсивних емоцій на фоні соціальної підтримки від членів групи та психолога; отриманні досвіду нових взаємин, що допомагають учасникам групи сприйняти стресово-травмуючу подію в інший, більш адаптивний спосіб.

Аутогенне тренування – активний метод психотерапії, психопрофілактики і психогігієни, що підвищує можливості саморегуляції початково мимовільних функцій організму. Досягається за допомогою аутогенного тренування саморегуляція емоційно-вегетативних реакцій. Однак небезпечним є не тільки вплив агресорів у певний момент часу, але і пролонгований вплив психотравмуючого впливу на психіку людини, що призводить до психічних порушень різного ступеня, і проявляється, зокрема, в посттравматичному стресовому розладі.

Одним із завдань є реабілітація психіки людей, які постраждали від наслідків впливу травматичного стресу, отриманого під час війни і після повернення до мирного життя. У межах цього завдання застосування аутогенного тренування дає змогу, крім навчання релаксації, підготувати до подальшої активної психотерапевтичної роботи

Нейролінгвістичне програмування – концепція, яка за рахунок зміни представленого в свідомості психічного образу життєвої ситуації, змінює психічний стан військовослужбовця для забезпечення можливості ефективної реалізації себе в житті і задоволення актуальних потреб. Одним із базисних положень нейролінгвістичного програмування є твердження, що кожна людина несе в собі приховані, невикористані психічні ресурси. Головними завданнями коуча є забезпечення доступу до

прихованих ресурсів, вилучення їх із підсвідомості, доведення до рівня свідомості, а потім навчання учасника бойових дій того, як ними користуватися. Виконання цих завдань досягається використанням різних технік, таких, як: «інтеграція якорів», «візуально-кінестетична дисоціація», «шестикроковий рефреймінг», «змах».

Арт-терапія – у корекції віддалених наслідків стресогенних впливів може дуже ефективно використовуватися арт-терапія, що забезпечує можливість катарсисичних переживань. Творчість оживляє сферу почуттів, заблокованих у результаті травми, сприяє їхньому вияву, дає змогу відновлювати кордони «Я». Арт-терапія може бути використана як в індивідуальному, так і груповому контекстах.

Завдання арт-терапевтичної роботи: послаблення симптомів, які є у клієнта, оптимізація та стабілізація їхнього психічного стану і соціального функціонування; досягнення більш високого рівня психосоціальної адаптації, формування навичок саморегуляції, розвиток здібностей розуміти себе, вербально та невербально проявляти свої відчуття та думки; удосконалення спроможності клієнта приймати самостійні рішення, діяти в конфліктних та напружених ситуаціях, формування стійкої системи соціально значущих зв'язків, інтересів, захоплень.

В арт-терапії використовується широка гама технічних прийомів (малювання, ліплення з глини та пластиліну, аплікація, робота з тканинами тощо). Ці прийоми використовуються, з урахуванням специфіки надання психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів [8].

Онтогенетично-орієнтований підхід при терапії є положення про самоорганізацію та саморегуляцію психічної діяльності. За наявності достатньої кількості складновзаємодіючих елементів, у результаті цієї взаємодії на місці хаосу мимовільно народжується порядок. Подолання психопатологічного стану через його дестабілізацію (шляхом

депривації сну, шокової терапії). Терапія психічних захворювань – це регресія, відкриття патологічних структур і їхнє реструктурування. Тобто здійснюється повернення у минуле особистості, в якому проявлялися особливості того чи іншого етапу онтогенезу, з урахуванням «критичних» точок: перебування в дитячому саду, вступ до школи, перебування на війні тощо.

Допомога коуча полягає у проясненні, дослідженні та розумінні механізмів впливу на його поведінку, стан нереалістичних почуттів, установок і мотивів [8].

Актуальні проблеми вирішуються завдяки розгляду їхніх причин у минулому, наразі з залученням учасника бойових дій у процес розвитку.

Кататимно-імагітативна психотерапія (символ-драма), де основу методу становить вільне фантазування у формі образів-«картин» на задану психотерапевтом тему. Коуч при цьому контролює, супроводжує, спрямовує пацієнта. Перевагою цієї системи є її добре продумана теоретична основа й детальна розробка всього комплексу психотерапевтичних дій. Метод кататимного переживання образів виявився ефективним при короткостроковому лікуванні неврозів і психосоматичних захворювань, а також при психотерапії порушень, пов'язаних з невротичним розвитком особистості [7].

Еріксонівський гіпноз – особливий «недирективний» підхід до індукції гіпнотичного трансу і його терапевтичного використання. Він, зазвичай, здійснюється в рамках короткострокової стратегічної (орієнтованої на конкретну мету) психотерапії, розробленої М. Еріксоном. При цьому використовується модель наведення трансу, яка ґрунтується на взаємодії та співпраці з гіпнотерапевтом. Такий підхід суттєво підвищує сприйнятливість людей до гіпнозу, дає змогу уникнути або невимушено обійти опір, який нерідко виникає при використанні директивних, традиційно-одноманітних методів гіпнотизації, а також прямих імперативних навіювань,

орієнтованих на зняття болючого симптому або зміни поведінки [7].

Гіпнотерапія застосовується для широкого кола різних проблем психічного здоров'я. В основі гіпнотичного стану лежить підвищена навіюваність та ментальна концентрація, яка дає змогу гіпнологу здійснювати навіювання, які допомагають краще контролювати їхні зовнішні прояви. Важливо визнати, що гіпноз – це не втручання само собою, це певна індукція стану розслаблення та чутливості, який допомагає легше здійснювати це втручання. Тобто «гіпнотерапія» може бути використана як передвісник певних втручань, зокрема таких, як: візуалізація; методи керування стресом; здійснення розмови з самим собою; експозиція [8].

Отже, під час військових дій, пов'язаних зі стресом, психічні розлади є одними з основних внутрішніх бар'єрів на шляху адаптації людей до мирного життя. Після повернення до звичного життя на вже наявні наслідки стресогенних впливів нашаровуються нові розлади, обумовлені стресами, пов'язаними з соціальною дезадаптацією учасників і свідків бойових дій.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновки, що: використання коучингу як технології особистісно-розвивального навчання в системі вищої освіти є доцільним з огляду на його здатність значно прискорювати процеси особистісного розвитку і активації власного потенціалу особи, яка навчається; концепція освітнього коучингу містить положення, реалізація яких дозволить продуктивно розбудовувати систему професійної освіти в державі на різних її рівнях та у межах різних систем, які її складають; специфічні компетентності педагога-коуча, розвиток яких є необхідним для реалізації коучингової взаємодії в індивідуальному та груповому форматі, а також володіння коучинговим інструментарієм є чинниками, що підвищують рівень його професійної компетентності.

Все висловлене дає підстави висувати певні пропозиції. Очевидно, що використання коучинг-підходу в освітньому процесі вищої школи може призводити до значного підвищення рівня продуктивності навчання, до прискорення особистісного розвитку і професійного зростання його суб'єктів і має низку «за» на користь його застосування.

Водночас, коучингова діяльність є окремим різновидом суспільної практики і потребує спеціального навчання. Система професійного навчання педагогів не містить такого напрямку професіоналізації і поки що не може бути широко реалізована системою освіти. Тому, як більш гнучка система, цю задачу може реалізовувати система післядипломного навчання у різних її формах.

Але для того, щоб це стало можливим, в Україні повинні з'явитись відповідні фахівці, що забезпечать первинне професійне навчання коучів у галузі освіти на основі відповідних програм.

Загальновідомо, що сучасна вища освіта України переживає період суттєвих змін, які стосуються її основних аспектів. Ця умова зумовлює необхідність змін у реалізації навчальної діяльності, які забезпечать її вихід на якісно вищий рівень. Підвищення інноваційної активності суб'єктів освітньої діяльності, підтримання інтелектуального капіталу вищого навчального закладу, творчого потенціалу молодих та креативних кадрів є необхідними умовами роботи під час змін.

Список використаних джерел:

1. Борова Т. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: монографія. Харків: СМІТ, 2011. 381 с.

2. Бородієнко О. Коучинг як особистісно-розвивальна технологія: особливості застосування коучингового підходу в

процесі розвитку професійної компетентності керівників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 5 до Вип. 31. Київ: Гнозис, 2014. С. 19–25.

3. Бородієнко О., Музичко Л. Методологічні засади використання інструментів коучингу в сучасній професійній освіті. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*. Переяслав-Хмельницький, 2014. С. 85–87. Режим доступу: http://conferences.peasmo.org.ua/uploads/conference/file/10/conference_12.11.2014.pdf

4. Голві Т. Максимальна самореалізація: Праця як внутрішня гра [пер. з англ.]. К., 2007. 252 с.

5. Дмитрієва О. Можливості використання методів і засобів коучингу в професійному становленні студентів. К., 2008. 147 с.

6. Комар О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра педагогічних наук. Умань: 2011 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/393/1/zastosyvan_ia_interakt.pdf

7. Корольчук М. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів : монографія / за ред. М. Корольчука. Київ : КНТЕУ, 2014. 275 с.

8. Кризові стани в сучасних умовах: діагностика, корекція та профілактика / під ред. Л. Юр'євої. Київ : ТОВ «Галерея Принт», 2017. 174 с.

9. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод, посібн. Київ: В.С.К., 2003. 192 с.

10. Романова С. Коучинг як нова технологія в професійній освіті Електронний ресурс. Режим доступу: <http://ecobio.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/2145/2136>

11. Стар Дж. Коучинг. Керівництво по методах, прийомах і навичках персонального коучингу. Пер. з англ. К., 2011. 359 с.

12. Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools, Guidance report Rachel Lofthouse, David Leat, Carl Towler. CFBT, 2010. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf

13. The role of coaching in vocational education and training. City And Guilds (Centre For Skills Development): Alan Brown, University of Warwick; Liz Browne, Oxford Brookes University; Kathleen Collett, City & Guilds Centre for Skills Development; Chris Devereux, Institute of Education; Jill Jameson, University of Greenwich, Centre for the Use of Research and Eviden. London, 2012. Режим доступу: <http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocational-education.pdf>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС

Колективна монографія

Науковий редактор:

Окольнича Т. В., д-р пед. наук, проф., доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Авторський колектив:

Т. Бабенко, О. Габелко, Я. Галета, Л. Кашуба, Т. Кравцова,
Р. Ляшенко, О. Нагорна, Т. Окольнича, А. Рацул, Л. Рябовол,
Н. Савченко, О. Філоненко.



Видавець «ФОП Середняк Т.К.», 49000, Дніпро, 18, а/с 1212

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4379 від 02.08.2012.

Ідентифікатор видавця в системі ISBN 7822

49000, Дніпро, 18, а/с 1212

тел. (096)-308-00-38, (056)-798-04-00

E-mail: 7980400@gmail.com

Підп. до друку 29.08.2023 р.

Умовн. друк. арк. 19,75. Обл. вид. арк. 14.

