Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти

Порадник для професійного педагогічного та наукового зростання освітян

науково-методичний посібник
за ред. Петровського О. М., Трубавіної І. М.

Харків – Тернопіль 2023

УДК 378.013(07)

Автори: Борисова Л., Волкова Н., Грабовський О., Дунебабіна О., Жуковська Г., Калашник Л., Каліна К., Каплун С., Клімова С., Кікінежді О., Кізь О., Левченко К., Лупаренко С., Мірошніченко В., Недря К., Непіпенко Л., Олійник Н., Парфанович І., Перетяга Л., Петровський О., Рибалко Л., Савелюк Н., Семенова А., Собина В., Трубавіна І., Чередниченко О.

Рецензенти:

Боярська-Хоменко А. В. – доктор пед наук, професор, завідувачка кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Мешко Г. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічного менеджменту методики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Порадник для професійного педагогічного та наукового зростання освітян: Науково-методичний посібник / за ред. Петровського О. М., Трубавіної І. М. Харків, 2023. 302 с.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8222080

Затверджено Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**,** протокол №1 від 30.01.2023.

Рекомендовано до друку науково-методичною Радою Тернопільського обласного комунального інстиутуту післядипломної педагогічної освіти. Протокол № 1 від 27 лютого 2023 р.

Науково-методичний посібник «Порадник для професійного наукового зростання освітян» / за ред Петровського О. М., Трубавіної І. М. розроблено на допомогу молодим освітянам всіх рівнів освіти у професійному науковому зростанні. Він відповідає на актуальні питання сьогоднішньої науки: як її здійснювати, якими методами, на якій теоретичниій основі, що є етичним і патріотичним в науці сьогодні, де і як шукати гроші на дослідження, як зберегти здоров'я в умовах навантаження і війни тощо. Посібник розкриває теоретичні і методичні основи сучасних науково-педагогічних досліджень, має практичне значення для аспірантів, молодих викладачів, вчителів, які підвищують кваліфікацію, здійснюють професійне наукове зростання, готують учнів до участі в МАН. Він відбиває зміст І Міжнародної наукової школи молодих науковців сектору безпеки та оборони 3-4 лютого 2022 в НАНГУ та побажання і потреби молодих науковців цивільних ЗВО, ЗЗСО тощо.

©Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
© Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень 5
Вступ (*Петровський О. М., Трубавіна І. М.)* 6
1. Теоретичні основи наукових досліджень 9
1.1. Україноцентризм як принцип наукових досліджень і педагогічної діяльності *(Трубавіна І., Недря К.)* 9
1.2. Як обрати тему для наукового дослідження та етапи роботи над ним *(Мірошніченко В.)* 14
1.3. Написання огляду джерел і літератури до дисертації *(Волкова Н.)* 21
1.4. Теоретико-методологічні основи сучасного науково-педагогічного дослідження *(Трубавіна І.)* 29
1.5. Використання гендерних підходів в науковій роботі в закладах вищої освіти сектора безпеки та оборони України *(Левченко К., Жуковська Г., Дунебабіна О.)* 35
1.6. Ґендерний вимір професійного та особистісного зростання педагогів *(Кікінежді О., Кізь О.)* 49
1.7. Компетентнісний підхід в закладах вищої педагогічної освіти у воєнний стан *(Трубавіна І., Чередниченко О.)* 77
1.8. Підходи і шляхи створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти *(Трубавіна І., Рибалко Л.,Чередниченко О., Каплун С.)* 85
1.9. Педагогічний експеримент як метод науково-педагогічних досліджень *(Лупаренко С.)* 101
2. Методичні, етичні і правові основи професійного і науково-педагогічного розвитку викладачів і вчителів 117
2.1. Академічна доброчесність у наукових дослідженнях, запобігання корупційним ризикам. дотримання норм законодавства України в процесі роботи з інформацією з обмеженим доступом у наукових дослідженнях *(Чередниченко О. Ю.)* 117
2.2. Методичні орієнтири щодо складання програм навчальних дисциплін та змісту кредитних модулів при впровадженні результатів досліджень в освітній процес *(Грабовський О., Семенова А.)* 126
2.3. Як надрукуватися в конференційних журналах Web Of Science платформи Easychair *(Трубавіна І. М.)* 142

2.4. Розмежування правових актів за ознаками їх нормативності під час наукової діяльності (*Клімова С.)* 147
2.5. Застосування методів математичної статистики в науково-педагогічних дослідженнях: все, що ви маєте знати і застосовувати (*Борисова Л., Собина В.)* 149
3. Педагогічна і професійна діяльність науково-педагогічного працівника в сучасній україні 176
3.1. Маркери якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях *(Семенова А.)* 176
3.2. Як здобути гранти в ЄС. Фандрайзингова діяльність *(Каліна К., Рибалко Л.)* 197
3.3. Профілактика професійного вигоряння науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану *(Трубавіна І., Недря К., Парфанович І.)* 204
3.4. Формування емоційно-етичної компетентності науково-педагогічних і педагогічних працівників *(Савелюк Н.)* 218
3.5. Рекомендації з підтримання голосу педагогів у здоровому та працездатному стані *(Перетяга Л.)* 246
3.6. Робота викладачів з внутрішньо переміщеними студентами *(Трубавіна І., Парфанович І.)* 254
3.7. Формування критичного і творчого мислення у науково-педагогічних працівників *(Трубавіна І., Непіпенко Л.)* 264
3.8. Формування іміджу науково-педагогічного працівника у соціальних мережах *(Олійник Н.)* 274
Підсумок 287
Додатки 288
Додаток А (до параграфу 1.6) Анкета з гендерного виховання школярів 288
Додаток В(до параграфу 3.4) Методика самооцінки емоційного стану А. Уессманна та Д. Рікса 291
Додаток С (до параграфу 3.4.) «Тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків» Л. П. Журавльової 294

Перелік умовних позначень

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗВВО – заклад військової вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ВПО – внутрішньо переміщена особа

СБО – сектор безпеки та оборони

ООН – Організація Об’єднаних Націй

ЦСР – цілі сталого розвитку

ГО – громадські об’єднання

ЦСР – Цілі сталого розвитку

ДонДУВС – Донецький державний університет внутрішніх справ

ЛьвДУВС – Львівський державний університет внутрішніх справ

НАДПСУ – Національна академія Державно прикордонної служби України

ВЮІ НЮУ – Військово-юридичний інститут Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

ЛДУБЖ – Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

ВІТВ ХПІ – Військовий інститут танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ДДУВС – Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

НАВСУ – Національна академія внутрішніх справ України

НАНГУ – Національна академія Національної гвардії України

НУЦЗУ – Національний університет цивільного захисту України

ХНУВС – Харківський національний університет внутрішніх справ

ЧІПБ – Черкаський інститут пожежної безпеки Героїв Чорнобиля

МОН – Міністерство освіти та науки

НАПНУ – Національна академія педагогічних наук України

ЗМІ – засоби масової інформації

ОУК – освіта в умовах конфлікту

НУШ – Нова українська школа

ЗСУ – Збройні сили України

ВСТУП

Сучасна робота освітян – вчителя, викладача ЗВО та ЗВВО в умовах війни вимагає швидкого його професійного і наукового розвитку задля відповідності умовам середовища, що змінюється, і забезпечення безперервності освіти в закладі освіти, якості освіти. Наукова діяльність в закладі вищої освіти є складовою роботи науково-педагогічного працівника і безпосередньо впливає на якість його освітньої діяльності як реалізація принципу виховуючого навчання на практиці. Від володіння методами наукового пізнання, етикою наукових досліджень, новинами основ наук тієї дисципліни, яку він викладає, україноцентричної свідомості та поведінки викладача, залежить якість освіти у закладі вищої освіти, його імідж, рейтинг в мировому освітньому співтоваристві і в Україні, майбутнє нашого суспільства. Акредитаційні і ліцензійні вимоги ніхто під час війни не скасовував. Результати наукової діяльності впливають на задоволення потреб населення і вирішення практичних проблем сьогодення, фундаментальних питань нашого суспільства.

Наукова діяльність викладачів закладів вищої освіти є ще й педагогічною, що передбачає поєднання в праці викладача педагогічної теорії, педагогічної майстерності і педагогічної культури і культури наукових досліджень. Водночас, якщо в педагогічних закладах освіти вчать педагогіці, то науковій діяльності, окрім методів наукових досліджень, сьогодні в ЗВО поки не вчать. Виникає питання – як викладачу розпочинати її здійснювати, якщо його цьому ніколи не навчали. І тут потрібні теоретичні і методичні, практичні поради як це робити, як писати, яким стилем писати, як обрати тему дослідження, написати та оформити першу статтю тощо. У тих, хто пише докторські дисертації, виникає питання про розробку методології свого дослідження і те, як відкрити і обґрунтувати новий підхід у дисертації, його впровадити на всіх рівнях, бо це є метою роботи цього рівня.

Другим питанням молодих науковців є те, як розвинути свою наукову культуру і винайти нові ідеї, які методи для цього є ефективними.

Третім – як розвинути свою педагогічну майстерність, педагогічну техніку, щоб стати чудовим лектором, ефективним модератором і фасилітатором, консультантом, навчитися ефективно

працювати в умовах реформування освіти тощо. До цього додаються питання профілактики професійного вигоряння і підтримання себе в працездатному стані незалежно від умов (пандемії, війни тощо) і освоювати нові професійні функції викладача закладу вищої освіти.

Слід відзначити, що питання професійного розвитку вчителів сьогодні пов'язують з творчістю і підвищенням кваліфікації, професійним розвитком, чому найкраще відповідає наукова діяльність. Вчителі теж пишуть і захищають наукові праці, беруть участь в наукових проектах, конференціях, але ніхто не навчав їх проведенню наукової діяльності. У школах нового типу з'являються кафедри, наукові гуртки, є тісна співпраця з ЗВО, по Малій академії наук тощо. Тому їм також для професійного розвитку і підвищення якості наукової діяльності потрібні орієнтири як це робити сьогодні, в нових умовах.

Зазначимо, що освіта виконує функції, які не тільки реалізують право здобувачів освіти на освіту, але й соціальне замовлення суспільства на випуск того фахівця, який потрібен саме цьому суспільству, професійне замовлення на викладача, який повинен відповідати сучасним акредитаційним і ліцензійним вимогам до ЗВО. А це вміння писати статті нового типу, проводити різного рівня наукові дослідження і оформлювати його результати, представляти Україну на міжнародній арені науковців. Від викладачів сьогодні залежить не тільки якість освіти, але й власне робоче місце – чи відповідає воно в цьому ЗВО новим викликам суспільства, що спонукає викладачів створювати нові освітні програми, які користуються попитом абітурієнтів, бути креативними, продукувати нові освітні і наукові ідеї і реалізовувати їх в життя.

Окремо зазначимо, що в умовах війни наукові дослідження повинні мати консолідуючий характер і працювати на благо перемоги України, що стає принципом наукових досліджень і показником професійного розвитку викладача. Сьогодні україноцентризм в науково-педагогічній діяльності як принцип важливо враховувати всім науковцям, освітянам незалежно від стажу науково-педагогічної діяльності. Українські та європейські цінності – це питання національної безпеки та національних інтересів. Окремо стоїть питання підготовки викладачів педагогічних ЗВО до навчання майбутніх вчителів викладати в Новій українській школі в умовах війни, забезпечувати дистанційне навчання і безпеку дітей в Україні,

за кордоном і на окупованих територіях, працювати з ВПО і перебуваючи самим в якості ВПО.

Розділи і параграфи порадника були апробовані на семінарах, Мінародній науковій школі і отримали схвалення від викладачів. Теми змісту визначалася запитами викладачів ЗВВО, ЗВО, вчителів, аспірантів, ад'юнктів, їх наукових керівників, керівників закладів вищої освіти тощо.

Цей порадник виходить на допомогу освітянам створювати якісно нові продукти освітньої і наукової діяльності. Він написаний у вигляді конкретних порад і вправ, як її здійснювати як на початку наукової кар'єри, так і в подальшому, як відповідати сучасним вимогам до наукової діяльності, як їх розуміти і виконувати, не втратити працездатність на важкому науковому шляху і подолати нові виклики перед закладами вищої освіти, які є перед нашим суспільством сьогодні в умовах війни, пандемії тощо. Порадник апробований через виступи більшості авторів на І Міжнародній школі молодих науковців сектору безпеки та оборони України в 2022, на різних міжнародних і всеукраїнських конференціях, доповнений побажаннями стейкхолдерів ЗВВО та ЗВО, ЗЗСО в анкетах школи і в усних бесідах авторів зі здобувачами наукових ступенів і молодими викладачами, вчителями. Зазначимо, що 98 відсотків учасників школи з 25 ЗВО та ЗВВО України були цілком задоволені змістом виступів, які складають зміст посібника, 2 відсотки були частково задоволені. Вчителі були також задоволені змістом навчання, які і здобувачі магістерського рівня освіти, які брали також участь у школі.

Від колективу авторів: Петровський О. М., Трубавіна І. М.

1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. УКРАЇНОЦЕНТРИЗМ ЯК ПРИНЦИП НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(Трубавіна І., Недря К.)

Перемога України в війні залежить від єдності свідомості, почуттів, вчинків і цінностей українців з різних регіонів, різного фаху і освіти, які об'єднані спільною ідеєю і мотивацією бути разом як українці, відстояти свою незалежність як держави і нації. Об'єднати людей може сьогодні ідея україноцентризму [2] як принцип людського буття кожного громадянина, особливо педагогів як носіїв освітньої і виховної функції в суспільстві і закладі освіти будь-якого рівня. Виникає питання, що розуміти під україноцентризмом і чим це поняття відрізняється від інших понять типу шовінізм, націоналізм, національна ідея – єдина соборна Україна тощо.

Ми розуміємо україноцентризм як принцип людського буття, оскільки саме поняття принцип визначає основу для прийняття рішень, для професійної діяльності, вчинків, поглядів, оцінок тощо [1]. Принцип – це той професійний орієнтир, який визначає погляд на вирішення проблеми, напрям і позицію її вирішення. Принцип професійної діяльності педагога сьогодні, в воєнний стан, як ми вважаємо, повинен розумітися як принцип всього людського буття, оскільки пронизує всі сфери життя освітян, а не тільки професійну, наукову чи особисту чи ще якусь сферу. Він є ширшим за принцип моральної свідомості, оскільки стосується думок, вчинків, позиції, мотивації і цінностей. Україноцентризм, виходячи з цього, повинен бути присутнім в будь-якій діяльності українця, зокрема в педагогічній. Але він має свої особливості, виходячи із змісту і процесу діяльності. У педагогічній сфері ми пов'язуємо його з функціями педагога в суспільстві і з тим, що педагог сам повинен бути вихованим, за К. Д. Ушинським – перш ніж виховувати інших. Тому професійна компетентність педагога сьогодні повинна спиратися на україноцентризм нарівні з дитиноцентризмом. Любов до дітей і України – сьогодні основа формування освітніх програм і освітньо-професійних програм підготовки педагогів. Тому україноцентризм ми розглядаємо як складову емоційно-етичної

професійної компетентності педагогів, виходячи з професійних стандартів вчителя ЗЗСО та керівника ЗЗСО.

Україноцентризм передбачає зосередженість на єдності нації, тому єдина соборна Україна є близьким поняттям до нього, але не тотожним. Україноцентризм, на наш погляд, стосується саме людського буття, а не тільки національної української ідеї, яку можна досягати дуже довго і невизначений час. Він може її включати до себе як об'єднуючу людей думку і шлях і результат водночас. Але єдина соборна Україна як національна ідея це ідея про ідеальне майбутнє, в той час як україноцентризм є основою теперішніх вчинків, думок, мотивації, цінностей, він консолідує людей в суспільстві сьогодні задля її незалежності і самостійності. Або ти за Україну, або проти, середнього, сірого сьогодні немає. І тим він визначає позицію в суспільстві кожного, хто тут живе. Єдина соборна Україна поруч з україноцентризмом дозволяє не збитися на шлях шовінізму і нацизму, реалізує права кожної людини і дбає про інтереси держави як орієнтир теперішнього і майбутнього, ідеал. Цінністю національної ідеї є єдність нації українців як така, що відбулася, а україноцентризм можуть не всі розділяти, але змушені з ним рахуватися, якщо хочуть жити і працювати в нашому суспільстві і державі. Адже це думка більшості населення в цей історичний період.

Таким чином, україноцентризм набуває вигляду правових норм, справедливих для більшості людей на цій території в певний історичний період, а не вічних чи політичних (мінливих, справедливих для одного моменту) норм. Звідси покарання за колабораціонізм, у т.ч. серед педагогів, є проявом україноцентризму. Виховна функція освітян в суспільстві, участь їх в суспільному вихованні через власний приклад поведінки, свідомість, діяльність, проголошені цінності і виховуюче навчання дітей та молоді є важливим фактором впливу на свідомість суспільства і поведінку дітей і дорослих.

Отже, україноцентризм пов'язаний з боротьбою ідеологій в інтересах єдиної соборної України. Він є внаслідок цього і принципом виховання, освіти, політики, державотворення, права, наукової, педагогічної діяльності тощо. Тому україноцентризм сьогодні – складова національної безпеки країни, як і національно-патріотичне виховання дітей та молоді. Виникає питання про

обґрунтування україноцентризму як принципу науково-педагогічної діяльності в закладі вищої освіти.

Оскільки освіта, виховання формують досвід поведінки, то україноцентризмом мають бути проникнуті всі щоденні справи людей, до цього треба поступово привчати щоденно в кожній справі. Цікавим прикладом реалізації україноцентризму є Українська хартія вільної людини, яку за просвітницькою програмою обласної ради впроваджують в ЗЗСО Тернопільської області у 2020-2024 рр. Там дітям пропонують вести щоденники – кожного дня записувати, що я зробив по Хартії сьогодні, проводять заходи просвітницької спрямованості серед дітей та батьків, починаючи з 1 класу, щодо формування української ідентичності. Роз'яснюється, хто такі українці, чому вони саме такі, що характеризує їх поведінку і чому це хартія вільної людини. Так формуються звичка і самооцінка, Кожен громадянин, освітянин повинен результатом мати звичку запитувати себе – а чи є кожний факт, явище, мої вчинок, думка в інтересах України, чи на користь їй це чи ні? І в залежності від цього або зробити вчинок, або відмовитися від нього.

У цьому він схожий за змістом на принцип виховуючого навчання в дидактиці і принцип національного виховання в теорії виховання. І реалізується він через зміст навчання, методи, засоби і форми навчання і виховання, особистість педагога, його приклад в щоденному житті і професійній діяльності, українську культуру і українську мову в побуті і діяльності тощо [1]. Сьогодні ми наголошуємо на прикладі педагога як українця з активною позицією щодо незалежності країни.

Зазначимо, що колись нас вчили формувати критичне мислення, що можна застосувати і до україноцентризму – поставити питання: чиї інтереси за цим стоять? Кому це вигідно? І після того робити тільки україноцентричні речі, вчинки, промови. Це для того, щоб не роз'єднувати і не розхитувати суспільство, громаду, мати виважену поведінку. Україноцентризм і українська хартія вільної людини є прикладами для самооцінки своєї поведінки, думок, джерелом протидії інформаційно-психологічним спецоперація. Виважена поведінка – це не емоції, а розумне рішення на основі певних критеріїв. Де їх взяти в війну освітянам, жодного з яких не вчили працювати в умовах війни, бо всі освітні програми і професійні стандарти були зорієнтовані на мирний час? Як україноцентризм і

українську ідентичність формувати в науково-педагогічних дослідженнях? Як принцип наукового пізнання поєднати з свідомістю? Як здійснювати науково-педагогічну і педагогічну діяльність? Відповідь – як впевненість в необхідності дотримуватися інтересів української держави і української нації щоденно в повсякденному житті, професійній діяльності. Україноцентризм – цінність, принцип, результат і критерій поведінки, мотивації і свідомості. Така думка має бути в кожного, хто займається науково-педагогічною і педагогічною діяльністю, науковими дослідженнями, оскільки це ідеологічний фронт країни коли йде інформаційна війна проти України [1].

При цьому кожному педагогу і науковцю треба ставити собі такі питання:

– Чи ця тема, проблема, шлях і вирішення важливі для України, в її інтересах, чи ні?

– Який імідж для України буде мати спосіб або засіб, метод вирішення проблеми чи її наслідки, результат вирішення проблеми?

– Чи підтримала б більшість українців таке вирішення проблеми і її результат?

– Чи вартий результат вирішення наукової проблеми зусиль? Яким має бути результат вирішення проблеми в інтересах України?

Наприклад, колись ми проводили експертизу першого в Україні центру матері і дитини в Херсоні – бути їм далі чи Україні це не потрібно. Про це були дискусії в громаді і в суспільстві з дуже протилежними позиціями. Резюме – навіть якщо одна дитина внаслідок роботи такого центру не залишилася без матері в житті, такі центри потрібні і в них треба вкладати державі і громадам кошти, сили, турботу. Бо діти – майбутнє нашої країни. Якщо частина українців поки не розуміла цінності цього і думки були різними, то треба було проводити роз’яснювальну роботу і показувати її результати населенню. Тобто була потрібна соціальна реклама, взаємодія установ соціальної сфери в цих випадках, теорії кризового і раннього втручання і реабілітації для жінок, які опинилися в такій ситуації, підготовка фахівців, Тобто розуміння, що це рішення в інтересах держави і самих її громадян в майбутньому треба обґрунтовувати, доводити і готувати. Тут і потрібна робота науковців в сфері педагогіки. Зараз такі Центри матері і дитини є в кожній області України. Їх дія підкріплена нормативно, політично, на рівні

теорії та практики соціальної роботи і соціальної педагогіки, вони міцно вписалися в наше суспільство. Але на це пішло кілька років. І так багато нових ідей вимагали на своє розуміння перш за все з позицій України – прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу тощо, які спочатку не отримували підтримки в суспільстві і мікросередовищі, стикалися з непорозумінням і стереотипами населення. Сьогодні ці стереотипи і помилки можуть коштувати життя людям і руйнувань. Педагоги повинні мати украноцентричну позицію, бо все інше – проти України. Промовчати, зробити погляд, що не зрозуміли, не помітити, не звертати увагу – це не про наш час в педагогічній діяльності.

Якщо у науковця є вибір яким шляхом вирішувати проблему, то знов – таки вибір має продиктований бути саме питаннями україноцентризму. Саме такий підхід приведе в кінці кінців до єдиної соборної України як реальності, а не ідеальної мети. І тоді виникне питання – а на що працювати далі? Розвиток суспільства, його потреби постійно зростають. Але україноцентризм залишається. Можливо, він перейде у центрування на інтересах проблем планети Земля як зразок досягнення мети в окремій країні для благополуччя всіх мешканців.

Літератра

1. Трубавіна І. М., Недря К. М. Україноцентризм як основа науково-педагогічних досліджень і педагогічної діяльності. Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст : матеріали Міжн. наук.-практ. конф., (Тернопіль, 09-10 черв., 2022) [ред.кол. : В. М. Черняк (відп. ред.) та ін.]. Тернопіль : Вид. центр ТОКІППО, 2022. 276 с. С. 46–48.

2. Філіпчук Г. Україноцентризм інтелегента. Академічно-методичні діалоги «Виклики національної ідентичності в умовах війни: погляди освітян». Випуск 1. URL : https://www.youtube.com/watch?v=YRHTOZtqlew

1.2. ЯК ОБРАТИ ТЕМУ ДЛЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЕТАПИ РОБОТИ НАД НИМ

(Мірошніченко В.)

Кожне наукове дослідження від творчого задуму до остаточного оформлення наукової праці має неповторну специфіку. Однак усі вони наділені спільними рисами, які охоплюють універсальні послідовні процеси (етапи).

Таблиця 1.2.1

Загальна схема проведення наукового дослідження

№	Етап наукового дослідження	Суть етапу наукового дослідження	Особливості етапу дослідження
1.	Визначення наукової проблеми	Вибір напряму й теми наукового дослідження	Обґрунтування актуальності теми дослідження, визначення рівня її розробленості; вибір об’єкта, предмета, окреслення мети і завдань дослідження
2.	Опрацювання літератури	Ознайомлення з існуючими дослідженнями за обраною темою	Нагромадження необхідної наукової інформації, пошук, вивчення й аналіз літературних та інших джерел з теми дослідження; вибір напрямів дослідження з огляду на його мету
3.	Формування гіпотез	З’ясування того, що буде перевірятися	Відпрацювання гіпотези й теоретичних передумов дослідження, визначення наукового завдання
4.	Проведення дослідження	Збір даних, занотування інформації	Оброблення й аналіз результатів експериментального дослідження
5.	Інтерпретація результатів	Оцінка зібраних даних, співвіднесення з попередніми результатами	Написання тексту роботи, оформлення вступу і висновків, опис використаних джерел і створення додатків
6.	Оприлюднення результатів	Оцінка значущості результатів дослідження	Підготовка до захисту і захист наукового дослідження

Логіка наукових досліджень вперше була сформульована французьким філософом, математиком Рене Декартом (перша половина XVII) у його праці «Міркування про метод». Декарт подає чотири простих і надійних, на його думку, правила для розуму, що наближають його до науки.

Правила Декарта

1. Ніколи не вважати істиною те, що неможливо визнати очевидним. Це означає необхідність ретельно запобігати поспіху й упередженості, залучати до своїх суджень лише те, що постає в розумі настільки ясно і чітко, що вже не може викликати сумніву.
2. Поділити кожну річ на стільки частин, скільки потрібно, щоб краще її дослідити.
3. Вибудовувати свої думки в певному порядку, розпочинаючи з найпростіших предметів і легко впізнаваних, завершуючи пізнанням найскладніших.
4. Робити вичерпні переліки й вееохоплюючі огляди, щоб мати впевненість, що нічого не пропущено.

Процес будь-якого пізнання починається з постановки проблеми як вихідного пункту, направленого науковою діяльністю. Наукова проблема – конкретне питання, яке виникає, коли наявних знань не достатньо для вирішення конкретного завдання і спосіб, за допомогою якого можна здобути відсутні знання, невідомий. Будь-яка проблемна ситуація виникає в реальному житті. Вона, як правило, містить найбільш гостре протиріччя між будь-якими елементами процесу.

Правильна постановка та чітке формулювання проблеми не менш важливе, ніж її вирішення. Вибір проблеми значною мірою визначає як стратегію дослідження взагалі, так і напрям наукового пошуку зокрема. По суті, мова йде про вміння відокремити головне від другорядного, про виявлення того, що поки не відоме науці з предмета дослідження, про усвідомлення того, що ми чогось не знаємо.

Для визначення змісту конкретних проблем вагоме методологічне значення має класифікація можливих проблем:

№	Ознака	Види проблем	Пояснення
1.	За масштабом	Локальні	Мікросоціальні
		Регіональні	Охоплюють окремі регіони
		Національні	Мають загальнонаціональні масштаби
		Міжнаціональні	Впливають на національну безпеку країни
2.	За гостротою	Не досить актуальні	Проявлять себе в майбутньому, а зараз потребують профілактики
		Актуальні	Назрівши
		Гострі	Ті, що вимагають термінового вирішення
3.	За типом тенденцій	Деструктивно-деградаційні	Визначають негативні руйнівні процеси
		Трансформаційні	Фіксують трансформацію соціуму, його перехід із однієї якості в іншу
		Інноваційні	Пов’язані з різними аспектами нововведень
4.	За швидкістю розвитку	Тривалі	Ті, що розвиваються поволі
		Активні	Відрізняються динамізмом
		Суперактивні	Наростають надзвичайно швидко

Таблиця 1.2.1

Типологія наукових проблем

№	Види проблем	Суть проблеми
1.	Інформаційна	Характерна для проблемного викладення. Ключ до вирішення інформаційної проблеми науковець знаходить у літературних джерелах
2.	Аналогова	Характерна для групи практичних проблем. Поставлена проблема даного виду не завжди потребує нового способу вирішення (навіть за умови існування нових фактів), а вирішується за аналогією
3.	Гіпотетична	Вирішує шляхом суджень та умовиводів під час висування припущень, гіпотез, їх перевірки та обґрунтування

Одночасно з формулюванням проблеми визначається головний напрям дослідження, його основна ідея. Вона є важливою категорією, що визначає, за яким напрямом буде будуватися дослідження проблеми і як буде сформульована гіпотеза. Тобто наукове припущення, що висувається для пояснення явищ дійсності (процесів) або причин, які зумовлюють даний наслідок, і потребує перевірки досвідом та теоретичного обґрунтування.

Вибір теми дослідження та її формулювання. Оскільки наукова проблема є сукупністю складних теоретичних або практичних питань, то в процесі наукового дослідження проблему поділяють на складові компоненти – теми. У прикладному дослідженні замість формулювання проблеми можна скласти список конкретних запитань, на які необхідно отримати відповіді.

Тема дослідження – частина наукової проблеми, яка охоплює одне або декілька питань дослідження. Це наукове завдання, що належить до конкретної галузі наукового дослідження.

Вважається, що правильно обрана й сформульована тема – це половина виконаного дослідження. Тому роботу потрібно починати, переконавшись у чіткому з'ясуванні її теми. Основним критерієм при цьому повинні бути її актуальність, новизна й перспективність.

Тема – це не просто назва наукової роботи, а окреслений результат дослідження, який спрямований на вирішення конкретного питання. Формулювання теми уточнює проблему, окреслює межі дослідження, конкретизує основний задум. Разом з цим, тема є основною планово-обліковою одиницею при організації наукових досліджень. Мотивом вибору теми дослідження можуть бути необхідні для розв'язання проблеми досвід, творчий потенціал дослідника. При цьому враховують і наявність потрібної для майбутнього дослідження матеріальної бази, відповідних технічних засобів тощо.

За напрямами теми поділяють на теоретичні, методологічні та організаційні.

Теоретичні теми передбачають дослідження окремих концепцій теорії відповідної науки, які стосуються її наукових законів.

Методологічні теми стосуються елементів методів конкретних наук, що застосовуються у процесі вивчення їх об'єктів.

Організаційні теми включають організацію досліджень за конкретними науковими напрямами із застосуванням одержаних результатів у практичній діяльності.

За причиною виникнення розрізняють три види тем: теми, які виникають у результаті розвитку проблем, над якими працює даний науковий колектив; ініціативні теми; теми «на замовлення».

Перед вибором теми дослідження необхідно ознайомитись зі станом проблеми, оскільки для успішного її розв'язання дослідник повинен мати якнайповніше уявлення про зроблене його попередниками. Для цього потрібно ретельно проаналізувати доступні нормативні (постанови, накази, інструкції) і патентні (описи патентів і винаходів) документи, ознайомитися з літературними джерелами (книги, журнали, наукові збірники, архівні документи), статистичними матеріалами (результати соціологічних опитувань, успішності, тестувань тощо).

Роботу слід починати з опрацювання ґрунтовнішої публікації (монографії, дисертації, тематичного збірника наукових праць тощо). Під час ознайомлення можна отримати інформацію про інші потрібні для дослідження праці. Інформація про них, як правило, міститься в тексті, підрядкових посиланнях, списку використаної літератури.

Результатом цього етапу дослідження повинен стати бібліографічний перелік опрацьованих літературних джерел, нотатки використаних матеріалів, конспект чи реферат. Іноді наслідком ознайомлення зі станом проблеми може бути висновок, що вона вже належно вивчена, описана, а результати досліджень упроваджено в практику. У такому разі вивчення стану проблеми запобігає непродуктивній роботі.

Обрана для дослідження проблема може бути не цілком визнаною, деякі її питання досліджені поверхово. До того ж дослідник може і не погодитись із певними положеннями попередніх досліджень. Тому наявні в друкованих джерелах відомості не перешкоджають проведенню нового дослідження, їх докладне вивчення може спричинити необхідність змінити сформульовану назву проблеми (теми) дослідження.

Під час обґрунтування (уточнення) й конкретизації теми необхідно враховувати такі критерії:

– актуальність теми;

– ефективність розроблення, її новизна й перспективність; наявність теоретичної бази;

– відповідність теми спрямованості наукової роботи відповідного закладу (установи);

– здійсненність розроблення в умовах конкретного дослідження.

Актуальність теми **–** це її значущість, тобто необхідність та невідкладність її розгляду для потреб розвитку держави, галузі, підприємства тощо. Головним критерієм актуальності теми виступає можливість забезпечення найбільшого ефекту.

На стадії формування теми наукового дослідження визначають її назву. Назву наукової роботи формулюють за допомогою такого правила: «У назві теми наукової роботи повинно бути відображено спрямованість (проблему) дослідження (мету або укрупнене завдання), галузь використання, об’єкт дослідження, предмет дослідження».

Обґрунтування вибору теми дослідження визначається за наступними критеріями: народногосподарською ефективністю, відповідністю профілю установи, забезпеченням фінансування та впровадження результатів дослідження. При виборі теми необхідно за літературними джерелами вивчити ступінь і рівень розробки дослідження, яке проектується, узагальнити передовий досвід відомчий та інших відомств тощо. Важливо ознайомитися також з планами науково-дослідних установ, які розробляють аналогічні теми, по можливості вивчити їх звіти за виконаними науково-дослідними роботами.

Під час вивчення стану наукових розробок із запропонованої теми досліджень необхідно провести групування добутих знань: знання, які здобули загальне визнання наукою й застосовуються на практиці; дискусійні питання, недостатньо розроблені і які потребують наукового обґрунтування; питання, які виникають при постановці і є у літературних джерелах, запропоновані практикою, або які виникають у виконавців на стадії вибору теми. Початківцю дослідникові слід вибирати більш вузьку тему, не втрачаючи, однак, зв’язку із загальною науковою проблемою, до якої вона входить.

Визначення об’єкта та предмета дослідження. У методології наукових досліджень розрізняють поняття «об’єкт» і «предмет» дослідження. *Об’єкт дослідження* – процес або явище, яке породжує

проблемну ситуацію, обрану для дослідження, те, на що спрямована пізнавальна діяльність дослідника. Відповідно, це та сукупність зв'язків, відносин та властивостей, яка об'єктивно існує в теорії і практиці й виступає джерелом необхідної для дослідника інформації. Якщо об'єктом наукового пізнання є матеріальний світ і форми його відображення в свідомості людей, то об'єктом наукового дослідження є певна частина дійсності – досить конкретний предмет чи явище, на яке спрямована наукова діяльність дослідника з метою пізнання його суті, закономірностей розвитку й можливостей використання в практичній діяльності. Об'єкт та предмет пізнання – не одне й те саме, хоча нерідко їх неправомірно ототожнюють. Визначаючи об'єкт дослідження, необхідно відповісти на запитання: *що розглядається?* Предмет означає аспект розгляду. Предмет дає уявлення про те, *як розглядається об'єкт* саме в даному дослідженні, цим дослідником. Предмет – не частина, відрізана від об'єкта, а спосіб, аспект його вивчення. Об'єкт дослідження розглядається весь, цілісно. Предмет дослідження – все те, що знаходиться в межах об'єкта дослідження у визначеному аспекті розгляду. Науковець повинен вміти чітко визначити предмет і об'єкт дослідження. Після обґрунтування проблеми, визначення об'єкта і предмета дослідження стає можливим сформулювати його мету та завдання.

Мета наукового дослідження **–** визначення конкретного об'єкта і всебічне, достовірне вивчення його структури, характеристик, зв'язків на основі наукових принципів і методів пізнання, наприклад, упровадження у виробництво корисних результатів. Мету дослідження можна подати як очікуваний кінцевий результат, який зумовлює загальну спрямованість і логіку дослідження (теоретичного або прикладного). Мета визначається відповіддю на запитання: *«Для чого проводиться дослідження?»*. Чітке формулювання конкретної мети – одна з найважливіших методологічних вимог до програми наукового дослідження. ***Завдання дослідження*** **–** конкретизовані складові дослідження, які призначені більш конкретно реалізувати його мету. Усе вищевикладене складає науковий апарат дослідження, що пишеться у вступній частині дисертації.

1.3. НАПИСАННЯ ОГЛЯДУ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ДИСЕРТАЦІЇ

(Волкова Н.)

Будь-яке дисертаційне дослідження базується на досягненнях науки. Не дарма перший розділ наукової роботи має, як правило, назву «Теоретичні засади…». І це зрозуміло, бо запропонувати нове слово в науці не так вже й легко. Для цього треба добре знати про ті досягнення, які вже існують за напрямом вашого дослідження. Вивчення доробку попередників та критичне його осмислення дозволяє побачити не лише результати, але й перспективи наступних досліджень, тобто виокремити проблеми, що потребують додаткового вивчення, подальшої розробки та визначення умов можливого застосування сформульованих концепцій, відкритих чи описаних вами нових положень, моделей, технологій, методів тощо. Тому так важливо у першому розділі навести ґрунтовний аналіз наукової літератури з теми вашого дослідження.

Він виконує низку важливих функцій: виявляє досягнення науки та недоліки, помилки і прогалини в існуючих дослідженнях; сприяє визначенню та систематизації основних поглядів фахівців на проблему з огляду на те, що вже зроблено в науці; дозволяє визначити рівень розробленості проблеми, яку вивчає дослідник; надає матеріал для вибору напрямів дослідження, його мети й завдань, а також теоретичних побудов; забезпечує зв’язок авторської концепції із загальним розвитком теорії. Тобто, аналіз джерел та наукової літератури покликаний не лише пов’язати ваше дослідження із загальним станом науки, але й порівняти отримане з даними інших дослідників, власний погляд – з поглядами інших, визначити загальні тенденції в науці; підтвердити актуальність теми і достовірність фактології й теорії дослідника, виявити та обґрунтовано пояснити помилковість поглядів окремих авторів; висвітлюючи роботи попередників, виявити ті питання, що залишилися невирішеними, визначити новий науковий напрям, який потребує дисертаційного дослідження тощо і таким чином, визначити своє місце у розв’язанні проблеми. Огляд літератури з теми має виявити глибоку обізнаність дисертанта зі спеціальною літературою, його вміння систематизувати джерела та піддавати їх критичному аналізу, оцінювати, виокремлювати суттєве, критично оцінювати попередньо зроблене

іншими дослідниками, визначати головне в сучасному стані проблеми.

Аналіз наукової літератури починається з її вивчення. Це перш за все, словники, монографії, докторські та кандидатські дисертації, фахові статті, публікації в зарубіжних журналах, зокрема журналах, що індексуються в Scopus Web of Science. Вивчаючи літературу варто пам'ятати, що головна ваша мета – не запозичення матеріалу, а віднайдення інформації для роздумів, розробки та презентації власної концепції. Тому, працюючи з чужими текстами, доцільно записувати власні думки, ідеї, що виникли під час опрацювання робіт вітчизняних і зарубіжних авторів, та обирати лише ту інформацію, яка має безпосереднє відношення до теми дисертації. Пам'ятайте, що критерієм оцінки прочитаного є можливість та доцільність його використання в дисертації.

Вивчаючи літературні джерела, необхідно чітко оформлювати посилання, щоб у подальшому зручно було ними користуватися, і (важливо!) уникнути звинувачень у плагіаті. Варто усвідомлювати, що посиланнями послуговуються для точної презентації думок автора першоджерела, порівняння різних поглядів, підтвердження суджень дослідника. Інколи доводиться вдаватися до цитувань. При цьому слід пам'ятати про необхідність уникати надмірного цитування. Існують певні правила цитування: цитати мають бути точними і взятими, як правило, з автентичного першоджерела, що має бути зазначене точно; текст, що цитується, обов'язково береться у «лапки» («…»); переривання цитати не повинно спотворювати основний смисл поглядів автора; цитати мають органічно «вписуватися» в контекст дисертації; кількість цитат має бути оптимальною, визначатися потребами розробки теми дисертації (робота не має перетворитися на збірник цитат). Кожна з цитат має супроводжуватися посиланням на номер джерела у списку використаних джерел та конкретну сторінку, на якій міститься цінний матеріал ([№, с. №]).

Особлива увага повинна приділяється термінології дослідження. Щоб понятєвий апарат був науково обґрунтованим, варто проаналізувати визначення понять, які сформульовані, насамперед, в державних стандартах, енциклопедіях, енциклопедичних словниках як загальних, так і галузевих та надані різними вченими в наукових монографіях, докторських і кандидатських дисертаціях, збірниках

фахових статей, і лише потім – у тезах доповідей на конференціях. Варто пам’ятати, що це має бути не перелік цитат, а їх аналіз, порівняння, роздуми. Наприкінці має бути презентована ваші авторська позиція та погляди. Слід добирати найавторитетніші джерела, зокрема ті, що містять найновіші дані. Проте, добираючи матеріали з літературних джерел слід підходити до них критично, не зважаючи на рівень авторитетності автора. Зазначимо, що поряд з прямим цитуванням можна використовувати і переказ тексту першоджерела. При цьому «лапки» не використовуються, але посилання на текст переказу здійснюється за тими ж правилами, що й на цитати.

Аналіз наукової літератури потребує певної культури дослідника. Перш за все, треба пам’ятати, що всі прізвища авторів, використаних у дослідженні праць та матеріалів, вказуються в алфавітному порядку. Зазвичай не вдається об’єктивно визначити, хто з них зробив більший внесок у вивчення того чи іншого питання. Алфавітний порядок дозволяє встановити рівність відносин дослідника до наукових концепцій учених. Щодо огляду наукової літератури, то він має бути представлений у роботі як єдиний текст, частини якого логічно пов’язані між собою, а думки, що викладено у ньому, випливають із аналізу змісту джерел. Варто пам’ятати, що найважливішим засобом вираження логічних зв’язків у науковій мові є спеціальні функціонально-синтаксичні засоби, що вказують на:

– послідовність розвитку думки (спочатку…, насамперед…, потім…, по-перше…, по-друге…, отже…, вважаємо за доцільне акцентувати увагу…);

– заперечення (проте…, тимчасом…, але…, проте…, тоді як…, …аж ніяк, жодним чином…,);

– причинно-наслідкові відношення (таким чином…, тому…, завдяки цьому…, відповідно до цього…, внаслідок цього…, крім того…, до того ж…, тож…, позаяк…);

– перехід від однієї думки до іншої (раніше ніж перейти до…, звернемося до…, розглянемо…, зупинимось на…, розглянувши…, перейдемо до…, треба зупинитися на…, варто розглянути…, щодо…, зазначимо…, спробуймо зайти з іншого боку…);

– вставні слова і словосполучення (за повідомленням…, за даними…, як стверджує…, на думку…, дослідники зазначають…, на нашу думку…, вбачаємо.., вважаємо…, упевнені…, слід зауважити);

– результат, висновок (отже…, значить…, як висновок…, на закінчення зазначимо…, все сказане дає змогу зробити висновок…, підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити…).

Стиль наукової мови є безособовим монологом, який ведеться від третьої особи. У дисертації замість «я» використовують «ми» (нами виявлено… ми вважаємо…, на нашу думку…), що дає змогу відобразити власну думку як думку певної наукової школи. Проте не варто переобтяжувати текст цим займенником. Найскладнішою є процедура систематизації наукової літератури при її огляді та аналізі. Часто дослідники розгублюються і не усвідомлюють, про що вони мають писати в теоретичному розділі роботи. Досвід доводить, що доцільним є чітке визначення напрямів наукового пошуку у вигляді груп теоретичних засад і акцентувати увагу послідовно на кожній групі.Наведемо конкретний приклад. Як правило, перший розділ дисертації має назву «Теоретичні засади…». Як же визначити й презентувати в роботі теоретичні засади? Наприклад:

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ …. КОМПЕТЕНТНОСТІ … У ПРОЦЕСІ… ПІДГОТОВКИ

1.1. … компетентність …як психолого-педагогічний феномен.

1.2. Компонентно-структурний аналіз феномена «…компетентність…».

1.3. Наукові підходи до розвитку … компетентності у процесі … підготовки.

В параграфі 1.1 варто чітко зазначити теоретичні засади вашого дослідження. В якості прикладу наводимо наступне…

З метою конкретизації та поглибленого аналізу означених теоретичних основ їх структуровано в чотири групи (Див. рис. 1.3.1.).

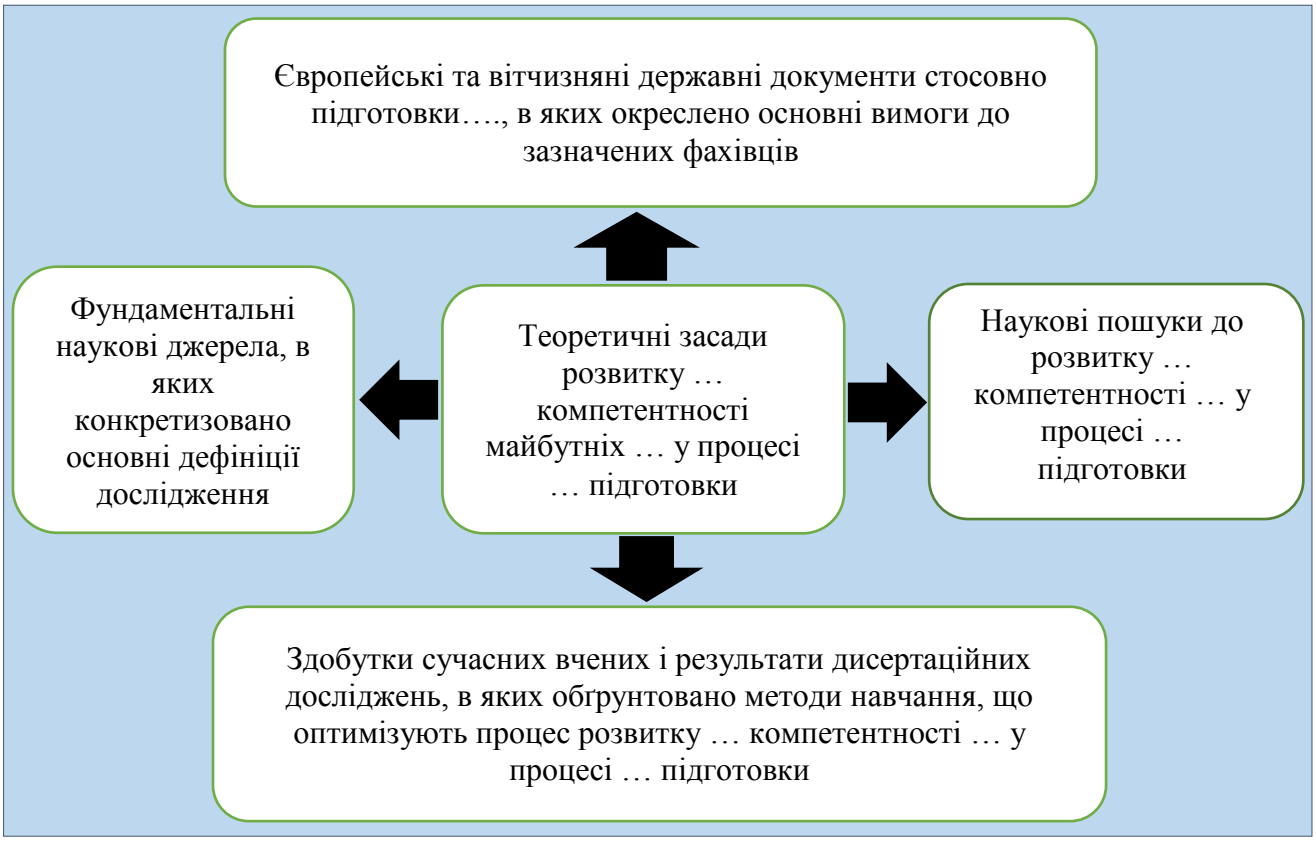


Рис. 1.3.1. Структура теоретичних засад розвитку … компетентності майбутніх … у процесі … підготовки

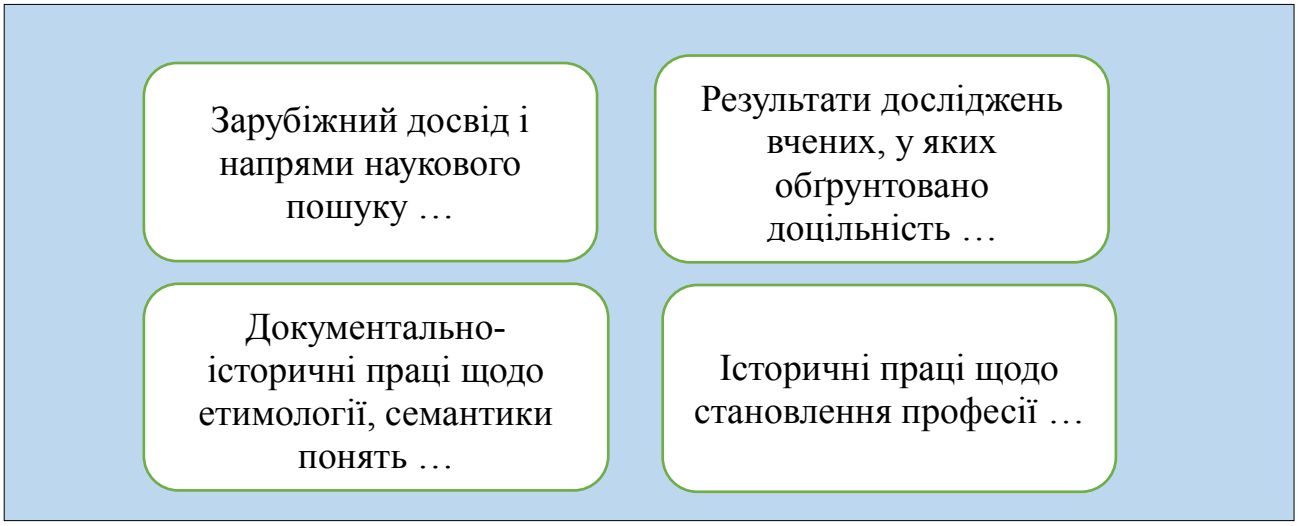


Рис. 1.3.2. Виклад теоретичних засад

Виклад теоретичних засад доцільно подавати систематизувавши за певними ознаками (характер, зміст, напрям, загальноприйняті тощо) в групи, кількість яких нерегламентована, але зазвичай

становить від 3 до 5. Вони можуть бути різними для кожного дослідження. Наведемо можливі варіанти.

Після такої таблиці набагато простіше презентувати власні погляди.

При цьому можна скористатися умовно запропонованою структурою:

«До ***першої групи теоретичних засад*** розвитку … компетентності майбутніх … у процесі … підготовки віднесено європейські та вітчизняні державні нормативні документи стосовно підготовки викладачів ЗВО, в яких окреслено основні вимоги до зазначених фахівців.

У контексті нашого дослідження вагомим виявився *аналіз поглядів загальноєвропейських науковців …*

Серед основних вимог до професійної кваліфікації …, задекларованих в …

Вагомим виявився погляд…

Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що ...

Розкриваючи зміст ***другої групи теоретичних засад*** розвитку … компетентності майбутніх … у процесі … підготовки, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на фундаментальних наукових джерелах, в яких конкретизовано основні дефініції дослідження, а саме: *«компетентність», ...*

Зазначимо, що термін …

Словник іноземних мов тлумачить феномен «компетентність» як …Аналіз підходів до вивчення компетентності (Н. Волкова, О. Пометун та ін.) дозволив констатувати, що …

У дослідженні акцентуємо увагу на поглядах …

Нам імпонує погляд …

У світлі наукової розвідки апелюватимемо до позиції …

Така позиція є слушною і для …

Щодо … компетентності, то …

Аналіз наукової літератури показав, що …

Слід зауважити, що …

Цікавою, у контексті нашої проблеми, є думка …

Отже, є всі підстави для того, щоб … ~~зазначити, що~~ …

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття «…компетентність» у науковій літературі не існує (табл. 1.3.1). Цей

факт пояснюється насамперед різними підходами щодо вирішення цієї проблеми та характером діяльності.

Таблиця 1.3.1

Підходи науковців до визначення поняття «….компетентність»

Визначення поняття «….. компетентність»	Автор
Здатність досягати власних цілей у процесі взаємодії з іншими, підтримуючи з ними добрі стосунки в будь-якій ситуації [№, с. №]	К. Рубін

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив констатувати, що науковці наголошують на тому, що … компетентність є: вираженням якості виконання особистістю соціальних ролей (О. Андрієнко, О. Варецька,…); здатністю співвідносити свої прагнення з інтересами інших людей і соціальних груп (Н. Лук'янчук, Н. Климова, …); інтегративною характеристикою особистості (А. Демчук, І. Зимня, …); соціально-активною діяльністю (А. Бодальов); результатом особливого стилю впевненої поведінки (О. Михайлова, В. Ромек); якісним ступенем соціалізації особистості (Л. Петров); умінням обирати соціальні орієнтири (О. Зернецька); системою знань про … (Г. Почепцов).

Викладені матеріали дають підстави стверджувати, що ….

Підсумовуючи вищезазначене, у контексті нашого дослідження … компетентність тлумачимо як ….

До ***третьої групи теоретичних засад*** розвитку … компетентності у процесі навчання відносимо напрями наукових пошуків щодо розвитку … компетентності ….

Визнаючи багатоаспектність цього питання, вбачаємо за доцільне виокремлення таких основних напрямів її висвітлення через:

– наукові праці, присвячені презентації поглядів зарубіжних та вітчизняних науковців на розвиток …;

– наукові здобутки вчених, які присвятили свої дослідження формуванню й розвитку … компетентності фахівців різних спеціальностей;

– презентації … методів навчання, які вважаємо доцільними для вирішення поставлених завдань дослідження.

Перш за все зазначимо, що наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних дослідників з питання, що піддається аналізу, визначаються значним розмаїттям у підходах до його вирішення ….

Вважаємо за доцільне зазначити, що презентація теоретичних засад дослідження може бути здійснена протягом викладу матеріалу у всіх параграфах теоретичного розділу роботи. Це вирішує сам дослідник. Наприкінці кожного параграфу обов'язково мають бути проміжні висновки. Це може бути навіть останній абзац підрозділу дисертації, присвячений узагальненню результатів, отриманих у поточному підрозділі й обґрунтуванню матеріалу наступного підрозділу.

Отже, ….

Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що ….

Підбиваючи підсумки викладеного вище, зазначимо, що ….

Наступний підрозділ присвячено ….

Висновки за розділом формують спираючись на проміжні висновки даного розділу, не обмежуючись при цьому простим їх повторенням. Як правило, кількість висновків до розділу дисертації відповідає кількості підрозділів у ньому.

Аналіз … літератури, теорії та практики розвитку … дозволив сформулювати такі висновки.

На підставі аналізу європейських та вітчизняних державних документів стосовно … визначено.

Вивчення генези поняття … у … літературі дало можливість констатувати.

Унаслідок наукового пошуку конкретизовано сутність понять ….

Розкрито ….

Визначено ключове поняття дослідження, а саме ….

На підставі аналізу поглядів зарубіжних та вітчизняних науковців встановлено ….

Визначені теоретичні засади та уявлення про сутність та структуру … стали вагомими орієнтирами для обґрунтування ….

Матеріали, які ввійшли до розділу 1, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій.

Як підсумок, зазначимо, що структурований підхід до викладу результатів аналізу наукової літератури та джерел у вигляді розділу про теоретичні засади дослідження зробить вашу роботу змістовною, з логічною будовою та обґрунтованими висновками, актуальною та, що дуже важливо, зрозумілою і для вас, і для читача.

1.4. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОГО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

(Трубавіна І.)

Проблема методології і теоретичних основ дослідження є надзвичайно важливою для молодих науковців. Від вибору методології і теорії залежать визначення і обґрунтування мети, принципів, змісту, технологій, методик, методів і критеріїв дослідження. Виникає питання – що і на якій підставі обрати за методологію і теорію і зробити вихідним моментом свого дисертаційного дослідження. Методологія і теоретична основа дослідження – це як правило погляд, позиція, з якої вирішується наукова проблема, це та ідея, яка потім реалізується в моделі, системі, технології тощо. Традиційно в теорії педагогіки розглядалися наукові підходи як така основа, позиція досліджень, в філософії, психології і потім власне педагогічних підходах. Тобто мова йде про ієрархією наукових підходів і їх відбір для мети дослідження. При цьому підходів багато, виникає питання про їх доцільний відбір – лише тих, які стосуються наукового дослідження і які здатні по-новому вирішити проблему, отримати нове знання або знайти новий шлях вирішення проблеми. У докторських дисертаціях взагалі вимагається обґрунтувати новий підхід до вирішення проблеми і його втілення в практику в системі чи моделі з експериментальною перевіркою як наукова новизна дослідження. Існуючі дослідження розкривають окремі наукові підходи до побудови логіки дослідження (Гончаренко С., Краєвський В., Бабанський Ю., Загвязинський Ю., Лозова В., Шамова Г. та інші). В роботі Липського І. є спроба побудувати систему методології соціально-педагогічних досліджень на різних рівнях дослідження, яку ми беремо за основу, але не зовсім згодні з нею, оскільки філософський рівень дослідження вважаємо вищим, а не тільки гносеологію як один з філософських підходів та методів пізнання. Пропонуємо своє бачення методології і теорії науково-педагогічних досліджень і логіку їх відбору.

Ми вважаємо, що методологічні і теоретичні основи – це комплекс наукових підходів різного рівня. Кожен рівень наукових підходів має своє призначення і межі дії. Вищий рівень методології наукових досліджень – це філософські дослідження, які визначають мету наукового конкретного дослідження в певному суспільстві з

обґрунтуванням потреби, протиріч суспільства і необхідності у вирішенні проблеми. Саме філософія була основою всіх наук і завжди визначала мету людської діяльності в будь-якій сфері як ідеальний результат вирішення практичної проблеми суспільства. А конкретні науки вже розробляли шляхи і засоби її досягнення, кожна зі свого боку. Наприклад, мета виховання в різні роки і сторіччя була різною – всебічно розвинена особистість, гармонійно розвинена особистість, вузький спеціаліст тощо. І від такого розуміння в суспільстві мети виховання будувалися системи освіти, навчання і виховання. Кожна наука вносила свій вклад. Гігієна – які умови в закладі освіти потрібні для того, щоб освіта не зашкодила здоров'ю дитини, фізіологія – які процеси відбуваються в організмі, мозку людини під час інтеріоризації нового, психологія – як жива матерія в різних формах відбиває в свідомості різні виховні впливи на людину тощо. Педагогіка говорила які принципи, зміст освіти, виховання, навчання, методи і форми, засоби потрібні для досягнення мети, як контролювати результат – якими методами і за якими критеріями. Тобто вносила свій вклад в досягнення мети. Але мета була спільною для всіх наук в суспільстві, суспільнозначущою і тією, що відповідає вимогам часу і потребам часу в певному суспільстві.

Мета визначає перелік філософських підходів для її формулювання. Саме формулювання проблеми і мети її вирішення визначає погляди певного суспільства на можливі шляхи її вирішення. Можна сформулювати мету, наприклад, нейтрально, руйнівно чи миролюбно тощо. Так, вибух ядерної бомби над Хіросімою може розглядатися як вдале завершення експериментального ядерного проекту за Оппенгеймером, або зло – за Майораною, та безсумнівне лихо і катастрофа для всіх японців і населення світу. Постановка мети визначає шляхи та умови її досягнення. Тому як сформульовано мету – такими ~~і~~ й принципи будуть, на яких буде спиратися її вирішення, від цього залежатимуть зміст, вибір технологій та методик тощо. Мета визначає шляхи і засоби її досягнення. І тим спосіб вирішення задачі в певних умовах. Тому мета формулюється на основі філософії, захисту прав людини, етики, біоетики та інших сфер пізнання, які відповідають визнаним ідеям світової спільноти щодо вирішення проблем людства. Це означає опору при формулюванні мети дослідження на течії філософії, прийняті в світі, міжнародні документи, які ратифіковані

даною країною і виконуються нею. При цьому дотримуємося порівняльного підходу – як це вирішується в різних країнах, політичного підходу – що є справедливим для більшості людей, історико-педагогічного підходу – як ця проблема вирішувалася раніше. Саме ці аспекти методології дозволяють говорити про знання всього, що було у вирішенні проблеми і її уточненні в конкретному випадку для обґрунтування нового погляду на вирішення проблеми чи її складової, або вдосконалення вирішення поставленої проблеми. Отже, методологія наукових досліджень – це надзагальнонауковий рівень, який включає філософські, політичний, порівняльний та історичний підходи як погляди на формулювання мети дослідження в науковій сфері в певному суспільстві.

Оскільки мета визначає шляхи і напрямки її досягнення в певному суспільстві, то цьому суспільству притаманні певні принципи вирішення проблем. Силою чи миром, націоналізмом, екстремізмом чи шовінізмом тощо. Тобто теоретичні основи дослідження – це підходи, які визначають принципи, на яких ґрунтується дослідження, і які дозволяють обрати можливі в даному суспільстві напрямки і технології вирішення проблеми і досягнення мети. Якщо говорити про загальнонауковий рівень досліджень, то вони визначають принципи наукового дослідження, які конкретизують мету як опорні, основні, ключові моменти, з погляду яких здійснюється наукове пізнання. Принцип гуманізму, наприклад, конкретизує ідею прав людини. Принципи дозволяють відібрати зміст наукового дослідження. Наприклад, біоетика забороняє клонування людини. Є питання, які взагалі відмітаються як можливі саме принципами дослідження – наприклад, генні експерименти на людях, що протирічить ідеї захисту прав людини. Тому і змістом дослідження в теорії педагогіці сьогодні не можуть бути фізичні покарання дітей, наприклад. Бо вони взагалі не повинні використовуватися в освіті, вихованні і навчанні дітей. До загальнонаукових принципів дослідження належать ті, що витікають з наукових підходів: аксіологічний, діяльнісний, системний, синергетичний, акмеологічний та інші підходи, які дозволяють відібрати принципи науково-педагогічного дослідження і які конкретизують мету в обраних ключових позиціях сучасного суспільства, зокрема, українського. Принципи в освіті як правило, описують зміст освітнього процесу і хід його здійснення. Це є

важливим для їх конкретизації у наступному рівні теоретичних підходів. Більшість принципів зазначено в нормативних документах України про освіту і реалізуються в освіті сьогодні. Як правові норми вони є абсолютно справедливими і корисними для більшості людей на певний історичний проміжок часу і можуть змінюватися в ході зміни політичного курсу – наприклад, компетентнісний підхід з'явився як курс на євроінтеграцію України і потреба українського суспільства для мобільності фахівців. Але є принципи освіти, які є визнаними в світі, які ще, однак, не стали правовою нормою в нашій країні. Це означає що вони мають право на експеримент при достатньому обґрунтуванні і науковому керівництві і не повинні протирічити сучасному законодавству країни про освіту, бути визнаними світовим співтовариством. Наприклад, принцип акме як вершини у професійному розвитку є втіленням акмеологічного підходу в певних країнах світу, але він не є обов'язковим для всіх освітніх закладів.

Принципи теорії педагогіки визначають зміст або процес здійснення освіти, навчання і виховання і вирішення проблем, які з ними пов'язані. Тому можна виділяти ті наукові підходи, які говорять про стандарти і зміст освіти, навчання і виховання і ті, які говорять про технології, методики, форми, методи тощо. Їх можна визначати і добирати, запозичуючи з інших наук, дотичних до вирішення проблеми і власне педагогічних наук. Наприклад, визначення сутності поняття «Безпечне освітнє середовище в воєнний стан» передбачає поєднання досягнення педагогіки, наук про безпеку, цивільний захист, громадський порядок, медичних наук тощо.

Тому, щоб врахувати все, що потрібно для вирішення науково-педагогічної проблеми, потрібен наступний рівень теоретичних досліджень в педагогіці – який є конкретнонауковим. До конкретнонаукових підходів відносимо ті, які дозволяють визначити зміст вирішення проблеми, педагогічний шлях досягнення мети (відбираються закони і закономірності педагогіки, зміст освіти, навчання і виховання). Тут наукові підходи відбираємо з урахуванням аспектів вирішення проблеми в контексті мети і принципів дослідження (за змістом і за процесом). Конкретнонаукові підходи – це правові, медичні, соціальні, політичні, психологічні, державного управління, підходи соціальної роботи, педагогічні теорії тощо змісту освіти, навчання і виховання і досягнення мети. Тут наукові підходи

обираються через дотичність різних наук для обґрунтування змісту і шляху досягнення мети в певному суспільстві. Так з'являється педагогіка соціальної роботи, наприклад. Кожна практична проблема – комплексна, виділити змістові і технологічні в цьому напрямку аспекти її вирішення – це вирішити частинку проблеми, тому в кожній сфері наукового пізнання ця мета досягається різними шляхами, корисно їх вивчити і описати для розуміння саме педагогічного аспекту вирішення проблеми. Тут відбираємо ті наукові підходи, які конкретизують мету, принципи дослідження в змісті освіти, навчання і виховання для досягнення мети з різних наук. Конкретнонаукові підходи дозволяють описати аспекти вирішення проблеми – напрямки, складові змісту, того, що треба врахувати при досягненні мети. Тому вирішення проблеми повинно спиратися на аналіз досягнення мети різними науками – як вони вирішували ці питання, на шо спиралися, які є внутрішні і зовнішні механізми досягнення мети, які фактори і умови допомагають або заважають вирішенню проблеми і досягненню мети. Важливо врахувати все, що було зроблено для досягнення мети і виділити в цьому комплексі знань саме невирішену частину для педагогічної теорії і практики [1].

Педагогічні підходи як рівень теоретико-методологічного обґрунтування науково-педагогічного дослідження передбачають конкретизацію всього викладеного вище – мети, принципів, змісту і технологій дослідження у власне педагогічних теоріях, течіях на рівні уточнення мети, додавання власне педагогічних принципів, відбору змісту і технологій освіти з урахуванням особливостей віку учасників освітнього процесу, їх інших особливостей, підготовки тощо, добору і розробки нових технологій і методик освітнього процесу, відповідно до цих уточнень і конкретизації, критеріїв ефективності їх застосування, розробки методів виявлення ефективності внесених змін в освітній процес. Тут працюють різні педагогічні теорії – особистісно-орієнтованого навчання, розвивального навчання, вальдорфської педагогіки, ноосферної школи, мішаного і дистанційного навчання, компетентнісного підходу, особистісного, середовищного, соціо-особистісного, гуманістичного підходу тощо. Педагогіка враховує вже індивідуальний рівень досягнення мети – педагогічну майстерність вчителя, індивідуальні особливості учнів, вікові типові проблеми учнів, спирається на досягнення педагогічної

науки для досягнення мети своїми особливими засобами. Різні педагогічні теорії і методики можуть мати різні погляди на досягнення мети. Наприклад, тиша на уроці може бути результатом освітнього процесу, а може бути його метою, або засобом досягнення іншої мети – як у педагогіці Марії Монтессорі. А інші педагогічні течії взагалі говорять про необхідність діалогу в навчанні, а не дотримання тиші. Наприклад, теорія діалогу культур, навчального діалогу, активізації навчання, розвивального навчання тощо. Кожна педагогічна теорія має свої умови реалізації і своїх об'єктів, коли вона діє. Наприклад, теорія Л. Занкова діє при навчанні швидким темпом лише для тих учнів молодших класів, які здатні до узагальнення. А теорія проблемного навчання повинна мати час на те, щоб весь матеріал подавати в проблемних ситуаціях, бо не кожна проблемна ситуація створюється і вирішується протягом одного уроку. І вчитель повинен бути мотивованим до застосування проблемного навчання і готовим до нього. Теорія В. Давидова при всій її корисності не розроблена на великому щаблі узагальнення на фізиці, хімії, географії тощо, тобто після 5 класу. Але можливості її розвитку є. Тому треба знати переваги і обмеження цих теорій, їх можливості для того, щоб розуміти, в якому напрямку можлива наукова новизна і які технології, методики, методи, форми можна застосовувати у досягненні мети власне педагогічними шляхами. Аналогія і перенос – ті методи наукового пізнання, якими тут можна користуватися для відкриття нового.

Таким чином, кожен рівень методології і теорії наукового пізнання вносить своє бачення у вирішення проблеми і дозволяє окреслити коло питань, які він вирішує [1]. Вищий рівень – філософський, порівняльний, історико-педагогічний, політичний підходи – дають змогу сформулювати мету дослідження в конкретному суспільстві. Загальнонауковий рівень – принципи відбору змісту і технологій вирішення проблеми, конкрентнонауковий рівень –зміст і технології вирішення проблеми, педагогічний рівень – уточнює все це з огляду на конкретні особливості предмету науково-педагогічного дослідження. Приклад такої побудови дисертаційного дослідження можна подивитися на прикладі дисертації [2].

Література

1. Трубавіна І. М. Теоретико-методологічні основи сучасного науково-педагогічного дослідження. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 35–37.
2. Трубавіна І. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю : автореф…. дис. д-ра пед наук : 13.00.05 / ЛНУ імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 44 с.

1.5. ВИКОРИСТАННЯ ГЕНДЕРНИХ ПІДХОДІВ В НАУКОВІЙ РОБОТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ СЕКТОРА БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ УКРАЇНИ

(Левченко К., Жуковська Г., Дунебабіна О.)

У чому полягає важливість ґендерної рівності для сектору безпеки та оборони України? Досягнення ґендерної рівності у сфері безпеки і оборони України є надзвичайно актуальним питанням, особливо в умовах збройної агресії Російської Федерації. Розширення участі жінок у правоохоронній та миротворчій діяльності не лише допомагає запобігати ескалації конфліктів і насильства, а є запорукою прозорості силового сектору. Усунення всіх видів дискримінації тягне за собою створення «здорового клімату» в колективі та покращення умов праці як для чоловіків, так і для жінок. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [1] визначає ґендерну рівність як рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства. СБО потребує різноманітної кваліфікації та ресурсів для забезпечення, досягнення чи збереження миру і безпеки. Додаткові навички як чоловічого, так і жіночого персоналу є важливими для ефективного виконання покладених на сектор завдань. Для цього СБО повинен активно прагнути включати ґендерні перспективи в аналіз, планування, виконання та оцінку своєї діяльності. Це важливий аспект у співпраці з іншими країнами-партнерами. СБО також повинен сприяти більшій ґендерній рівності та залученню жінок до діяльності своїх інституцій. Ґендерна перспектива має потенціал не лише зменшити негативний вплив війни на жінок та

збільшити участь і розширити можливості жінок у суспільстві, а й позитивно вплинути на ефективність діяльності, насамперед стосовно того як застосовується сила для досягнення політичних цілей.

У секторі безпеки та оборони України є тенденція до збільшення участі та розширення можливостей жінок. Так, за даними Головного управління персоналу Генерального штабу Збройних Сил України станом на вересень 2019 року військову службу проходить 27074 жінок-військовослужбовців, з яких 949 – старші офіцери. Для порівняння, у 2018-му році у війську проходило службу 24897 жінок, у 2017-му – понад 23 тисячі, а у 2008 році їх було всього 1800.

Статус учасниці бойових дій за участь в АТО/ООС надано 9916 жінкам, у тому числі 166 військовослужбовиць у період з 2014 року відзначено державними нагородами України.

У 2019 році вперше за всю історію дівчата отримали право на вступ до військових ліцеїв України. До Київського військового ліцею імені Івана Богуна вступили 20 дівчат, а до Військово-морського ліцею, що на Одещині, в 2019 р. – дві дівчини [3].

Вихід за межі стереотипів, патріархатних образів є нагальною потребою для гармонійного розвитку та найбільш повної реалізації людини. Саме з цієї причини розвинуті країни (Литва, Нідерланди, Норвегія, Фінляндія, Франція, Швеція, Японія, країни Британської співдружності тощо) активно використовують ґендерний підхід до аналізу політики і розв'язання суспільних проблем. Створення рівних можливостей для жінок і чоловіків в професійному зростанні підвищує загальну спроможність структур сектору безпеки і оборони. Із урахуванням ґендерного компоненту в процесі прийняття рішень створюються умови для покращення якості виконання завдань та підвищення обороноздатності держави.

Ґендерне інтегрування допомагає створенню чутливого середовища для осіб з сімейними обов'язками, що в свою чергу створює сприятливі умови для виконання сімейних обов'язків та для професійного зростання особового складу. Ґендерна рівність долає існуючі стереотипи в суспільстві, змінює погляд на цінність ролей і діяльності, які вважають жіночими або чоловічими. Зміни в суспільстві, викликані ґендерною політикою держави, відлунюються в тому числі і в СБО, адже люди, які служать і працюють в ньому, є часткою суспільства. Ґендерна рівність дає можливість створити

умови для якісного життя жінок і чоловіків, а для сектору безпеки і оборони України – створити можливості для дотримання основних принципів забезпечення національної безпеки України та пріоритетів її національних інтересів, а саме: захист людини і громадянина – їхніх життя і гідності, конституційних прав і свобод, безпечних умов життєдіяльності суспільства – його демократичних цінностей, добробуту та умов для сталого розвитку держави – її конституційного ладу, суверенітету, територіальної цілісності та недоторканності території, навколишнього природного середовища від надзвичайних ситуацій.

Результати Національного опитування з питань рівності між чоловіками та жінками в Україні, проведеного Національним Демократичним інститутом міжнародних відносин в Україні на замовлення Офісу віце-прем'єр-міністра з питань європейської та євроатлантичної інтеграції України у 2018 році [2]*, показали, що 81% жінок та 73% чоловіків оцінили питання рівності чоловіків і жінок для себе як «важливу» та «дуже важливу» проблему. Згідно з результатами дослідження, 49% українців і українок вважають, що чоловіки і жінки мають бути однаково залучені до професійної діяльності.*

Ґендерний підхід та ґендерна інтеграція в державній політиці та наукових дослідженнях. Визначення ґендерного інтегрування не є уніфікованим, проте в більшості випадків це стратегія, підхід, концепція, яка систематично розглядає і враховує відмінності між умовами, ситуаціями, потребами жінок і чоловіків в усіх напрямах політики і в усіх діях [7]. Згідно з інструкцією щодо інтеграції ґендерних підходів під час розроблення нормативно-правових актів, затвердженої наказом Міністерства соціальної політики від 07.02.2020 р. № 86, ***ґендерний підхід визначається як стратегія, що забезпечує врахування інтересів і досвіду жінок та чоловіків як невід'ємної складової планування, реалізації, моніторингу та оцінювання політики і програм у політичній, економічній, культурній і соціальній сферах для отримання жінками та чоловіками рівних благ*** [9]**.** ***При формулюванні стратегії ґендерного інтегрування, важливо чітко усвідомлювати як для себе, так і для інших, чому його треба впроваджувати в усі підходи, політики і практики*** [8]**.** ***Це можливо за умов практичного застосування.***

Важливо, щоб у державній політиці враховувалися не лише кількість заводів, кілометраж доріг, інвестицій, а й люди, які, за визначенням, складаються з жінок і чоловіків, з їхніми різними потребами, інтересами, досвідом тощо. У сучасних умовах, обмеженого доступу до всіх видів ресурсів, це забезпечує більш ефективну та результативну політику загалом і в кожному сегменті зокрема.

Для досягнення ґендерної рівності та її забезпечення важливою політикою є політика ґендерного інтегрування (gender mainstreaming).

Ґендерна інтеграція (мейнстрімінг) – ухвалення та реалізації стратегії досягнення ґендерної рівності в усіх політиках і заходах одночасно зі спеціальними політиками з поліпшення становища жінок (Рада Європи, https://rm.coe.int/prems-041318-gbr-gender-equality-strategy-2023-ukr-new2/16808b35a4)

При формулюванні стратегії ґендерного інтегрування, важливо чітко усвідомлювати, як для себе, так і для інших, чому його треба впроваджувати в усі підходи, політики і практики [4; с. 4-5]. Це можливо за умов практичного застосування.

Перше, на що варто звернути увагу, стосується зміни парадигми політичного процесу – від політики «в цілому і в середньому» до переміщення людей в його центр і конкретним урахуванням реальних потреб жінок і чоловіків в усіх сферах життя. Ґендерне інтегрування допомагає використовувати людські ресурси більш повно з урахуванням впливів на жінок і чоловіків.

У 2016 році експерти Всесвітнього економічного форуму у звіті щодо глобального ґендерного розриву підрахували, що економічний ґендерний паритет може принести додаткові 240 мільярдів доларів до ВВП економіки Великобританії, 1201 мільярдів доларів для США, 526 мільярдів доларів для Японії та 285 мільярдів доларів для Німеччини [3].

Використання ґендерного підходу в суспільному дискурсі надає широкі можливості для переосмислення культури, зміни ціннісних орієнтирів і перегляду багатьох усталених уявлень. Цей процес є багатогранним, він передбачає діалог з урахуванням форми взаємодії та взаємодоповнення, посідає важливе місце у побудові демократичного українського суспільства. У цьому аспекті, особливостями ґендерного компоненту сектору безпеки і оборони має бути професіоналізм та лідерські якості людини, що допоможуть

індивідууму досягти найвищих щаблів кар'єрного розвитку й зміни суспільних інститутів і поведінкових моделей майбутніх поколінь.

Відображення ґендерної рівності в міжнародних документах. Ґендерна рівність також займає центральне місце у системі прав людини та серед цінностей Організації Об'єднаних Націй (ООН) та інших міжнародних організацій. Відповідно до Статуту ООН, який було підписано світовими лідерами 26 червня 1945 року, однією із цілей діяльності ООН є здійснення міжнародного співробітництва у заохоченні і розвитку поваги до прав людини і основних свобод для всіх, незалежно від раси, статі, мови і релігії.

Цілі сталого розвитку 2016-2030 (ЦСР), які сьогодні є орієнтиром для всіх країн, що входять до ООН, встановлюють національні показники розвитку і включають 17 цілей і 169 конкретних завдань. Перелік ЦСР був офіційно затверджений на засіданнях Генеральної Асамблеї ООН в кінці вересня 2015 року [7]. Відповідно до цілі №5 ЦСР «Ґендерна рівність», Україна взяла на себе зобов'язання створити умови для ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок і дівчат [9]. Ґендерна рівність лежить в основі ЦСР: більше 25% всіх завдань безпосередньо чи опосередковано стосуються ґендерної рівності та розширення повноважень жінок і дівчат, в Україні це 10 із 17 цілей, 25 з 86 завдань, 45 з 172 індикаторів Національного плану дій «Цілі сталого розвитку України» [8]. Отже, ґендерна рівність у країні – це засадничий принцип сталого розвитку демократичного суспільства.

Ґендерна рівність є важливим напрямом діяльності таких організацій як: Організація Об'єднаних Націй, Рада Європи, Організація з безпеки та співробітництва в Європі, Організація Північноатлантичного договору, Європейський Союз. Всі ці організації ухвалили стратегії чи плани дій із ґендерної рівності. Такі ініціативи забезпечують надійну базу для партнерства та співпраці, гарантуючи водночас можливості для спільних дій, взаємного доповнення та синергії [11].

На саміті в Уельсі 2014 року лідери країн Північноатлантичного Альянсу (НАТО) визнали, що інтеграція ґендерних перспектив у три основні завдання НАТО (колективна оборона, управління кризовими ситуаціями та кооперативна безпека) сприятиме більш сучасному, оперативному та чуйному реагуванню НАТО [10].

Досягнення ґендерної рівності також є ключовим елементом у реалізації місії Ради Європи (членом якої є Україна), суть якої – захищати права людини, підтримувати демократію та забезпечувати принцип верховенства права. Відповідно до Стратегії ґендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки ґендерна рівність передбачає рівні права для жінок і чоловіків, дівчат і хлопців, а також їх однакову значимість, можливості, обов'язки та участь у всіх сферах суспільного й приватного життя. Так само вона означає рівний доступ жінок і чоловіків до ресурсів та справедливий розподіл цих ресурсів між ними [6].

Необхідність упровадження засад ґендерної рівності в освітній та науковий процес закладів вищої освіти сектору безпеки та оборони. Розвиток державної ґендерної політики в усіх сферах вимагає посилення експертного і освітянського потенціалу з високим рівнем ґендерної компетентності. Для цього необхідно забезпечити не лише доступ до знань про ґендерну проблематику, а і розвиток навичок подання інформації в різних аудиторіях, вмінні долати бар'єри несприйняття, побудовані на стереотипах. У відповідь на ґендерні виклики і загрози, що були спричинені російською агресією, в секторі безпеки і оборони почали посилено розвиватися процеси, що сприяли забезпеченню ґендерної рівності. Вони характеризуються розумінням на рівнях прийняття рішень необхідності інтегрування принципу рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в усі напрями державної політики.

Освітня сфера є фундаментальною для досягнення людського розвитку в епоху глобалізації та є основною у сприянні ґендерній політиці для розвитку рівності між жінками та чоловіками в секторі безпеки і оборони України. Впровадження засад ґендерної рівності в освітній процес повинно призвести до більш ефективного розгляду питань ґендерної рівності. Основним є те, що в ході освітнього процесу та обміну досвідом учасники і учасниці починають ставити під сумнів загальноприйняті переконання щодо можливостей та ролей жінок та чоловіків в секторі безпеки і оборони України, та набувають нових навичок щодо виконання своїх функціональних та службових обов'язків, використовуючи ґендерний підхід.

Основними цілями впровадження засад ґендерної рівності в науковий та освітній процес закладів вищої освіти сектору безпеки і оборони є:

– підвищення рівня обізнаності та розуміння питань ґендерної рівності та пов’язаних з ними понять, мови, положень норм міжнародного та вітчизняного законодавства;

– підтримка змін у поведінці та ставленні до ґендерної рівності;

– зміцнення спроможностей та організація процесів, необхідних для формування більш ґендерно-відповідальної організаційної культури;

– надання учасникам і учасницям процесу навичок, необхідних для належного забезпечення ефективної інтеграції питань ґендерної рівності на всіх етапах циклу формування ґендерної компетентності, тим самим розширюючи основні зусилля закладів вищої освіти та їх потенціалу для досягнення основних ґендерних цілей;

– сприяння інтеграції питань ґендерної рівності в освітні програми;

– сприяння популяризації ґендерної рівності в секторі безпеки і оборони України.

Для системного розуміння проблематики та шляхів впровадження засад ґендерної рівності в освітній процес закладів вищої освіти сектору безпеки і оборони України важливо також враховувати наскрізність ґендерного компонента. Таким чином, необхідно оцінювати вплив на жінок і чоловіків будь-яких запланованих дій, включаючи законодавство та політику в освітній сфері на всіх рівнях, щоб жінки і чоловіки на рівних могли скористатися плодами цих дій.

Результати оцінки обґрунтування доцільності і можливостей урахування ґендерного компонента в навчальних закладах сектору безпеки та оборони (аналіз матеріалів оцінки ЗВО СБО зроблений разом із засновницею ГО «Інформаційно-консультативний жіночий центр», ґендерною експерткою О. Сусловою). У 2021 році на виконання доручення Віцепрем’єр-міністерки з питань європейської та євроатлантичної інтеграції О. Стефанішиної за результатами розгляду питання Комісією з питань координації євроатлантичної інтеграції 26 березня 2021 року закладами вищої освіти сектору безпеки та оборони було здійснено Оцінку обґрунтування доцільності і можливостей урахування ґендерного компонента в навчальних закладах сектору безпеки та оборони. Основними завданнями було здійснення (1) оцінки інституційного механізму: загальна інформація

про заклад, структуру, статистику, диференційовану за статтю серед студентського та викладацького складу, наявність інституційного механізму забезпечення ґендерної рівності: уповноваженої особи (координатора) з питань рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, радників керівників з ґендерних питань, відповідальних структурних підрозділів; (2) оцінка стану ґендерного інтегрування у ЗВО СБО: відображення ґендерної складової на доступних ресурсах закладу, успіхи, проблеми, ризики та можливості впровадження; (3) визначення можливостей і надання рекомендацій для інтегрування в навчальний процес; розробка багаторічної стратегії комплексного інтегрування ґендерної перспективи в освітній процес.

Результати оцінки визначили можливості закладів щодо практичного інтегрування Методичних рекомендацій та дозволили сформулювати пропозиції для подальшого наскрізного врахування ґендерної складової у систему підготовки фахівців для сектору безпеки та оборони України.

Оцінка інституційного механізму закладу включає в себе: (1) ґендерний аналіз структури: керівництва, факультетів, спеціальностей та кафедр; (2) висвітлення ґендерної тематики, її доступність та направленість; (3) наявність стратегії розвитку закладу, та включення до неї ґендерної складової; (4) наявність плану з ґендерного інтегрування та кількісних індикаторів його виконання; (5) визначення уповноважених осіб з питань забезпечення ґендерної рівності, рівень їх відповідальності та прийняття рішень.

Оцінка стану ґендерного інтегрування в освітній процес ґендерної складової: (1) відображення ґендерної складової в освітньому процесі: навчальні матеріали, плани, навчальні програми; (2) публікації з ґендерної тематики.

Ґендерний аналіз структури представили Донецький державний університет внутрішніх справ (ДонДУВС), Національна академія Державно прикордонної служби України (НАДПСУ), Військово-юридичний інститут Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (ВЮІ НЮУ). Керівна та середня ланка у ДонДУВС представлена 40% чоловіків та 60% жінок, у НАДСПУ керівний склад – 70% чоловіки та 30% – жінки, ВЮІ НЮУ – 73%/27%.

Позитивним результатом оцінки є наявність базової інформації щодо ґендерної проблематики в навчальних закладах. Наявна

інформація як загального, так і спеціального характеру розміщена не лише на сайтах, а і в соціальних мережах. Часто є кілька розділів, в яких вона згадується (окрема рубрика, сайти кафедр, тощо). Навчальні заклади, які системно ставляться до ґендерної проблематики, повідомляють про деталізацію інформації та її тематичність. Житомирський військовий інститут включив ґендерну складову до Положення про діяльність закладу.

Важливим кроком інтегрування ґендерної складової в освітню діяльність ЗВО є включення цих питань у стратегії розвитку закладів, такі стратегії підготовлено ДонДУВС та НАДПСУ. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності (ЛДУБЖ) розробив план університету на виконання НПД 1325 «Жінки, мир, безпека». У свою чергу 60% закладів підготували навчальні плани з ґендерного інтегрування в навчальному закладі, однак тільки 34% з них мають індикатори їх виконання. Ефективність впровадження ґендерної складової у ЗВО значною мірою залежить від призначення осіб, відповідальних за інституалізацію цих питань в закладах, 93% закладів мають таких осіб. У більшості випадків це помічники та радники керівника закладу, які працюють у штаті або поза штатом.

З метою інтегрування ґендерного компоненту у діяльність закладів, формування комплексного підходу до реалізації ґендерної політики в освітньому процесі у кожному структурному підрозділі визначено відповідальних осіб, така мережа створена у Військовому інституті танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (ВІТВ ХПІ), ВЮІ НЮУ, Дніпропетровському державному університеті внутрішніх справ (ДДУВС), ДонДУВС, ЛДУБЖД, Національній академії внутрішніх справ (НАВС), НАДПСУ, Національній академії Національної гвардії України (НАНГУ), Національному університеті цивільного захисту України (НУЦЗУ), Харківському національному університеті внутрішніх справ (ХНУВС), Черкаському інституті пожежної безпеки Героїв Чорнобиля (ЧІПБ).

Оцінка стану інтегрування ґендерної складової в освітній процес показала, що 57% закладів враховують ґендерну складову в освітньому процесі, зокрема, під час лекційних, семінарських занять (ВІКНУ, ВЮІ НЮУ, ЛьвДУВС, НАВС, НАДСПУ, НУЦЗУ, НАНГУ, ХНУВС, ХНУПС, ЧІПБ); ґендерну складову включено в освітні програми бакалаврів, магістрів, аспірантів та ад’юнктів (ЛДУВС,

НАДСПУ); готуються науково-дослідні роботи з ґендерної проблематики, 63% закладів мають публікації з ґендерної проблематики (ВА, ВІКНУ, ВІТІ, ВЮІ НЮУ, ДДУВС, ДонДУВС, ЛДУВС, ЛьвДУВС, НАВС, НАДПСУ, НАНГУ, НАВС, НУОУ, ОДУВС, ХНУВС, ХНУПС, ЧІПБ); діють навчально-методичні центри, робочі групи щодо врахування ґендерної складової (НАГУ, НАДСПУ); ДонДУВС та НАДПСУ проводить ґендерну експертизу навчального контенту; запроваджено ґендерно орієнтоване бюджетування та оцінку потреб жінок і чоловіків у НАДСПУ, ХНУВС; проводиться Ґендерний квест (ХНУВС).

Загальні висновки.

1. Співвідношення жінок і чоловіків серед викладацького та курсантського складу відображає як загальний стан справ з розподілу ґендерних ролей, так і сучасні тенденції в цій сфері які поки не є сталими і значними:

– співвідношення жінок і чоловіків, які викладають у вищих навчальних закладах сектору безпеки і оборони, відображають наявну горизонтальну сегрегацію, тобто стереотипний розподіл на «жіночі» і «чоловічі» професії;

– жінки суттєво недопредставлені в керівництві вищих навчальних закладів та їх підрозділах (вертикальна сегрегація);

– відзначається повільне зростання частки жінок, які вчаться у вищих навчальних закладах сектору безпеки і оборони.

2. Інституалізація ґендерної тематики та загальної спроможності і компетентності з ґендерних питань в навчальному закладі має наступні тенденції:

– інформування з ґендерних питань значно посилилося, більшість закладів розміщують інформацію не лише на сайті, а і в інших соціальних мережах, часто є кілька розділів, в яких вона згадується (окрема рубрика, сайти кафедр, тощо), навчальні заклади, які системно ставляться до ґендерної проблематики, повідомляють про деталізацію інформації та її тематичність.

– важливим є розміщення на сайтах навчальних закладів контактної інформації осіб, які відповідальні за реалізацію ґендерної політики (координатор, радниця чи радник, тощо), а також гарячих ліній з питань дискримінації та насильства за ознакою статі;

– заслуговує на увагу також використання індивідуальних носіїв інформації – інформаційних карток з питань протидії дискримінації, сексуальним домаганням тощо.

– зв’язки з неурядовими організаціями та окремими експертами значно зросли, проте ще недостатньо використовується як їх потенціал, так і можливості співпраці.

– дослідження ґендерної тематики в секторі безпеки та оборони є актуальними та необхідними в сучасних умовах; унікальний досвід реформ сектору безпеки та оборони України в умовах війни може бути важливим чинником розвитку в сучасному світі, проте брак структурного підходу як до наявних, так і можливих досліджень, гальмує і академічні дослідження, і їх застосування на практиці;

– рівень спеціальних осіб в навчальному закладі, відповідальних за інституалізацію, є високим, важливо підтримати і продовжити цей процес, зокрема, в плані підвищення спроможності цих осіб та підвищення їх компетенцій, необхідно також зробити його наскрізним, щоби були охоплені всі ланки структури.

– плани з ґендерного інтегрування мають більшість навчальних закладів, важливо мати певні уніфіковані підходи до їх розробки.

– мінімальний перелік уніфікованих індикаторів є корисним як для впровадження уніфікованого підходу, так і для оцінки прогресу реалізації Стратегій та Планів в майбутньому.

3. Інтегрування ґендерної складової в освітній процес:

– запровадження ґендерного аналізу під час планування, впровадження, моніторингу, оцінювання науково-дослідних робіт та навчальних програм і планів;

– наскрізне врахування ґендерної складової у навчальних програмах і планах;

– проведення постійного моніторингу впровадження ґендерної рівності у ВНЗ;

– проведення ґендерної експертизи начального контенту та внутрішніх розпорядчих документів, що регламентують освітню, організаційну, фінансово-господарську діяльність ВНЗ;

– забезпечення науково-методичної підтримки впровадження ґендерного підходу в освітню та наукову діяльність;

– забезпечення проведення науково-дослідних робіт з питань протидії ґендерно-зумовленому насильству, ґендерної рівності та протидії торгівлі людьми тощо

– щорічне проведення уроку ґендерної рівності у навчальних підрозділах ВНЗ.

Інший напрям забезпечення ґендерної рівності у секторі пов'язаний безпосередньо з професійною діяльністю.

Всі названі напрями є актуальними темами наукових робіт.

Приклади наукової діяльності ЗВО СБО, пов'язаної з ґендерною проблематикою. За останні роки проведено низку наукових та науково-практичних конференцій з ґендерної проблематики в ЗВО СБО.

Національна академія Державної прикордонної служби України, щорічні Міжнародно-практичні конференції «Реалізація ґендерної політики на сучасному етапі розвитку сектору безпеки та оборони України: стан, проблеми, перспективи», м. Хмельницький, квітень.

Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Міжнародна науково-практична конференція «Розуміння маскулінності та ґендерної рівності в секторі безпеки та оборони», 25.03.2021 р.

Національна академія Національної гвардії України, І Міжнародна науково-практична онлайн-конференція: «Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектору безпеки та оборони: виклики сьогодення».

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, «Забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в Україні: сучасні досягнення та перспективи», 10-11 червня 2021 року.

За ініціативою та координації Міністерства внутрішніх справ України та за участі представників Національної академії внутрішніх справ та Київського міжнародного інституту соціології структурою ООН Жінки в Україні та неурядовою організацією «Promundo-US у 2021 році проведено національне дослідження «Розуміння маскулінності та ґендерної рівності в секторі безпеки України» [5]. Його мета полягала у тому, щоб зрозуміти, як чоловіки і жінки в секторі безпеки України сприймають маскулінність та фемінність, ґендерну рівність, а також ролі чоловіків та жінок у суспільстві.

Поради науковцям щодо впровадження гендерного підходу в дослідження:

1. Слідкувати за лексикою, щоб в тексті не було термінів, на кшталт «слабка стать», «сильна стать», «прекрасна стать», не допускати дискримінаційних та сексистських висловлювань.
2. Використовувати фемінітиви.

3. Статистичні дані наводити з розбивкою за ознакою статі.

4. Використовувати коректні переклади іномовних текстів.

Для України й досі актуальними залишаються значна кількість документів, переклади яких українською були здійснені з російської мови. Зокрема це документи ООН, де російська мова є не робочою але офіційною. А от самі російськомовні документи містять чимало помилок. Такі помилки знайдені в Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, в записці Генерального Секретаря ООН, складеній за підсумками тридцятої сесії Комітету ООН з ліквідації дискримінації щодо жінок, Конвенції Ради Європи із запобігання насильству стосовно жінок та домашньому насильству та боротьбу з цими явищами та в дослідженні ОБСЕ «О роли гендерного фактора в предотвращении насильственного экстремизма и радикализации, ведущих к терроризму, а также в борьбе с этой угрозой».

Вони полягають, зокрема, в заміні поняття «ґендер» поняттям «стать», що призводить до удаваних формулювань, навмисному пропуску слів, від чого втрачається сенс, заміні термінів, що призводить до створення інших смислів ніж в оригінальному документі. А саме некоректне визначення терміну «ґендер» лежить в основі багатьох маніпуляцій. Маніпуляції дуже часто базуються на неточності визначення поняття «ґендер» та похідних від нього або заміною терміну «ґендер» поняття «ґендерна ідеологія», яке не отримує визначення у тих, хто його використовує.

При перекладі українською мовою необхідно за основу брати англомовні тексти документів, в тому числі ООН та її підрозділів, оскільки саме англійська та французька мова є робочими мовами ООН. Російська, арабська, китайська та іспанська є не робочими, а офіційними мовами ООН. Ця різниця є маловідомою, окрім того на пріоритетності російської мови спілкування на майданчиках ООН постійно наголошує Російська Федерація та її політичні сателіти з країн колишнього Радянського Союзу.

5. При аналізі міжнародних документів з прав людини не забувати документи, які стосуються прав жінок та ґендерної рівності.

6. Правильно візуалізовувати тематики власних досліджень. Уникати сексистських зображень.

За порадою щодо використання ґендерних підходів в науковій діяльності можна звертатися також до уповноважених осіб або радників з ґендерних питань, які призначені в ЗВО СБО.

Література

1. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» : прийнятий 08.09.2005 №2866-IV. *Верховна Рада України* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15/conv

2. Іванна Климпуш-Цинцадзе презентувала результати першого національного опитування щодо рівності чоловіків та жінок. *Урядовий портал.* 29.11.2018. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/news/ivanna-klimpush-cincadze-prezentuvala-rezultati-pershogo-nacionalnogo-opituvannya-shchodo-rivnosti-cholovikiv-ta-zhinok

3. Кількість жінок у нашому війську за десять років збільшилась у 15 разів. *АрміяInform.* 16.09.2019. URL: https://armyinform.com.ua/2019/09/16/kilkist-zhinok-u-nashomu-vijsku-za-desyat-rokiv-zbilshylas-u-15-raziv/

4. Лесік І. М. Економічний аналіз гендерної оцінки праці в Україні. *Обліково-аналітичне і фінансове забезпечення діяльності суб'єктів господарювання: освітньо-наукові та виробничі засади* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 22–24 листопада 2017 року, м. Миколаїв, Україна. Миколаїв : МНАУ, 2017. С. 4–5. URL : https://www.radaprogram.org/sites/default/files/publications/gender_public_policy_web.pdf

5. Розуміння маскулінності та ґендерної рівності в секторі безпеки України та представлення результатів дослідження. *Розуміння маскулінності та ґендерної рівності в секторі безпеки України та представлення результатів дослідження:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2021. URL: https://www.naiau.kiev.ua/genderna-politika/rozuminnya-maskulinnosti-ta-%D2%91endernoyi-rivnosti-v-sektori-bezpeki-ukrayini-ta-predstavlennya-rezultativ-doslidzhennya.html

6. Стратегія ґендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки. URL: https://rm.coe.int/prems-041318-gbr-gender-equality-strategy-2023-ukr-new2/16808b35a4

7. Цілі сталого розвитку. URL: http://un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku

8. Nasha-robota. Gender. URL: http://www.un.org.ua/ua/nasha-robota/gender

9. SDGs. National Report UA. URL: http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf

10. Wales Summit Declaration / Issued by the Heads of State and Government participating in the meeting of the North Atlantic Council in Wales. *North Atlantic Treaty Organization.* 04 July 2022. URL : https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_112964.htm

11. Women, Peace and Security. *North Atlantic Treaty Organization.* 14 October 2022. URL : https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_91091.htm#

1.6. ҐЕНДЕРНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ

(Кікінежді О., Кізь О.)

Імплементація ґендерної складової до сучасної системи освіти України в умовах євроінтеграції: виклики сьогодення.

Імплементація ґендерної складової до сучасної системи освіти, посилення національного механізму забезпечення рівних прав і можливостей для усіх суб'єктів освітнього процесу є невіддільними елементами реалізації державної політики ґендерної рівності та недискримінації. У контексті Національної стратегії розвитку освіти в Україні, Концепції Нової української школи та із врахуванням європейського вектору освітніх реформ актуалізується переосмислення феномену ґендеру як важливого індикатора демократичності суспільства і соціальної справедливості, дотримання основоположних прав і свобод людини на принципах рівноцінності і паритетності статей.

Запити сучасного суспільства зумовили необхідність глибинного реформування вітчизняної системи освіти задля створення наукового, освітнього, культурного середовища для розвитку самодостатньої особистості та пошуку нових концептуальних підходів до навчання і виховання молоді. Освіта стає реальною продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, оскільки через просвітництво та навчання можна сприяти деконструкції патріархальних стереотипів та руйнації міфів, які

точаться довкола проблеми ґендерної рівності. Освіта як соціальний інститут виконує ключову роль у ґендерній соціалізації дітей та молоді, перебудові існуючої системи ґендерних відносин, створює фундаментальні умови для особистісного становлення, підвищення культурно-освітнього рівня та формування інтелектуального потенціалу нації, розвитку громадянського суспільства рівних прав і можливостей.

Під час формування та реалізації освітньої політики і досі недостатньо враховуються ґендерні аспекти, що знаходить відображення у фемінізації зайнятості у освітній сфері, збереженні у свідомості педагогічних, науково-педагогічних працівників та академічної спільноти укорінених ґендерних стереотипів, дискримінаційному змісті навчального контенту тощо. З огляду на це, особливого значення набуває питання пошуку оптимальної моделі освітнього середовища, яка була б найбільш сприятливою для соціалізації та підготовки до життєздійснення головного людського ресурсу країни – дітей, учнівської та студентської молоді. На нашу думку, украй важливо створити ґендерно чутливе освітнє середовище, у якому здобувачі освіти (вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти/ад'юнкти, докторанти, інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом/формою) матимуть рівні права та можливості у доступі до якісних освітніх послуг, вибору шляхів самореалізації без жодних обмежень за ознакою статі.

У звіті «Вибір вищої освіти: ґендерний аналіз», підготовленому незалежним аналітичним центром Cedos за 2019 рік, констатовано, що до закладів вищої освіти зараховується майже однакова кількість випускниць та випускників закладів загальної середньої освіти, проте наявна диспропорція часток дівчат та хлопців за спеціальностями: за STEM-спеціальностями (наука, технології, інженерія, математика) навчаються лише 23 відсотки дівчат (майже 13 відсотків з них – за медичними спеціальностями), а з-поміж тих, хто навчається на математичних спеціальностях, – лише 25 відсотків дівчат. Такий вибір впливає на професійну сегрегацію та нерівність в оплаті праці серед жінок та чоловіків у майбутньому [5].

Дослідницькою компанією Info Sapiens на замовлення UNFPA Україна в рамках проєкту «Трамплін до рівності: Проєкт зі зміни соціальних норм та викорінення гендерних стереотипів задля сталого розвитку та добробуту жінок та чоловіків в Україні», що реалізується

за фінансової підтримки Швеції, у 2021 році проведено національне дослідження «Чим керуються українці та українки при виборі професії: ключові чинники та стереотипи». Опитування виявило, що 56 відсотків респондентів вважають, що існують професії, які підходять виключно для чоловіків і виключно для жінок. Чоловіки з цим погоджуються частіше порівняно із жінками (59 відсотків проти 53). Прикметно, що таку думку має половина опитаної молоді віком від 14 до 24 років [31].

Учнівство зчитує інформацію про ґендерну модель світу з усіх складових освітнього середовища, яке закладає фундамент для ґендерної нерівності через підтримку ґендерних стереотипів у навчальних планах, програмах, підручниках, упереджене ставлення педагогічного колективу до дівчат і хлопців, традиційну систему навчання та виховання [9]. Окрім відкритої дискримінації, у закладах освіти існує так званий прихований навчальний план – організація самого закладу, ґендерні стосунки на роботі, ґендерна стратифікація учительської професії, зміст предметів та стиль викладання [23, с. 211-221]. Ці виміри невидимого навчального плану не просто відображають ґендерні стереотипи, але й підтримують ґендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче і нетипове.

На структурно-організаційному рівні наявну в суспільстві ґендерну сегрегацію та стереотипізацію відображають: внутрішні організаційні практики освітньої установи; ґендерна стратифікація педагогічної діяльності; викладацький, педагогічний, науково-педагогічний склад; кількість жінок і чоловіків на різних щаблях освітньої ієрархії та на різних рівнях освіти. Ригідність застарілих ґендерностереотипізованих уявлень у кадровому (освітньому) менеджменті залишається інструментом «стримування» можливостей реалізації працівниці/працівника на своєму робочому місці, спотворює уявлення про реальну картину функціонування педагогічного колективу та призводить до хибних управлінських рішень. Це призводить до зменшення частки жінок у сфері освіти зі зростанням посади [3].

На змістовно-процесуальному рівні наявні «приховані» та «відкриті» елементи ґендерної дискримінації. Йдеться як про зміст навчальних предметів та його відображення в навчально-методичній літературі; ґендерні взаємини в педагогічному колективі, стиль

викладання та педагогічного спілкування; упередженість в оцінюванні навчальних та професійних результатів суб'єктів освітнього процесу, так і про наявність окремих програм/блоків для дівчат та хлопців; мовленнєвий/мовний сексизм.

Важливо забезпечити відповідність змісту освіти (дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої, післядипломної тощо) сучасним потребам здобувачів освітнього рівня та інших учасників освітнього процесу без обмежень за ознакою статі у розвитку їхніх обдарувань, зміцненні психологічного здоров'я, збереженні внутрішніх ресурсів, формуванні життєстійкості і резилієнтності, рефлексивного і проєктуючого ставлення до самоосвіти, попередженні дискримінаційних практик та захисті від ґендерно зумовленого насильства.

Ґендерний підхід у системі освіти ставить вимогу утвердження егалітарних (від франц. egalite – рівність) цінностей, створення ґендерно чутливого і недискримінаційного освітнього середовища з паритетними умовами для самоутвердження учасників освітнього процесу, реального дотримання принципів ґендерної рівності, уникнення будь-яких проявів упередженості та дискримінації щодо дітей, молоді, фахівців і фахівчинь на підставі їх статевої належності, забезпечення рівних прав та можливостей у доступі до якісних освітніх послуг, однакового ставлення та однакової оцінки продуктів їхньої діяльності, вибору шляхів самореалізації без жодних обмежень за ознакою статі.

Законодавче забезпечення комплексного впровадження принципів ґендерної рівності у сферу освіти України.

Україна досягла значного поступу в забезпеченні рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у різних сферах життєдіяльності суспільства та приєдналася до усіх основних міжнародних договорів із питань ґендерної рівності (Декларація Цілей розвитку тисячоліття, Загальна декларація ООН про права людини, Декларація прав дитини, Конвенція ООН про права дитини, Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини, Стратегія ґендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 рр., Стратегія Ради Європи з прав дитини (2016-2021 рр.), Резолюція «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року», Конвенція Ради Європи про запобігання насильству проти

жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами). У 2020-2021 роках Україна отримала офіційний статус учасниці таких міжнародних ініціатив, як «Партнерство Біарріц» і «Коаліція дій для сприяння досягненню ґендерної рівності», набула членства у Міжнародній коаліції за рівну оплату праці (EPIC), а також приєдналася до Групи друзів жінок, миру й безпеки, чим засвідчила прихильність до реалізації десятьох резолюцій Ради Безпеки ООН.

Напрацьовано національну нормативну-правову базу з питань ґендерної рівності загалом та інтеграції ґендерного підходу у національну освіту зокрема (чинні Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», Концепція Нової української школи, положення «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», наказ МОН України від 10.09.2009 р. № 839 «Про впровадження принципів ґендерної рівності в освіту», Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року, Стратегія упровадження ґендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: ґендерний вимір – 2021», Державна соціальна програма запобігання та протидії домашньому насильству та насильству за ознакою статі на період до 2025 року, Державна стратегія забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків на період до 2030 року тощо), визначено шляхи реалізації ґендерного підходу відповідно до світових стандартів якості життя та освіти, подолання ґендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Уже два роки Україна має офіційний статус учасниці «Партнерства Біарріц» (міжнародної ініціативи рівних прав і можливостей для всіх, заснованої лідерами країн Групи семи (G7) на саміті у французькому місті Біарріц), а Урядом ухвалено План заходів із його реалізації за участі усіх профільних міністерств. Міністерство освіти і науки України є одним із суб’єктів міжнародної ініціативи «Партнерство Біарріц» і виконує зобов’язання з утвердження ґендерної рівності, зокрема є відповідальним виконавцем за забезпечення наскрізності принципів ґендерної рівності в освіті, що передбачає: розроблення та затвердження Стратегії впровадження ґендерної рівності у сфері освіти до 2030 року; затвердження плану заходів з реалізації Стратегії впровадження ґендерної рівності у сфері

освіти до 2030 року; запровадження антидискримінаційної експертизи освітнього контенту, проведення ґендерного аудиту закладів освіти [26].

Кабінет Міністрів України 12 серпня 2022 року схвалив Державну стратегію забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків на період до 2030 року (далі – Стратегія) [12]. Також уряд затвердив операційний план щодо її реалізації на 2022-2024 роки. Схвалення Стратегії зумовлено необхідністю забезпечення реалізації єдиної державної політики, спрямованої на досягнення рівних прав та рівних можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства, вдосконалення механізмів її реалізації.

Стратегія спрямована на об'єднання суспільства у розумінні цінностей прав і свобод людини, що забезпечуються та захищаються на основі принципів рівності та недискримінації для всіх жінок і чоловіків, хлопців та дівчат, на консолідацію дій центральних та місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, міжнародних організацій, соціальних партнерів, громадських об'єднань, інших представників та представниць громадянського суспільства, закладів, установ та організацій різних сфер, приватного сектору тощо для реалізації міжнародних та національних зобов'язань щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків для сталого розвитку держави у всіх сферах.

В обґрунтуванні Стратегії наголошується, що незважаючи на позитивні зрушення у сфері забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, повномасштабна війна росії проти України загострила існуючі проблеми та створила нові виклики для різних груп жінок і чоловіків, серед яких: переміщення, втрата доходу, насильство, зокрема сексуальне, пов'язане з конфліктом, ризики торгівлі людьми, тощо. Закріплено ключові цілі для вирішення цих проблем, а саме:

– ефективне та злагоджене функціонування національного механізму забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків;

– протидія усім формам насильства, включно з насильством пов'язаним із конфліктом;

– забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків для розвитку у сферах освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, культури та спорту тощо;

– забезпечення рівної участі жінок та чоловіків у різних сферах економічної діяльності, що створить підґрунтя для гальмування процесів росту рівня бідності населення, пов’язаних із агресією російської федерації в Україні [12].

У Стратегії окремі стратегічні та оперативні цілі стосуються освіти. Зокрема, стратегічна ціль 3: «Жінки та чоловіки користуються рівними правами та можливостями людського розвитку у сфері освіти». Досягнення означеної цілі сприятиме розв’язанню таких проблем:

– недостатній доступ жінок і чоловіків, які належать до вразливих груп населення (особи, які проживають у сільській місцевості та віддалених гірських районах, ВІЛ-інфіковані особи, особи з інвалідністю, особи похилого віку та інші маломобільні групи жінок і чоловіків, представники ромської національної меншини) до освіти;

– недостатнє врахування гендерних аспектів під час формування та реалізації освітньої політики, що призводить до збереження ґендерних стереотипів та дискримінаційного змісту навчального контенту на всіх освітніх рівнях, низького рівня ґендерної чутливості освітян, відсутності комплексної системи ґендерної освіти;

– низьке представництво дівчат серед здобувачів STEM-освіти (наука, технології, інженерія, математика), що обмежує їх можливості працевлаштування у високооплачуваних сферах економічної діяльності;

– обмежений доступ до навчання протягом життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти окремих груп населення, передусім жінок, які проживають у сільській місцевості, жінок похилого віку, жінок з інвалідністю, ВІЛ-інфікованих жінок, представниць ромської національної меншини, інших категорій населення, які зазнають множинної дискримінації;

– обмежені можливості ромських дівчат у здобутті освіти, зокрема через поширеність ранніх шлюбів серед ромського населення, що не дає дівчатам змоги отримувати гідну професійну реалізацію в майбутньому;

– обмежений доступ до новітніх цифрових технологій та користування Інтернетом представників окремих вразливих груп жінок і чоловіків, зокрема жінок і чоловіків похилого віку, жінок і

чоловіків, які проживають у сільській місцевості, віддалених гірських районах, представників/представниць ромської меншини та інших;

– недостатня ґендерна чутливість послуг, які надаються у різних сферах, зокрема освіти;

– наявність ґендерних стереотипів та загальновживаних рольових моделей поведінки жінок і чоловіків [12].

Оперативна ціль 3.3: «Забезпечено рівний доступ дівчат і хлопців, жінок і чоловіків до освіти та професійного навчання». Перелічено завдання для реалізації оперативної цілі:

– забезпечення інтеграції ґендерних підходів до планування, реалізації та моніторингу державної політики у сфері освіти, зокрема, включення ґендерної складової до стандартів вищої, професійної (професійно-технічної) освіти за всіма спеціальностями, а також базової середньої освіти;

– формування культури ґендерної рівності серед представників академічної спільноти, зокрема шляхом навчання педагогічних працівників;

– забезпечення недопущення видання освітньої літератури та підручників з дискримінаційним змістом шляхом створення системи ґендерної експертизи всього освітнього контенту;

– створення умов для зменшення впливу ґендерних стереотипів на вибір майбутньої професії дівчатами і хлопцями, зокрема шляхом розширення можливостей дівчат здобувати STEM-освіту, використання однакових за змістом освітніх програм з усіх предметів, вжиття позитивних дій, спрямованих на збільшення кількості дівчат, які навчаються за спеціальностями, найбільш затребуваними на ринку праці, а також залучення чоловіків до професії шкільного вчителя;

– забезпечення розширення доступу до навчання протягом життя, особливо для жінок, які проживають у сільській місцевості, жінок похилого віку, жінок інших категорій, які зазнають множинної дискримінації;

– розширення можливостей дівчат ромської національності для здобуття освіти;

– забезпечення доступу жінок і чоловіків, дівчат і хлопців до цифрової інфраструктури у сільській місцевості.

Очікуваними означено такі результати:

– внесено зміни до законодавства у сферах наукової, науково-технічної діяльності щодо впровадження принципів ґендерної рівності науковими установами та закладами освіти;

– ґендерну складову включено до стандартів вищої, професійної (професійно-технічної) освіти за всіма спеціальностями, а також базової середньої освіти;

– створено умови для збалансованого представництва жінок і чоловіків у сферах наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності;

– використовується недискримінаційний освітній контент, вільний від ґендерних стереотипів та упереджень, запроваджено освітні програми підготовки фахівців з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків;

– частка дівчат, які навчаються за STEM-спеціальностями (наука, технології, інженерія, математика), збільшилася;

– частка чоловіків серед шкільних учителів збільшилася;

– жінки та чоловіки мають рівний доступ до навчання протягом життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, особливо жінки, які проживають у сільській місцевості, жінки похилого віку, інші категорії жінок, які зазнають множинної дискримінації;

– дівчата і хлопці, особливо які належать до вразливих груп, мають рівний доступ до позашкільної освіти та проведення змістовного дозвілля, що сприяє майбутньому професійному зростанню та розвитку особистості;

– кількість ромських дівчат, які здобувають освіту, скориставшись створеними для них можливостями доступу до освіти, збільшилася;

– жінки і чоловіки мають високий рівень цифрової грамотності та рівною мірою користуються перевагами сучасних цифрових технологій, особливо жінки, які проживають у сільській місцевості, жінки похилого віку, жінки ромської національності [12].

Ґендерна компетентність як базова професійна якість сучасного педагога.

Нова українська школа потребує ґендерно-компетентного, чуйного та толерантного педагога, орієнтованого на європейські, демократичні цінності, носія еґалітарного світогляду, що визначає

його педагогічну та громадянську позицію в теоретичній, методичній і практичній фаховій діяльності.

У контексті реалізації Концепції Нової української школи [27] зростають вимоги до професійної підготовки учителів із розвиненими фаховими компетентностями, з-поміж яких виокремлюється ґендерна компетентність як ключова професійно-значуща якість, яка є передумовою створення ґендерночутливого освітнього середовища для особистісного становлення дітей обох статей, всестороннього розвитку їхніх талантів та здібностей, визначення індивідуальних траєкторій виховання і навчання.

Ми розглядаємо ґендерну компетентність педагога у єдності трьох складників:

– когнітивного (знання чинних нормативних документів, які регулюють ґендерну рівність у суспільстві загалом та освіті зокрема; обізнаність щодо принципів рівності прав, свобод, обов'язків, відповідальності і рівних шансів учасників освітнього процесу; поінформованість щодо сучасних тенденцій та проблем ґендерного розвитку українського суспільства; знання ґендерної, вікової та педагогічної психології щодо особливостей ґендерної соціалізації, механізмів дії ґендерних стереотипів, форм і методів ґендерного виховання тощо);

– операційного (наявність умінь та навичок: сприймати, усвідомлювати і моделювати дію вербальних/невербальних впливів, методів і форм роботи на формування ґендерної ідентичності суб'єктів освітнього процесу; відстежувати порушення ґендерної рівноваги, прав і можливостей обох статей; помічати та адекватно оцінювати ситуації ґендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності суспільства, освітній зокрема; засвоювати і передавати цінності ґендерної рівності і недискримінації; уникати у власній поведінці будь-яких проявів упередженості та дискримінації щодо дітей, молоді та працівників сфери освіти на підставі їх статевої належності; здійснювати ґендерний аналіз та проводити ґендерну експертизу освітнього контенту; поширювати ґендерні знання шляхом використання адекватних методів, засобів та прийомів; уживати усні чи письмові висловлення, позбавлені андроцентризму, сексизмів і будь-яких інших дискримінаційних форм і смислів; відслідковувати мету, процес і результати власної педагогічної

діяльності в контексті дотримання ідей ґендерної рівності та недискримінації тощо);

– особистісного (усвідомлення власних ґендерних характеристик та прийняття їх у собі; ціннісне ставлення до прав і свобод людини; сформована ґендерна ідентичність; відсутність ґендерних стереотипів та упереджень; здатність до самоактуалізації і самоорганізації; орієнтація на перспективи професійного розвитку та кар'єрного зростання без статевих обмежень тощо) [19, с. 66–89].

Важливою складовою ґендерної компетентності педагога є ґендерна чутливість (gender sensitivity) як «здатність визнавати наявні ґендерні відмінності, наявність у суспільстві дискримінації за ознакою статі, проявів нерівності та враховувати ці аспекти у стратегіях і діях. Протилежним поняттям є ґендерна сліпота (gender blindness) – нездатність бачити та відчувати прояви ґендерної дискримінації й сексизму на всіх рівнях та в усіх сферах життєдіяльності суспільства» [11, с. 19].

Як зазначено у словнику-довіднику «Ґендер у термінах, правових актах і практиці перетворень», «ґендерна чутливість – це потреба в урахуванні реального становища і соціального статусу чоловіків і жінок, ґендерного балансу як критерію при оцінці соціальних змін, запланованих проєктів, обраних методів аналізу й дослідження. Характеризує самосвідомість і ставлення до ґендерної ситуації в суспільстві. Вона є мірою готовності визнання актуальності й важливості ґендерних проблем» [25, с. 212].

Потужнім внеском у розвиток нормотворення в царині ґендерної рівності та формування ґендерної компетентності освітян вважаємо зініційований Урядовою уповноваженою з питань ґендерної політики Катериною Левченко україномовний переклад Глосарію і тезаурусу Європейського інституту з ґендерної рівності [8], завдяки чому в Україні нарешті буде встановлено спільне з усім Європейським Союзом розуміння термінів ґендерної рівності для забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків, упевнено утверджувати в приватному і соціальному житті демократичні цінності.

Ґендерна компетентність педагога у єдності когнітивного, поведінкового та особистісного складників проявляється у його здатності до ґендерної чутливості в організації навчально-виховного процесу; ґендерного аналізу методичних матеріалів; формуванні

еґалітарних орієнтацій вихованців шляхом поширення системи ґендерних знань та реконструкції статевих стереотипів; сприянні ґендерному самовизначенню дітей та юнацтва на засадах рівноправ'я, розвитку толерантності попри статеві стереотипи та упередження.

Ґендерно компетентний педагог спроможний створити у закладі освіти ґендерно-справедливе середовище, що трактується як недискримінаційне, здоров'язбережувальне та творчо-розвивальне, що базується на принципах соціальної справедливості, ґендерної рівності, дитиноцентризму, еґалітарності та паритетності статей, в умовах функціонування яких забезпечується повноцінний розвиток особистості, незалежно від її статі, віку, дієздатності, раси, культури, віросповідання, етнічності тощо, «майбутня життєва траєкторія людини» (В. Кремень) [21; 22].

Ґендерні компетенції розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання та самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки та міжкультурний діалог, бути конкурентоспроможною на ринку праці, утверджувати в приватному і соціальному житті демократичні цінності, визначають педагогічну та громадянську позицію в теоретичній, методичній і практичній фаховій діяльності.

Педагог – ключова фігура у створенні ґендерно чутливого і недискримінаційного освітнього середовища.

Саме педагог є ключовою фігурою у створенні ґендерно чутливого і недискримінаційного освітнього середовища, релевантного принципам рівноцінності та паритетності статей. До кола його професійних обов'язків входить моніторинг, виявлення та усунення чинників освітнього середовища, що можуть здійснюють депривуючий вплив на учасників ґендерних взаємин у системах «педагог-вихованці», «учитель-учні/учениці», «батьки-діти» у формах неоднакового ставлення, утисків, позбавлень, обмежень, виключень або надання переваг, прихованих або відкритих проявів дискримінації, сексизму, ґендерно-обумовленого насильства через дію ґендерних упереджень, ґендерних стереотипів, ґендерних настановлень, наявних у свідомості та відображених у поведінці суб'єктів педагогічної взаємодії [14, с. 51–56].

Ми розглядаємо еґалітарну особистість педагога як суб'єкта самотворчості, відкриту, самодостатню, ґендерно компетентну особистість, яка сповідує принципи рівноцінності та паритетності

статей у особистісному і професійному життєздійсненні, вірить у власний потенціал, орієнтована на самоактуалізацію та позитивне соціальне функціонування [15, с. 7–22]. Це – вільна і духовно багата особистість, якій притаманна потреба в саморозвитку і самовдосконаленні, егалітарний світогляд, особистісні характеристики та соціальні виміри, що проєктуються в уявленнях про світ, про себе і про свою взаємодію з іншим людьми та у сукупності відображаються у її психологічному благополуччі.

Егалітарність – це комулятивний ефект особистісного становлення жінки/чоловіка. Егалітарна особистість є автономною, незалежною, вільною. Але зазначене жодним чином не говорить про її відчуженість та самотність, тому що автономність є складовою її цілісності і має прояв позитивної «незалежності для» на відміну від негативної «незалежності від». Свобода егалітарної особистості може бути досягнута лише шляхом звільнення від стереотипів, їх руйнації, побудови взаємин статей на принципах паритетності. Зростання егалітарної особистості відбувається за рахунок процесів самоусвідомлення, саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації свого внутрішнього світу і свого Я через сприйняття зовнішнього світу.

Егалітарній особистості притаманна активна життєва позиція, психологічна гнучкість, інтернальний локус контролю, рефлексивні уміння, розширена часова перспектива, нонконформізм, самоповага, толерантність тощо. Вона спроможна активно діяти у суспільній системі і перетворювати світ, не підкорятися обставинам, відчувати суб'єктивне соціальне благополуччя та бути задоволеною власним життям. Егалітарна особистість визначається як з об'єктом дій та пізнання, так і з іншими людьми – як із суб'єктами, визнаючи їхнє право на самовизначення і свободу [4; 10, с. 92–117].

Характерною рисою егалітарної особистості є асертивність як інтегративна здатність бути незалежною, упевненою у своїх можливостях, мотивованою на успіх у діяльності, що виявляється у здатності відстоювати власну точку зору, аргументовано висловлювати свої вимоги, демонструвати гідну і водночас неагресивну поведінку, спроможності реалізовувати особистісні прагнення, позитивній оцінці власних компетентностей для досягнення значущих життєвих цілей, активності і дипломатичності у

спілкуванні, відсутності бар'єрів у налагодженні міжособистісних контактів [18, с. 62–73].

Рушійною силою механізму формування еґалітарної особистості є її потреба в свідомому існуванні через реалізацію партнерських відносин з опорою на особисту мораль у процесі відповідального цілеутворення та досягнення мети. Еґалітарна особистість цілком підпадає під визначення постмодерної особистості, яка, на думку Т. Титаренко, «відчуває зачарування іншістю, інакшістю, оскільки жорстке поняття норми зникає, і особистість готова прийняти не лише власну своєрідність, а й своєрідність іншого, не схожого на неї індивіда. Вона погоджується з правом кожного бути інакшим, по-своєму розуміти сенс життя, щастя, благополуччя» [30, с. 357–368]. Конструктивна взаємодія статей «на рівних» передбачає розвиток здатності бачити в «іншій» людині особистість з іншим світоглядом, культурою, почуттями і поважати її.

Аналіз детермінант становлення еґалітарної особистості здійснюється нами крізь концептуальні положення особистісно-еґалітарного підходу, який є різновидом особистісно орієнтованого (розробленого І. Бехом [1; 2]) та ґендерного (розробленого В. Кравцем [20]) підходів. Особистісно-еґалітарний підхід охоплює реалізацію ідеї рівноправ'я статей; індетермінацію біологічною належністю ґендерних ролей; утвердження еґалітарного світогляду: ґендерну компетентність як обізнаність із нормативами статеворольової поведінки, ґендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження, здатність розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції еґалітарної ідеології та ґендерну толерантність як повагу до основоположних прав та свобод людини [16, с. 201–211; 13].

Еґалітарність з позиції гуманістичної психології – це відкритість до досвіду й водночас опора на власні сили, актуалізація власних устремлінь, самодостатність, сприйняття себе без захисних механізмів, свобода від стереотипізованих очікувань у пошуку особистісних смислів, позиція суб'єктності в життєтворенні.

Дослідження стереотипізованості ґендерної свідомості вчителів.

Учені зазначають, що ґендерні стереотипи залишаються найконсервативнішими схемами поведінки, негативна роль яких

проявляється в гальмуванні процесів демократизації взаємин статей та перешкод на шляху до вирівнювання прав і можливостей (О. Бондарчук, В. Васютинський, С. Вихор, В. Гайденко, Т. Говорун, Т. Голованова, І. Грабовська, Т. Дороніна, В. Кравець, О. Кізь, О. Кікінежді, О. Кісь, Т. Костюченко, К. Левченко, О. Луценко, Т. Марценюк, С. Оксамитна, Н. Світайло, М. Скорик, В. Татенко, Т. Титаренко, С. Штурхецький, О. Ярош). Гендерний чинник опосередковує міжособистісну взаємодію статей. Залежно від сповідуваних цінностей – еґалітарних чи традиційних, дівчата та юнаки або будують діалогічне спілкування за позиції рівноправності людей «Я–Ти», або сповідують маніпуляційний стиль відносин, що є наслідком традиційної ґендерної соціалізації.

Під нашим керівництвом волонтеркою Школи ґендерної рівності ТНПУ ім. В. Гнатюка О. Винярчук експериментально виявлено ґендерні упередження та стереотипи учителів з аналізом і прогнозом їх впливу на особистісне становлення учнів та інших учасників освітнього процесу [6, с. 196–200]. У рамках дослідження респондентами стали 120 освітян, які працюють на посадах учителів-предметників шести закладів загальної середньої освіти міста Тернополя (86 % – особи жіночої статі і 14 % – чоловічої статі).

Анкети та інтерв'ю включали розроблені Т. Говорун, В. Кравцем, О. Кікінежді, а також ученими Інституту поведінкових наук університету Джиндал Глобал (Індія) критерії збереження ґендерної рівноваги у навчально-виховному процесі (див. Додаток А). Кожне судження могло бути оцінене за 5-бальною шкалою (від 1 – категорично не погоджуюсь, до 5 – цілковито погоджуюсь). Проаналізуємо найбільш показові дані.

Учителі обох статей здебільшого не спонукають учнів до занять певними предметами і їх погляди про те, чи дівчатка більш схильні до гуманітарних наук, а хлопчики – до природничо-математичних не впливають на це рішення. Попри те, 68% педагогів вважає, що діти мають розвивати ті особисті якості і навички, які відповідають їхній статі і 79% згодні з тим, що розвиток інтересів хлопців і дівчат не повинен залежати від статі.

Менше половини респондентів (46%) визнають і надалі характерними для дівчаток роль господині-матері, емоційно-експресивний вид діяльності, а для хлопчиків – роль захисника, годувальника, матеріального забезпечувача сім'ї, предметно-

інструментальний вид діяльності. Учителі обох статей не надто занепокоєні проблемою розповсюдженням ґендерних стереотипів у підручниках, а переважно схиляються до поглядів, що базуються на ґендерних стереотипах. Обговорення ґендерно нетипових рис та цілей знайоме половині респондентів, а зміна ставлення до учня чи оцінки їх поведінки характерна для майже 53% респондентів.

Переважна більшість вчителів вважає надзвичайно важливим спілкування між статями, тому також і спонукає вихованців до цього. Трохи більше половини педагогів зазначили, що їхні учні часто покликаються на стать, ображаючи один одного, що може бути виявом шкільного булінгу, вербальної агресії/лихослів'я на основі статевої належності.

З'ясовано, що більшість педагогинь та чоловіків дотримуються традиційних поглядів на виховання дівчат та хлопців. Так, перше місце у рейтингу опитаних респондентів (87%) зайняло питання *«При виборі подарунку для дитини (до прикладу, книги, гри), як часто ви враховуєте, чи подарунок відповідає статі?»*. Друге місце (82%) посіло питання *«Наскільки ви згодні з тим, що хлопці та дівчата отримують вигоду від спільного здобуття освіти?»* (середній бал оцінювання у обох статей – 4,1).

Питання *«Наскільки ви згодні з тим, що розвиток інтересів хлопців і дівчат у гуманітарних та точних науках не повинен залежати від статі?»* зайняло третє місце (79%) із середнім балом серед жінок – 3,87, серед чоловіків – 4,17, що засвідчило нову тенденцію у поглядах педагогів до еґалітарності, заохочення учнів та учениць до статевоневідповідних занять, професій, уподобань, спрямування на особистісний розвиток учнівства. Водночас четверте місце посіло питання *«Як часто ви підкреслюєте важливість жіночності у розмовах з дівчатами і мужність у розмовах з хлопцями?»* (78%), причому педагоги-чоловіки оцінили вищим балом порівняно з своїми колегами-жінками: 4,44 : 3,66. На нашу думку, це є свідченням амбівалентності поглядів учителів, переважанням статеводиференційованого підходу до учнів та учениць.

Питання «Як часто ви заохочуєте дітей до спілкування з іншою статтю?» і «Як часто ви нагадуєте дітям, що їхня поведінка повинна відповідати їхній статі, щоб вони стали «справжнім чоловіком» чи «справжньою жінкою» посіли п'яте місце (71% респондентів), що свідчить про статевотипізовані погляди вчителів). Питання

«Наскільки ви погоджуєтеся з тим, що діти мають розвивати ті особисті якості і навички, які відповідають їхній статі?» отримало шосте місце (68% респондентів), з незначною різницею у середньому балі оцінювання (серед жінок – 3,37, серед чоловіків – 3,52).

Сьоме місце зайняло питання щодо занепокоєності розповсюдженням ґендерних стереотипів у підручниках (65%) (жінки – 3,07, чоловіки – 3,6 бала). Більшість педагогів обох статей постійно нагадують учням та ученицям про статевоневідповідну поведінку (середній оцінювальний бал у чоловіків є вищим порівняно з жінками: 3,4 до 2,9 відповідно).

Відповіді на питання №17 (54%) засвідчили, що в оцінюванні поведінки школярів жінки-вчителі є дещо більш толерантнішими та асертивнішими порівняно з колегами-чоловіками (2,94 : 2,21 відповідно). Респонденти засвідчили частоту зміни стилю спілкування вчителів залежно від статі учня та власну пасивність у заохоченні учнів та учениць до особистісного розвитку у майбутньому. У своїх відповідях педагоги обох статей показали амбівалентність поглядів, що стосуються традиційних «чоловічих» та «жіночих» занять: математика для хлопчиків і кулінарія для дівчаток; головна роль чоловіка – заробляти гроші, а головна роль жінки – доглядати за домом та дітьми. Водночас вчителі підкреслили намагання розвинути в учнів статевонетипових навичок (кулінарія для хлопців чи комп'ютерні технології – для дівчат) (від 50% до 33%).

Отже, як засвідчили результати дослідження, статеві стереотипи залишаються достатньо поширеними в середовищі сучасних учителів, як жінок, так і чоловіків. Більшість педагогів залишаються невизначеними у власних ґендерних орієнтаціях, не є переконаними в необхідності рівноправного розвитку дітей у всіх сферах соціального буття.

З одного боку, педагоги надають великого значення фактору статі, який виявляється у шкільній практиці, формуючи таким чином у дітей уявлення про «вроджену нерівність» жіночого і чоловічого. З іншого боку, – досить поширеною є ґендерна нечутливість педагогів у ситуаціях, які потребують врахування статі для розуміння потреб і мотивів вчинків учнів, прийняття кваліфікованих педагогічних рішень. Через ґендерно забарвлену інформацію учням передаються, здебільшого, статеворольові стереотипи, які і визначають терпимість

майбутніх дорослих до соціальної нерівності жінок і чоловіків у суспільстві. У своїй більшості педагоги виступають проти роздільного за статтю навчання. Найчастіше вчителі не усвідомлюють, що в процесі навчання вони транслюють не лише знання, а й свої стереотипні судження, думки, настановлення. Але навіть усвідомивши цей феномен, не завжди готові змінити власні погляди.

Учителі обох статей здебільшого не спонукають учнів до занять певними предметами і їх погляди про те, чи дівчатка більш схильні до гуманітарних наук, а хлопчики – до природничо-математичних не впливають на це рішення. 68% педагогів вважає, що діти мають розвивати ті особисті якості і навички, які відповідають їхній статі і 79% згодні, що розвиток інтересів хлопців і дівчат не повинен залежати від статі.

Так, зокрема, значущі відмінності не стосувались стереотипних поглядів, пов’язаних із відмінностями у змісті праці, виконанням ґендерних ролей школярами та їх психологічними властивостями. 46% респондентів визнають характерними для дівчаток роль господині-матері, емоційно-експресивний вид діяльності, а для хлопчиків – роль захисника, матеріального забезпечувача, предметно-інструментальний вид діяльності. Учителі обох статей не надто занепокоєні проблемою розповсюдження ґендерних стереотипів у підручниках (поширення цих ідей перевищують 50% сукупної вибірки). Обговорення ґендерно нетипових рис знайоме половині респондентів, а зміна ставлення до учня відповідно до статі – для 53%.

Здійснений аналіз невербального і вербального вираження учителями ґендерних упереджень як елементів педагогічної комунікації та проведене дослідження стереотипізованості свідомості є пілотажною спробою окреслити можливі напрямки майбутніх наукових пошуків та визначити ключові дослідницькі акценти проблеми створення ґендерночутливого і недискримінаційного освітнього середовища в Новій українській школі.

Психолого-педагогічний супровід становлення еґалітарної особистості майбутніх педагогів в університетському середовищі.

Багаторічний досвід діяльності Науково-дослідного центру з проблем ґендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді НАПН України-ТНПУ ім. В. Гнатюка (далі – Ґендерний

центр) дав змогу сформувати власне бачення щодо подальшої імплементації ґендерночутливого підходу у національну освітню ланку. Зокрема, у процесі діяльності Центру та в рамках науково-дослідної теми на замовлення МОН України «Психолого-педагогічні механізми створення ґендерно-справедливого середовища для дітей та молоді у контексті реалізації Концепції Нової української школи» (керівник – академік НАПН України Кравець В. П.) було розроблено ґендерні стандарти освіти, проведено ґендерну експертизу навчального контенту, ЗМІ та ґендерний аудит закладу вищої освіти; сформульовано методологічні принципи особистісно-еґалітарного підходу як провідного механізму ґендерного самовизначення; впроваджено ґендерночутливі програми соціального партнерства; розроблено та апробовано ґендерно-освітні технології психолого-педагогічного та соціального супроводу ґендерної соціалізації студентської молоді.

10–11 вересня 2020 року на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка відбулася Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії ґендерної освіти в умовах євроінтеграції», у якій взяло участь понад 150 осіб: освітяни, представники і представниці академічної спільноти України та світу (Індії, Польщі, Канади), державних органів влади, міжнародних та українських організацій, фондів, аналітичних центрів, які займаються вивченням ґендерних проблем та роблять посильний вклад у впровадження ґендерного підходу в сферу освіти, науки та досліджень.

Метою конференції було обговорення актуальних проблем ґендерної освіти та ґендерних досліджень у педагогіці та психології; окреслення пріоритетних напрямків національної освітньої політики рівності в умовах євроінтеграції.

Ініціаторами проведення конференції виступили ГО «ЕдКемп Україна» (віце-голова ради – Олена Масалітіна), БО БТ «Київський інститут ґендерних досліджень» (директорка – Марфа Скорик) та Науково-дослідний центр з проблем ґендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді НАПН України – ТНПУ ім. В. Гнатюка (директорка – Оксана Кікінежді).

Були окреслені тематичні напрямки конференції, що склало зміст відповідних розділів збірника матеріалів конференції [29]:

1. Ґендерна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи розвитку.

2. Ґендерні дослідження: європейський та міжнародний досвід.

3. Ґендерний дискурс в психологічній науці та психотерапевтичній практиці.

4. Ґендерний вимір навчально-професійної підготовки педагога в контексті реалізації Концепції Нової української школи.

5. Шляхи створення недискримінаційного еґалітарно-освітнього середовища для дітей і молоді.

Учасниками розглянуто проблемне коло найбільш насущних питань у національній освітній політиці, зокрема:

– Чи може освіта бути недискримінаційною? Створення еґалітарного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища для дітей та молоді.

– Розвиток ґендерної компетентності та ґендерної чутливості педагога в умовах реформування національної системи освіти.

– Політика ґендерної рівності в університетах: світовий досвід та українська практика.

– Ґендерний ракурс у вітчизняній психотерапії: виявлення, терапія і превенція ґендернозумовленого насильства.

– Ґендерна рівність vs ґендерна стереотипізація: які можливі внески вітчизняної психології у розуміння та вирішення проблеми?

– Основні проблеми ґендерних досліджень у фокусі української психології та педагогіки.

Крізь призму ґендерного дискурсу науковцями та практиками визначено актуальні проблеми впровадження недискримінаційної освіти, політики академічної доброчесності, формування ґендерних компетентностей майбутніх педагогів, активізація самовизначення молоді в питаннях ґендерної культури; окреслено перспективи створення еґалітарно-освітнього середовища для дітей і молоді як системотвірної складової гуманізації освітнього простору сучасної національної школи задля прогностики вирівнювання можливостей самореалізації нової генерації громадян України в умовах євроінтеграції.

У рамках діяльності Ґендерного центру, створення ґендерно-справедливого, освітньо-розвивального, науково-творчого середовища закладу вищої педагогічної освіти передбачало кілька напрямків роботи: реалізацію освітньо-тренінгової програми

«Становлення еґалітарної особистості вчителя-професіонала» (автори: О. Кікінежді, О. Кізь), упровадження навчальної програми інтегрованого курсу «Ґендерна освіта: теорія і практика» (автори: Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець), спрямування діяльності Школи ґендерної рівності ТНПУ ім. В. Гнатюка (керівниця О. Кізь), інтегрування ґендерних знань до змісту академічних дисциплін підготовки майбутніх педагогів задля психолого-педагогічного супроводу їх професійного становлення на засадах рівноправ'я статей.

Соціально-психологічними чинниками, що детермінують розвиток еґалітарної особистості студентства, є мотивація самоствердження, домінуючі еґалітарні ціннісні орієнтації, гармонійний розвиток особистісних властивостей, паритетні умови соціалізації у закладі вищої освіти, студентоцентрований підхід.

Побудова університетського середовища, сприятливого для становлення еґалітарної особистості майбутнього педагога, охоплює підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару в різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей; забезпечення рівних умов для пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності ґендерних ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності.

Організація просвітницької роботи в Школі ґендерної рівності здійснюється комплексно, в процесі інтерактивних занять («Ґендерна експертиза в дії», «Ґендерно чуйний підхід», «Контент-аналіз шкільного підручника») аналізуються кейси із описаними видами деструктивної поведінки та дискримінаційних практик щодо освітян тієї чи іншої статі (феномени «скляної стелі», «липкої підлоги», «скляних стін», «скляного урвища»). Вбачаємо важливим опанування майбутніми педагогами методикою проведення ґендерної експертизи навчального контенту, зокрема ілюстративного і текстового матеріалу підручників, а також методикою проведення ґендерної експертизи уроку, що передбачає виявлення невербальних, вербальних і поведінкових індикаторів вияву ґендерних упереджень (висловлювання, дії, міміка, вокальна міміка, жести, пози, які стосуються ситуацій оцінювання, заохочень під час реального уроку/заняття). За цього індикаторами обрано мовний андроцентризм і сексизм, використання фемінітивів і маскулізмів, вимога

притримуватись статевовідповідної поведінки, створення або відсутність умов для партнерського міжстатевого спілкування, сегрегація і поляризація за ознакою статі тощо [29; 17].

У рамках діяльності Школи ґендерної рівності волонтери із числа студентства щорічно проводять місячну акцію «Зупинимо насильство разом!», старт якої співпадає із відзначенням Європейського дня захисту дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства (припадає на 18 листопада). Упродовж місяця у межах вивчення навчальних предметів психологічного циклу студенти слухають та долучаються до проведення лекцій та практичних занять на тему «Психолого-педагогічні умови попередження сексуального насильства щодо дітей», опрацьовують та апробовують інформаційні та методичні матеріали, тематичні анімаційні, мультиплікаційні і навчальні фільми та інтерактивні вправи для організації просвітницької роботи з дітьми різних вікових груп; готують командні проєкти з питань системної протидії такому ганебному явищу в суспільстві задля підвищення рівня професійної компетентності педагогів у питаннях захисту дітей від сексуального насильства.

Із 25 листопада студенти приєднують свій голос до сотні інших голосів студентства ТНПУ і долучаються до Міжнародної акції «16 днів проти насильства» задля привернення уваги студентської спільноти до проблем сімейного насильства, жорстокого поводження з дітьми, протидії торгівлі людьми, забезпечення рівних прав жінок і чоловіків та активізація партнерського руху органів державної влади, закладів освіти, громадських організацій до проблем насильства в сім'ї та захисту прав жінок і дітей. Студенти-спікери в ході вебінарів аналізують різні види насильства: сімейне і його форми, насильство в освітньому середовищі (булінг) та інформаційному просторі (кібербулінг, кібергрумінг, ризики секстингу), сексуальне насильство, мобінг, сексуальні домагання на робочому місці, торгівля людьми тощо; піднімають злободенну проблему сьогодення – домашнє насильство щодо дітей, зокрема фізичне, психологічне, емоційне, економічне та сексуальне; означують роль педагога у попередженні насильства та жорстокості щодо дитини в сім'ї, формування педагогічної культури батьків.

Імплементація ґендерного підходу та інтегрування ґендерних знань до змісту психолого-педагогічних дисциплін є умовою

підвищення якості підготовки майбутнього фахівця освітньої сфери та практичним інструментом формування ґендерної компетентності. Предмети психологічного циклу вбачаємо потужнім ресурсом розвитку психологічної і ґендерної компетентності у студентів. При розробці програм психологічних дисциплін, які викладаються кафедрою психології для освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр», ґендерні знання, що презентовані у наукових працях вітчизняних науковців, органічно інтегровано до змісту лекційних, семінарських та лабораторних занять, включено ґендерну тематику до науково-дослідницької роботи й написання курсових та магістерських робіт із психології, в організацію виховної роботи зі студентством [32; 33; 28, с. 180–190].

До прикладу, при викладанні навчальної дисципліни «Актуальні проблеми дитячої психології» із магістрантами спеціальності «012. Дошкільна освіта» розглядаємо тему ґендерної соціалізації дитини. У ході лекційного заняття аналізуємо етапи формування статевої ідентичності в дошкільному віці, аналізуємо механізми освоєння дошкільниками типу ґендерної поведінки (спрямування як організація дорослими «жіночого»/»чоловічого» навколишнього мікросередовища дітей; моделювання як освоєння дитиною нав’язуваних соціумом моделей ґендерної поведінки; заохочення як винагорода з боку батьків, вихователів за дотримання певного типу поведінки; пізнання як формування уявлень про стать завдяки розвитку когнітивних здібностей). У ході практичних занять-тренінгів магістранти апробовують ґендерно-орієнтовані інтерактивні технології, розігрують й аналізують педагогічні ситуації та навчаються помічати помилки, яких припускаються вихователі і батьки у ставленні до дівчаток та хлопчиків (формування у дівчаток набутої безпомічності, а не вправності, самостійності і самозарадності; заохочення більшою мірою хлопчиків до дослідницької і конструктивної поведінки, змагань, перемог, конкуренції; підбір одягу для дівчаток, який сковує їхні рухи, перешкоджає у проявах активності, розвитку фізичної витривалості; нав’язування статевоспіввіднесених іграшок; залучення дівчаток до ігор опікувального й обслуговуючого характеру, а хлопчиків – до ігор-змагань, суперництва тощо).

При вивченні курсу «Психологія дитячої творчості» зроблено акцент на важливості неупередженого ставлення педагогів та батьків

до виявлення обдарованості дівчаток і хлопчиків дошкільного і молодшого шкільного віку в різних видах діяльності та створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку їхнього творчого, інтелектуального в духовного потенціалу, здібностей і обдарувань без обмежень за статтю. Вивчаємо критерії (евристичність, творча уява, гнучкість мислення, самостійність) та типи винахідливості (продуктивна, словесна, предметна, соціальна); засоби і методичні прийоми активізації дитячої творчості; сучасні технології навчання і виховання обдарованих дітей; помилки батьків у ставленнях до дитячої обдарованості (негативне, ігноруюче, гіперсоціальне, компенсуюче, гіпертрофоване). Обґрунтовуємо доцільність створення у закладі освіти творчо-розвивального життєвого простору, у якому заохочується прагнення дітей обох статей досліджувати властивості та якості різних об'єктів, комбінувати різні матеріали, експериментувати, конструювати.

При співпраці з ГО «Центр науки Тернополя» студенти беруть участь у Наукових пікніках, що проходять у рамках міжнародної акції «Scientific Fun – наукові пікніки в Україні». Діти отримують можливість під відкритим небом експериментувати, проводити досліди, розвивати елементарні математичні уявлення, брати участь в інтерактивних іграх, пізнавальних розвагах, театралізованій діяльності. Водночас на міні-локації «Батьківський університет» відбувається педагогічний всеобуч батьків чи інших дорослих, які супроводжують діток: презентація розроблених студентами буклетів-методичних розробок із серії «Поради батькам»: «Як не припуститись помилок у розвитку творчих обдарувань донечок і синочків», «Як розвивати винахідливість дитини-дошкільника», «Творчість на кінчиках пальців», «Мандрівка до Піскової країни» тощо.

Зміст, методи та прийоми розвиваючих та суб'єктно-орієнтованих ґендерно-освітніх технологій сприяють становленню еґалітарних поглядів на взаємини статей, відстоювання громадянських прав через збагачення ґендерних знань, включення їх в аналіз повсякденного пошуку аргументів, особистісних смислів на користь еґалітарних орієнтацій.

Означені шляхи інтегрування знань ґендерної теорії до змісту навчально-професійної підготовки майбутніх педагогів сприяють активізації самовизначення студентства у питаннях ґендерної культури та допомагають їм набути компетентностей у проєктуванні

ґендерно чутливого і недискримінаційного освітнього середовища, сприятливого для збереження внутрішніх ресурсів усіх суб'єктів освітнього процесу, їхнього психологічного благополуччя, формування життєздатності і життєстійкості, рефлексивного і проєктуючого ставлення до самоосвіти із постановкою цілей саморозвитку і самореалізації без жодних обмежень за ознакою статі.

Еґалітарну особистість майбутнього педагога означено як суб'єкта самотворчості, відкриту, самодостатню, ґендерно компетентну особистість, яка сповідує принципи рівноцінності та паритетності статей у особистісному і професійному життєздійсненні, вірить у власний потенціал, орієнтована на самоактуалізацію та позитивне соціальне функціонування. Це вільна і духовно багата особистість, якій притаманна потреба в саморозвитку і самовдосконаленні, еґалітарний світогляд, особистісні і соціальні характеристики, які є основою її психологічного благополуччя.

В основу програми психолого-педагогічного супроводу становлення еґалітарної особистості майбутнього педагога покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, інтеграція компетентнісного, особистісно орієнтованого, ґендерного, суб'єктно-діяльнісного та особистісно-еґалітарного підходів як системотвірних складових гуманізації освіти.

Важливо створити ґендерно чутливе освітнє середовище з паритетними умовами для самоутвердження кожної зростаючої особистості безвідносно до її статі та визначити перспективи життєтворчості молодого покоління в розбудові демократичного суспільства в нашій державі із дотриманням фундаментальних принципів свободи, рівності, рівноправності і толерантності.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.

3. Бондарчук О. І., Нежинська О. О. Психологічні умови формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. 180 с.

4. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.

5. Вибір вищої освіти: ґендерний аналіз. URL : https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/vybir-vyshhoyi-osvity_gendernyj_analiz.pdf

6. Винярчук О., Кізь О. Ґендерні упередження вчителів як чинник дискримінації особистості в освітньому середовищі. *Сучасні стратегії ґендерної освіти в умовах євроінтеграції* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 10–11 вересня 2020 р. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; за заг. ред. В. П. Кравця, О. М. Кікінежді. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 196–200.

7. Гендерний педагогічний альманах / за ред. О. Марущенка, О. Андрусик, Т. Дрожжиної. Харків : Планета – Принт, 2017. 68 с.

8. Глосарій і тезаурус Європейського інституту з ґендерної рівності / Ред. кол. М. Бабак, О. Давліканова, М. Дмитрієва, М. Козир, Л. Компанцева, К. Левченко, М. Скорик, О. Суслова; оновл. вид. Київ : «Вістка», 2021. 170 с.

9. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Ґендерна психологія : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.

10. Говорун Т. В. Гендерна психологія у суб'єктно-вчинковому вимірі. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 92–117.

11. Ґендерний аудит для громадських організацій / авт.: Л. Максимович, М. Чумало. 1 вид. Львів : 2019. 68 с. С. 19.

12. Державна стратегія забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2030 року. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/752-2022-%D1%80#n15

13. Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. Тернопіль : Стереоарт, 2014. 884 с.

14. Кізь О. Б. Психолого-педагогічний та соціальний виміри ґендерної депривації в освіті. *Humanitarium.* Переяслав-Хмельницький ; Ніжин : Лисенко М. М., 2020. Том. 43, вип. 1 : Психологія. С. 51–66.

15. Кікінежді О. Становлення еґалітарної особистості майбутнього педагога: історія, здобутки та перспективи діяльності кафедри психології. *Humanitarium.* Переяслав-Хмельницький ; Ніжин : Лисенко М. М., 2019. Том. 43, Вип. 1 : Психологія. С. 7–22.

16. Кікінежді О. М. Особистісно-еґалітарний підхід як базова методологія в обґрунтуванні ґендерної соціалізації дітей та юнацтва. *Ґендерні дослідження : прикладні аспекти* : монографія; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2013. С. 201–211.

17. Кікінежді О. М., Кізь О. Б. Ґендерно-справедливе середовище у ЗВО у контексті гуманітарної безпеки суспільного життя в Україні. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення* : збірник тез доповідей І Міжнародної науково-практичної конференції (Україна, Харків, 20 травня 2021 р.). Харків: НА НГУ, 2021. С. 109–112. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/20813

18. Кікінежді О. М., Кізь О. Б. Формування ґендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми : навчальний посібник. 2-ге вид., випр. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. 180 с. С. 62–73.

19. Кікінежді О., Кізь О. Проблема розвитку еґалітарної особистості майбутнього педагога: освітній контент. *Психологічні ресурси в умовах життєвої та суспільної кризи: соціальний та особистісний виміри* : колективна монографія. Херсон : Вишемирський В. С., 2021. С. 66–89. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/21118

20. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.

21. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія.* 2018. № 7. С. 15–21.

22. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

23. Марущенко О. «Прихований навчальний план» сучасної української шкільної освіти як механізм ґендерного конструювання. *Ґендерні дослідження: прикладні аспекти* : монографія; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2013. С. 211–221.

24. Марценюк Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. Київ : Видавництво «Основи», 2017. 256 с.

25. Мельник Т., Кобелянська Л. Ґендер у термінах, правових актах і практиці перетворень : словник-довідник. Київ : Логос, 2020. С. 212.

26. МОН виконує зобов’язання в межах міжнародної ініціативи «Партнерство Біаррріц» з утвердження ґендерної рівності. URL :

https://mon.gov.ua/ua/news/mon-vikonuye-zobovyazannya-v-mezhah-mizhnarodnoyi-iniciativi-partnerstvo-biarric-z-utverdzhennya-gendernoyi-rivnosti-sergij-shkarlet

27. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2018. 34 с. URL : https://cutt.ly/tyKWb8D

28. Підготовка фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. С. 180–190.

29. Сучасні стратегії ґендерної освіти в умовах євроінтеграції : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 10-11 вересня 2020 р. / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка ; за заг. ред. В. П. Кравця, О. М. Кікінежді. Тернопіль : ТНПУ, 2020. 288 с.

30. Титаренко Т. Завданнєві технології оптимізації особистісного самоздійснення. *Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості* : наук. моногр. / Т. М. Титаренко та ін. ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. С. 357–368.

31. Чим керуються українці та українки при виборі професії: результати національного дослідження щодо ключових чинників та стереотипів. UNFPA : URL: https://ukraine.unfpa.org/uk/gender_career_choices

32. Kiz O. Gender accents of psychological preparation of future teachers of primary education for work in NUS. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School* : monograph / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 521–536.

33. Kravets V., Kikinezhdi O., Zhyrska H. Theory and Practice of Preparing a Future Teacher to the New Ukrainian School: a Gender Perspective. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School* : monograph ; edit by I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague : OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 21–35. DOI : https://doi.org/10.46489/TAPOFT

34. Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems / O. M. Kikinezhdi [et al.]. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2020. Vol. 8, n. 3. P. 538–547. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16320/1/Kikinezhdi_JIDDTV8N3A31.pdf

1.7. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ СТАН

(Трубавіна І., Чередниченко О.)

Воєнний стан впливає на освіту обмеженням прав і свобод, передбачає гнучкість освіти задля її безперервності, недопущення так званої «точки переходу» – коли студент ніколи не повернеться вже до навчання, кине його внаслідок війни. Протидіяти цьому може академічна мобільність студентів і мотивація студентів до навчання, компетентнісний підхід до навчання у ЗВО як основа академічної мобільності по Україні і в ЄС. Упровадження компетентнісного підходу в заклади вищої педагогічної освіти відбувається на тлі реформування загальної середньої освіти (Нова українська школа), вищої освіти (впровадження європейських підходів до якості освіти), вищої педагогічної освіти (впровадження концепції педагогічної освіти), в умовах пандемії коронавірусу, масового запровадження цифрового навчання, війни в Україні, яка привела до масового переселення людей та ущільнення ресурсів на освіту, соціальні виплати тощо і впровадження тривалого дистанційного навчання в ЗВО. Якщо говорити про воєнний стан, то компетентнісний підхід є актуальним і в роботі викладачів педагогічних ЗВО, бо воєнний стан вимагає нових компетентностей і впровадження в освітній процес ЗВО основ освіти в умовах конфлікту (ОУК), вимог до безпечного освітнього середовища, дистанційного навчання, виховання і наукової діяльності, що потребує від викладачів гуманітарних дисциплін швидкого формування професійної готовності до такої роботи, перш за все через формування педагогічних цифрових компетентностей за європейськими рамками кваліфікацій [4]. При цьому викладачі технічних спеціальностей не мають взагалі проблем з цифрофізацією освіти. Потрібна увага під час війни і до формування життєвих умінь (соціальної компетентності) у студентів і дорослих, у самих викладачів – потрібно критичне мислення, прийняття рішень в умовах невизначеності, комунікативної компетентності, емоційно-етичної компеетнтності на основі культури миру, а не культури війни, профілактики професійного вогоряння тощо. Зазначимо, що підготовка майбутнього вчителя до роботи в НУШ здійснюється паралельно з розробкою і впровадженням її ідей і стандарту. Тому всі дослідження щодо практики роботи НУШ мають актуальний

характер і відразу повинні впроваджуватися в підготовку вчителя. Саме практика є основою і критерієм для внесення змін в навчальний план підготовки вчителя в закладі вищої освіти. Водночас вона є базою для перевірки висунутих гіпотез проведення педагогічних експериментів. За таким принципом, на жаль, йде і формування компетентностей освітян працювати в війну.

Основними проблемами практики НУШ, важливими для підготовки майбутнього вчителя до роботи в ній, сьогодні є:

– підвищення якості освіти в цілому і вищої педагогічної, зокрема, у т.ч. через нові напрямки – організацію освітнього процесу на вимогах Національної Агенції з якості освіти, забепечення моніторингу якості освіти, врахування думки її основних стейкхолдерів з цією метою, впровадження інноваційних технологій, методик, форм і методів навчання, оновлення змісту вищої педагогічної освіти;

– створення умов в освітньому процесі закладу вищої педагогічної освіти для навчання студентів інклюзивній освіті, всебічному і гармонійному розвитку дітей, у т.ч. з особливими потребами, реалізації їх прав, забезпечення інтеграції змісту навчання, гендерної рівності, забезпечення партнерства в інтересах дитини і реалізації її прав у взаємодії сім'ї, школи, громади, а також закладу загальної середньої освіти і кафедр педагогічного університету, інституту післядипломної педагогічної освіти;

– забезпечення ще у закладі вищої педагогічної освіти формування у майбутніх вчителів і в закладах післядипломної педагогічної освіти у працюючих вчителів універсальних дослідницьких вмінь, академічної доброчесності, етики наукових досліджень, діалогу, впровадження теорії участі в освітній процес, підвищення якості підготовки вчителя через навчання майбутніх викладачів методології і методиці педагогічних досліджень як основи його педагогічного мислення, професійної діяльності;

– підготовка вчителя до екологічної освіти в аспекті цілей сталого розвитку суспільства, профілактики гендерної нерівності, суїцидів дітей з особливими потребами, профілактики конфліктів в освітньому середовищі;

– організація засвоєння оновленого змісту вищої педагогічної освіти студентами з метою формування загальних і професійних

компетентностей, які формуються і перевіряються практикою в школі, впровадження дуальної освіти, її методичне забезпечення;

– організація студентської практики майбутніх вчителів на нових засадах і в новому форматі [3].

На основі проведених нами досліджень в мирний час та надзвичайний стан [1; 2; 3; 4; 5; 7] та їх узагальнення з'ясовано, що:

– оновлений зміст педагогічної освіти повинен передбачати інтеграцію та інтенсифікацію навчання, питання інклюзивної освіти, педагогічно майстерності, роботи в команді, роботи з дітьми з особливими потребами, соціальну профілактику негативних явищ в дитячому середовищі, гендерної нерівності, конфліктів в педагогічному колективі, питання взаємодії з батьками учнів на нових засадах, в інтересах дітей і їх права на освіту, з громадою, з лікарями;

– постійний науковий супровід шкіл, методична і методологічна підготовка вчителів, викладачів і студентів є важливою для якості освіти;

– дієвим інструментом вимірювання якості педагогічної освіти є моніторинг через опитування ключових стейкхолдерів освітньо-професійних програм.

– якість вищої педагогічної освіти залежить від організації освітнього процесу, а саме через: кодекси етики науковців, формування у майбутніх вчителів і їх викладачів універсальних навичок дослідника (академічної доброчесності, етики поведінки і наукових досліджень, вмінь користуватися методами математичної статистики для перевірки вірогідності своїх наукових гіпотез та результатів педагогічних експериментів, володіння методологією та методикою науково-педагогічного дослідження).

Усе це вимагає збільшення уваги до якості навчання здобувачів освіти і до них самих, врахування вимог нового законодавства про освіту. Аналіз сутності цього поняття, вимог НАЗЯВО, також наукових досліджень [6; 7] з проблеми впровадження компетентнісного підходу в умовах війни приводить до таких висновків: він може бути реалізованим успішно в комплексі наукових підходів та умов для його реалізації, нових функцій і компетентностей вчителя і керівника щакладу освіти будь-якого рівня, які обумовлені воєнним станом.

Виходячи з проведених досліджень [6; 7], можемо говорити про збільшення функцій освітян в умовах воєнного стану внаслідок збільшення навантаження, розширення обсягу роботи і її напрямків, появи нових об'єктів роботи. Тому до традиційних функцій директора школи як управлінця освітою сьогодні в умовах воєнного стану логічно додати:

– Безпекову функцію як створення умов для збереження життя і здоров'я всіх учасників освітнього процесу; створення безпечного освітнього середовища, включаючи ядерну небезпеку;

– Організації соціальної підтримки і допомоги сім'ям з дітьми в громаді задля задоволення їх базових потреб; турботу про їх психологічний стан, ментальне здоров'я і створення умов в закладі освіти для подолання психологічних травм внаслідок війни;

– Соціальної адаптації ВПО до приймаючої громади, всіх дітей – до освіти в умовах воєнного стану;

– Кадрового менеджменту і реалізації сталої кадрової політики в закладі освіти;

– Профілактичну функцію як запобігання та обмеження умов та факторів, які заважають реалізації прав дітей, їх свобод і законних інтересів; профілактика булінгу, жорстокості, насильства, філософії війни;

– Функцію згуртування і єднання колективу школи і населення в громаді задля перемоги, допомоги фронту, подолання можливих розладів адаптації у ВПО, соціалізації у дітей та сімей в приймаючій громаді, просвіти щодо цінностей і звичаїв в приймаючій громаді;

– Національно-патріотичну як приклад складової власної лідерської компетентності;

– Організаційну щодо роботи колективу в нових умовах, домедичної допомоги, безпеки цифрового освітнього середовища;

– Фінансового менеджменту в закладі освіти;

– Інформаційну та соцально-виховну як навчання моделям поведінки в умовах війни, які рятують життя, сприяють перемозі; інформування про можливі послуги і ресурси громади для допомоги для ВПО та сімей з дітьми, гуманітарну допомогу тощо.

Вчителі в умовах воєнного стану також стикнулися з необхідністю виконувати такі нові функції:

– Соціально-педагогічну (допомога дітям у вирішенні проблем соціалізації в умовах воєнного стану, дистантності сімей);

– Соціальної адаптації та інтеграції сімей з дітьми в умовах приймаючої громади;

– Соціальної профілактики негативних явищ в освітньому середовищі;

– Інформаційну щодо ресурсів для допомоги в громаді;

– Соціальної підтримки і допомоги сім'ям з дітьми в умовах закладу освіти – тимчасового притулку для сімей;

– Домедичної допомоги;

– Сприяння національній безпеці через посилену увагу до національно-патріотичного виховання [6].

Якщо враховувати наукові підходи до реалізації цих та вже існуючих в мирний час функцій освітян в воєнний стан, то доцільно керуватися такими науковими підходами до вирішення науково-педагогічних проблем:

1) філософських, політичних, порівняльного, історичного: гносеологічний (теорія пізнання, за якою всі знання повинні становити цінність і знаходиться в пізнавальній діяльності), прагматичний (навчання повинно вирішувати реальні проблеми, задовольняти потреби стейкхолдерів і користувачів); теорії прав людини (орієнтація на реалізацію прав людини на освіту, академічної свободи викладача тощо як умов розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу), студентоцентризм (орієнтація на потреби студентів як основних внутрішніх стейкхолдерів освітніх програм), теорії розвитку людини ООН, яка тісно пов'язана з теорією прав людини і забезпечує на основі реалізації прав людини її розвиток і розвиток на цій основі всього суспільства; філософія миру (вирішення проблем в освіті і побуті мирними шляхами) і водночас філософії війни (жодної толерантності до ворога і спрямування максимальних зусиль всіх на оборону); політичних підходів: україноцентризм як принцип філософії освіти і людського буття кожного українця в умовах війни; освітня політика сьогодні в Україні повинна бути спрямованою на забезпечення безперервності освіти; освіта в умовах конфлікту, за якою повинна бути безперервна освіта задля найкращої реалізації права здобувача освіти на освіту; ризикоорієнтований підхід як забезпечення реалізації права на освіту в умовах війни, створення безпечного освітнього середовища;

2) загальнонаукових: діяльнісного (лише в діяльності певного змісту формуються відповідні вміння і якості), синергетичного

(потрібна самоорганізація здобувачів освіти і викладачів), акмеологічного (орієнтир на найвищий результат), аксіологічного (організація такого навчання, де є цінність самого знання, а не лише престиж диплому), системного (є система організації освітнього процесу, системотвірним фактором якої є якість освіти); праксеологічний підхід (як основа ефективної реалізації освітньої програми); етичний (опора в освітньому процесі на етику поведінки в науково-педагогічній спільноті, на академічну доброчесність);

3) педагогічних: компетентнісного (спрямованість освітньої програми на формування комплексу компетентностей у здобувача), особистісно-орієнтованого (в контексті формування та реалізації індивідуальної траєкторії навчання), індивідуального підходу до навчання для задоволення потреб здобувачів, цілісного підходу до організації освітнього процесу, навчання протягом життя (для постійного підвищення кваліфікації викладачів), проектного (який готує здобувачів до власної проектної діяльності, а не до споживання готових знань), теорія участі ЮНІСЕФ, за якою у вирішенні проблем в освіті повинні приймати участь ті, кого вони стосується, що розширяє межі студентського самоврядування і можливості викладачів; навчання через дослідження, який передбачає формування компетентностей на основі власних досліджень, а не готових знань [2].

Якщо перші названі наукові підходи відомі і досліджені значною мірою, то теорія участі вимагає суб'єктності студентів і її формування від викладачів [1], а навчання через дослідження потребує змін у змісті освіти і доборі навчального матеріалу, у технологіях, методиках, формах і методах освітнього процесу, змін в особистості викладача в напрямку інноваційності і постійного наукового пошуку, підвищення своєї кваліфікації і здійснення дослідницької діяльності як образу життя. Ці зміни вимагають і суб'єктності і самостійності в навчанні і студента. Отже, навчання як двобічний процес нікуди не дівається, він повинен здійснюватися двобічно, але на іншому рівні. І його результати залежать від обох сторін навчання. Усе це дозволяє говорити про необхідність дотримання в освітньому процесі на основі нових вимог і комплексу наукових підходів таких принципів навчання: виховуючого навчання, академічної свободи викладачів, академічної мобільності здобувачів, інтенсифікації навчання, самоорганізації і розвитку всіх учасників

освітнього процесу, поваги до прав людини, формування культури безпеки у всіх учасників освітнього процесу, створення безпечного освітнього середовища, цілісності освітнього процесу, без поділу на виховну і аудиторну роботу, коли є навчальна і позааудиторна робота з майбутнім фахівцем; педагогізації і професіоналізації педагогічної освіти; академічної доброчесності; цінності освіти, її демократизації тощо [1].

Умовами успішної реалізації компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті стають: освіта протягом життя, постійні дослідження в роботі викладача як образ життя, а не тимчасова праця задля наукового ступеня, залучення студентів до наукових досліджень, розвивальне середовище в закладі освіти навіть дистанційно і володіння цифровими засобами їх організації при дотриманні академічної доброчесності, фасилітація та діалог в навчанні; нова професійно-педагогічна і наукова етика і україноцентризм в повсякденній діяльності кожного суб'єкта освіти в закладі освіти; заборона будь-якої дискримінації всіх учасників освітнього процесу і спрямованість їх всіх на досягнення високої якості освіти; увага до безпеки учасників освітнього процесу, підвищення статусу вищої педагогічної освіти в суспільстві, формування здобувачів освіти як суб'єктів освіти. На практиці це орієнтири, які визначають відбір змісту, методик і технологій навчання, дають основу для розбудови вищої педагогічної освіти на нових засадах [1].

Зазначимо, що дистанційне навчання в умовах війни, коли студенти і викладачі перебувають в різних місцях країни і за кордоном, є утрудненим, але необхідним і єдиним шляхом збереження академічної спільноти закладів освіти і безперервності освіти. Тому дистанційне навчання залишається до кінця війни єдиною зв'язуючою ланкою між студентами і викладачами, учнями і вчителями, що вимагає уваги до цифрових педагогічних компетентностей викладачів, вчителів і цифрової грамотності здобувачів різного віку, що особливо складно для дітей 6-7 років та їх батьків.

Література

1. Трубавіна І. М. Компетентнісний підхід в закладах вищої педагогічної освіти: умови реалізації в сучасних реаліях. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування,*

розвиток та удосконалення: Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 26–27.

2. Трубавіна І. М., Каліна К., Петришин Л. Поняття соціального аналізу якості вищої освіти в контексті формування професійної, загальної і соціальної компетентності здобувачів освіти. *Pedagogy in modern conditions*: collective monograph / Bartienieva I., Nozdrova O., etc. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 2020. 329 p. Pp. 86–95.

3. Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School : monograph / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague, OKTAN Print, 2020. 674 p.

4. Trubavina I., Dotsenko S., Naboka O., Chaikovskyi M. and Meshko H. Developing digital competence of teachers of Humanitarian disciplines in the conditions of COVID-19 quarantine measures. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. URL : https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/011001/pdf

5. Trubavina I., Kaplun S. Student subjectivity as a pedagogical condition for the formation of their cognitive autonomy while learning Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientifical and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects. Volume V / [Editors: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova]. Baku – Banska Bystrica – Uzhhorod – Kherson : Posvit, 2019. 616 p. Pp. 214–228.

6. Trubavina I., Cherednychenko O., Oliinyk N. & Nedria K. Justification of the Educators' New Professional Functions under the Conditions of Martial Law. *Educational Challenges*. Vol. 27, Issue 2. Pp. 199–215. URL : https://educationalchallenges.org.ua/index.php/education_challenges/article/view/108/74

7. Trubavina I., Tsybulko L., Mohyliova N., Ivanchuk V. Theoretical foundations of the regional training program «Education in conflict» for teachers' professional development. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2021. Vol. 9, No. 4. URL : https://uesit.org.ua/index.php/itse/issue/view/24

1.8. ПІДХОДИ І ШЛЯХИ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

(Трубавіна І., Рибалко Л.,Чередниченко О., Каплун С.)

У листопаді 2019 міністр МОН України підписала Декларацію про безпеку шкіл. Україна стала 100 країною в світі, яка визнала і підписала цей документ. Він зараз експериментально впроваджується в 27 школах по всій території України, хоча актуальним він є для всіх закладів освіти всіх рівнів і ланок освіти в умовах широкомасштабної агресії рф. Цей документ є актуальним в контексті освіти в умовах війни, локальних конфліктів, надзвичайних станів і особливого періоду, які мають свої відмінності і вже вводилися на території нашої та інших країн, є певний досвід організації освіти в пандемію, в зоні ООС, сірій зоні тощо. Він актуальний в мирних регіонах через також збільшення випадків тероризму, взяття заручників, появу диверсійних груп, користування незареєстрованою зброєю громадянами, негативного впливу на психіку і розвиток, право на освіту дітей, можливість переривання освіти через тривалу війну, ведення на території нашої країни бойових дій, обстрілів, використання в зоні бойових дій окупантами без дотримкання правил війни і Декларації безпеки шкіл освітніх установ для потреб військових, що робить мирний об’єкт військовим і ставить його під удар зброї і нападу, приводить до його знищення та руйнації і неможливості використання для освітніх потреб потім тощо. Україна має сьогодні багато розбитих вщент закладів вищої освіти, середньої освіти, позашкільної та дошкільної освіти по всій території, особливо в зоні бойових дій і під окупацією. Усе це несе загрози життю дітей і педагогічних працівників закладів освіти, перешкоджає реалізовувати дітям їх право на освіту, на життя, сприяє формування культури поведінки за зразком війни,коли хто сильніший, той і правий. У той час як весь цивілізований світ спрямовує свої зусилля на формування культури миру, безперервність освіти і цінність життя. Виникає питання про формування культури безпеки, тобто культури безпечної поведінки під час війни, оскільки загроз багато, а передбачити всі и виробити алгоритм поведінки на розпізнавання кожної і швидке реагування на них неможливо. Да і це не є потрібним, оскільки загрози одного регіону не тотожні загрозам інших регіонів. Наприклад, в Італії вчать дітей поведінці під час землетрусів, в Японії

– під час цунамі, у Франції – при захопленні школи терористами тощо. Україна також має різні регіони з різними загрозами. Сьогодні постає питання про навчання поведінці тим загрозам і небезпекам, які притаманні в цей час даному регіону, громаді, закладу освіти. Певною мірою на це відповідь дає Декларація безпеки шкіл. Використання її грамотно з працівниками ДСНС, МВС освітянами дає змогу знизити ризики небезпек і загроз для усіх учасників освітнього процесу.

Війна – не перепона для освіти, вимоги до освіти підвищуються саме в умовах війни, освіта повинна продовжуватися і покращуватися, а не припинятися; забезпечувати безпеку дітей і педагогічних працівників, а не ставати для них загрозою. Педагоги несуть відповідальність за життя і здоров'я дітей, які перебувають в закладі освіти. Так, у Кримінальному кодексі України є стаття 137 «Неналежне виконання обов'язків щодо охорони життя та здоров'я дітей» Згідно з нею, П. 1 «Невиконання або неналежне виконання професійних чи службових обов'язків щодо охорони життя та здоров'я неповнолітніх внаслідок недбалого або несумлінного до них ставлення, якщо це спричинило істотну шкоду здоров'ю потерпілого, – карається штрафом до п'ятдесяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або громадськими роботами на строк до двохсот сорока годин, або позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років». П. 2 «Ті самі дії, якщо вони спричинили смерть неповнолітнього або інші тяжкі наслідки, – караються обмеженням волі на строк до чотирьох років або позбавленням волі на строк до трьох років, з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років або без такого». Таким чином, в умовах військового конфлікту кількість небезпек для дітей, відповідальність і кількість роботи для педагогів щодо забезпечення безпеки дітей підвищується.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 1) дає сьогодні таке визначення безпечного освітнього середовища – це «сукупність умов у закладі освіти, що унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом

фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливлюють вживання на території закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин» [2]. Але, як бачимо, загроз і небезпек воєнного характеру це визначення не містить. До речі, в законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», «про дошкільну освіту» та інші взагалі питанням безпеки уваги не приділяється,як і Декларації безпеки шкіл, яка підписана, але не імплементована в українське законодавство про освіту. Тобто законодавець у всіх спеціальних законах, які регулюють нормативне забезпечення освітнього середовища, взагалі не розглядав питань безпеки на рівні військової небезпеки, техногенної чи іншої небезпеки нелокального характеру.

Аналіз наукових праць з проблеми [1, 3, 4, 5] привів до висновків, що:

1. У визначенні і розумінні поняття безпечного освітнього середовища треба керуватися не тільки компетентнісним, але й ризикоорієнтованим підходом, що дозволяє поєднати зусилля освітян і фахівців з безпеки. Враховувати треба ризики, небезпеки і загрози в закладі освіти внаслідок воєнного стану.

2. Небезпека – це певний імовірний неконкретизований вплив на об’єкти та процеси негативних чинників зовнішнього або внутрішнього формування. Підвищена ймовірність небезпеки, її характеристиками є: наявність дії, що підвищує небезпеку, багатоаспектність, динамічність та перманентність. Небезпека є об’єктивно наявною, але не фатальною можливістю нанесення шкоди, джерелом виникнення загрози, що має ймовірнісний характер. Ризик небезпеки – це потенційна можливість настання несприятливих подій. Ризик і загроза є подіями у теперішньому часі, вони зменшують ризик безпеки, а небезпека – можлива подія у майбутньому.

3. Підхід до ідентифікації ризиків, загроз і небезпек повинен бути ідентичним. Це дозволить проводити єдину безпекову політику в освітній сфері в усіх її ланках і на всіх рівнях і надасть можливість на базі відповідних норм закону створити підзаконну (відомчу)

нормативну базу (інструкції, положення і т.д.), що в свою чергу допоможе створити реальний механізм забезпечення безпеки освіти.

Наприклад, в умовах воєнного стану до небезпек належать: обстріли, застосування хімічної, ядерної, бактеріологічної зброї, пожежа, вибухонебезпечні предмети, інформаційно-психологічні спецоперації, відсутність зв'язку, світла, тепла, води, і як слідство незадоволення базових і спеціальних потреб, які необхідні для виживання і освіти. Тут доцільним є вироблення алгоритм дій в таких ситуації у всіх учасників освітнього процесу, відповідальність за недотримання якого лежить на них самих. Також для захисту від небезпек потрібні безпечні освітні середовища, у т.ч. обладнані сховища, де можна проводити повноцінний освітній процес, безпековий дизайн з визначеними вимогами до нього, засоби захисту на всіх учасників освітнього процесу.

До загроз належать: інформаційно-психологічна, терористична, фізична, вибухова, радіаційна, хімічна, бактеріологічна, переривання освіти, відсутності можливості задовольняти азові потреби і вміння виживати в звичайних умовах і працювати (без світла, інтернету, газу, води тощо) тощо. Ці загрози реально не дають можливості жити, реалізовуючи права людини, порушують їх і треба навчити учасників освітнього процесу жити в таких умовах (в підвалі, під обстрілами тощо) і продовжувати освіту і професійну діяльність. Тут постає питання про національно-патріотичне виховання як складову національної безпеки, про безпековий дизайн, навчання діяти за алгоритмом без зв'язку тощо.

До ризиків відносимо: смерть, поранення, психологічна травма, стрес та його наслідки, полон, потрапляння в окупацію, заручництво, тероризм, травми, поява «точки переходу» в освіті. Тут доцільна профілактична робота з формування культури безпеки у всіх учасників освітнього процесу, відпрацювання правил поведінки, надання допомоги, у т.ч. домедичної, підготовка вчителів до безперервної освіти, а психологів до роботи з психологічними травмами.

Вміння реагувати на загрози, ризики і небезпеки в умовах воєнного стану у всіх учасників освітнього процесу стануть формуватися у них через появу в законодавстві про освіту, про середню освіту, про вищу освіту нового тлумачення поняття безпечного освітнього середовища. Воно повинно враховувати

небезпеки, ризики і загрози воєнного стану. І світовий досвід через імплементацію Декларації безпеки шкіл.

Світ приділяє значну увагу безпеці шкіл, дітей в умовах конфлікту, про що свідчать Декларація безпеки шкіл, розповсюдження і впровадження ідей освіти, чуттєвої до конфлікту, в умовах конфлікту (запропонованих ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ), в післядипломну освіту вчителів, в щоденну практику роботи освітніх установ. Але постає питання про конкретне застосування цих ідей в практику роботи шкіл, розробку рекомендацій щодо їх реалізації, оскільки вчителів і директорів шкіл не готували до роботи в умовах війни, їх підготовка була спрямована виключно на роботу в мирних умовах, про що свідчать і професійні стандарти вчителя ЗЗСО, керівника ЗЗСО. А найбільшою турботою про безпеку у керівника ЗЗСО в мирний час було цифрове освітнє середовище.

Сьогодні від війни потерпають найбільше вразливі категорії – діти, жінки і особи похилого віку, ті, хто перебувають в зоні бойових дій, всі діти і населення країни, яке страждає від тривалого стресу внаслідок війни, втрати майна, звичного способу життя і умов для освіти, розвитку і соціалізації. Існуючі дослідження цілком достатньо показують основні проблеми дітей з числа внутрішньо переміщених осіб, які потерпають від військового конфлікту: соціальні, педагогічні, психологічні, соціально-медичні, матеріально-економічні, правові, наголошують на особливій небезпеці дітей в зоні конфлікту через вбивства і поранення дітей, вербування і використання дітей військовими, напади на школи та лікарні, згвалтування та інші види насильства і жорстокості щодо дітей (нприклад, навіть дитячі катівні, які були знайдені в звільнених районах Харківської області), викрадення і примусове вивезення дітей, розлучення їх з батьками і навіть всиновлення дітей, відмова в доступі до гуманітарної допомоги дітям. Усі діти, які були в зоні бойових дій і конфлікту, мають психологічну травму і стрес, відповідно, потребують на різні види психологічної допомоги у залежності від важкості. Травми мають і дорослі, в тому числі і вчителі, викладачі з зон бойових дій. Є і фізичні травми дітей і дорослих, смерті тощо. Відзначимо, що у більшості людей з зон бойових дій, які виїхали, відсутні життєві перспективи. І, як свідчать джерела, у дорослих вони ще можуть з’явитися після відновлення нервової системи, а у дітей можуть не з’явитися вже ніколи. Тому

робота над системою перспективних ліній у дітей, життєвими цілями є важливою в системі роботи кураторів, класних керівників. Бо від цього в майбутньому залежить суб'єктність і активність, самостійність людини, її рівень домагань, мотивація, цілепокладання і якість життя її і сім'ї, суспільства в цілому. Тому треба вчити дітей і дорослих жити в нових реаліях. Ізраїль багато років живе в умовах війни, обстрілів і діти навчені ходити до сховища, вони розуміють небезпеку повітряних тривог тощо. Тому безпеку в освіті також треба розглядати як комплексну проблему, яка поєднує в собі виховання (культури безпеки, національну ідею як умову національної безпеки), аксіологію – через цінності (життя, здоров'я, освіти, незалежності тощо); освіту – через виховуюче навчання на цінностях і в умовах війни; соціальну роботу – задля задоволення базових потреб і формування раціональних потреб; соціальну допомогу людям в нових умовах, новій громаді; соціальне виховання – суспільства і мікросередовища задля згуртування країни, громади; здоров'язберігаючі технології і навчання домедичній допомозі; право – через правову допомогу щодо вирішення проблем, які пов'язані з втратою майна, документів, доступу до ліків тощо; теорію безпеки – через визначення ризиків і небезпек в країні, громаді, мікросередовищі і попередження їх і ліквідацію.

Аналіз джерел з проблеми показує, що безпека шкіл розглядається: в контексті безпеки дітей, їх самозахисту, формування в них навичок безпечної поведінки (Цюман Т.), безпеки дітей в інтернеті (О. Черних), протидії буллінгу, мови ворожнечі і ненависті, агресії і конфліктам в освітньому середовищі, формуванню культури миру і толерантності, розбудові миру через медіацію і миробудівну позицію педагога (Левченко К., Трубавіна І.), впровадженню ідей шкіл, дружніх до дитини (Бех І., Трубавіна І., Петрочко Ж.), вирішення проблем дітей, які бачили військовий конфлікт чи постраждали від нього педагогами з безпеки, міждисциплінарними бригадами фахівців (психолог, фахівець з фізкультури і спорту, арттерапевт), створенням просторів, дружніх до дитини в метро як укритті (по типу в Харкові), в системі освіти безпечних сховищ, де можна проводити повноцінний освітній процес (фонд Східна Європа), розробкою змісту для часу, проведеного дітьми в укритті під час тривоги тощо, тренування їх спускатися в сховище організовано і поведінці під час різних небезпек війни в коротких фільмах (IREX). Є

дослідження щодо допомоги вчителям щодо соціально-педагогічної і психологічної допомоги сім'ям з дітьми в війну (Панок В., Левченко К., Трубавіна І. тощо) Ці практики і дослідження є актуальними, вони вирішують багато проблем дітей в освіті, забезпечують безпечне освітнє середовище, якому не загрожують ззовні. Але нових загроз і небезпек для дітей сучасні науково-педагогічні дослідження не узагальнювали, не вивчали, методик роботи педагогічних працівників у випадку знаходження мін, зброї, при обстрілах, пожежах, захопленні заручників, випадках тероризму, захоплення шкіл військовими, в сірій зоні, прифронтовій зоні нами не було виявлено. Так, багато жертв можна було б уникнути в технікумі в Керчі, якби б діти володіли культурою безпеки – багато з них постраждали через те, що підійшли ближче до стрілянини і потрапили під обстріл. У той час як треба було б бігти якомога швидше і далі. Нерозуміння ситуації безповоротності приходить до всіх, хто вижив, але надто пізно. Зазначимо, що конфлікт на Донбасі триває вже всім років, питань багато, про що свідчать існування військових адміністрацій в ООС, робота міжнародних організацій з гуманітарної допомоги, мінної небезпеки, освіти в конфлікті. Сьогодні безпека в Україні розглядається як функція МЧС за нормативними документами, в той час як ситуації небезпеки і ризику можуть траплятися щодня в різних сферах життя, у т.ч. в освіті. Тому до цього залучаються і інші відомства на практиці. Так, працівники МВС в зоні конфлікту на Сході підвищують заходи безпеки в школах, вводячи чергування поліцейських в школах (м. Краматорськ), такі ж заходи зроблені в США після розстрілів в школах, у Франції здійснюється патрулювання поліцією районів коло шкіл, в Німеччині проводяться контрольні заходи і встановлюється обладнання для пошуку зброї. 17 поліцейських. Яких навчив ЮНІСЕФ, пішли до шкіл проводити роботу з формування культури безпеки з дітьми в усіх областях України. Але це силові заходи, які спрямовані на попередження небезпеки, взаємодії з педагогічними працівникам вони не описують. Якщо ж ситуація вже склалася в закладі освіти, в класі, то в дитячому середовищі є одна доросла людина, яка відповідає за дітей – це вчитель. Від його поведінки буде залежати життя і здоров'я дітей, отже, необхідно його підготувати до відповідальності за дітей в нових умовах роботи освітніх установ в Україні, ознайомити з Декларацією безпеки шкіл і навчити її

виконувати. Сама Декларація – це формулювання загальних небезпек для дітей і дорослих в освітній установі в умовах конфлікту і зобов'язання, які треба навчитися виконувати та організовувати на їх виконання всіх, хто може вберегти дітей і заклад освіти від військових дій і присутності. Педагог стає організатором не тільки дитячого життя, а й безпечного освітнього середовища для дитини. У Декларації сказано, що «напади на освітні установи включають насильство проти учнів, студентів та працівників освітньої галузі. Напад та загрози нападу можуть спричинити серйозну і довготривалу шкоду окремим особам та цілим спільнотам. Це може призвести до зниження доступу до освіти. Функціонування освітніх установ може бути припинене, а педагогічний склад та студенти волітимуть триматися подалі від загрози власній безпеці. Напади на школи та університети використовуються для розпалювання нетерпимості, породжують відчуження, стають основою для майбутньої гендерної дискримінації, створюючи перешкоди для навчання дівчат; вони увічнюють конфлікт між спільнотами, обмежують культурне розмаїття, позбавляють людей академічних свобод та прав на створення асоціацій. У місцях, де освітні установи використовуються у військових цілях, збільшується ризик вербування дітей збройними сторонами та ризик зазнавання дітьми сексуального насильства та експлуатації. І це, зокрема, може збільшити імовірність нападу на освітню установу». У Декларації також зазначено, що «освітня система може допомогти захистити дітей та молодь від смерті, травм та експлуатації; пропонуючи чіткий розклад та стабільність, вона може полегшити психологічний вплив збройного конфлікту та забезпечити доступ до інших життєво важливих послуг. Чутлива до конфлікту освіта дозволяє уникнути конфронтації та сприяє зміцненню миру. Освіта є основоположним елементом розвитку та повної реалізації прав і свобод людини. Треба, щоб освітні установи стали безпечними для всіх». Конкретні заходи щодо захисту від смерті, травм, експлуатації і впливу військового конфлікту в сучасних умовах треба ще розробити і навчити вчителів і дітей поведінці в екстремальних ситуаціях. Сьогодні ж в українських ЗЗСО раз на чверть з дітьми проводиться інструктаж щодо безпеки і травматизму, який не включає цих питань, бо цьому не навчали вчителів в освітніх програмах в ЗВО і на курсах підвищення кваліфікації.

Освіта в умовах конфлікту були до повномасштабної війни планами ЮНІСЕФ та Данської ради біженців в Україні (1 семінар в Донецькій академії безперервної освіти) щодо післядипломної педагогічної освіти, перші спроби розробки освітніх програм для підвищення кваліфікації вчителів є в ХНПУ імені Г. С. Сковороди та ДДПУ «Слов'янський державний педагогічний університет» (30 годин в 2019 році), в ТОКІППО для підвищення кваліфікації вчителів є 6 годин курсу про роботу в умовах війни, ще 6 годин – про соціально-педагогічну допомогу сім'ям з дітьми в війну. Зараз, в війну з'явилося багато публікацій, фільмів тощо з проблеми безпеки в освіті. Але наукових розробок проблеми, рекомендацій щодо шляхів впровадження Декларації в Україні в педагогічній практиці для освітян немає. У листопаді 2022 в Тернополі проводився Всеукраїнський форум з безпеки в освіті, на якому ці питання ставали, директори департаментів освіти та науки регіонів, ІППО обмінювалися досвідом щодо проблем і напрацьованих шляхів їх вирішення в своїх громадах і закладах освіти. Зокрема, Тернопіль представляв Українську хартію вільної людини як засіб психологічного захисту особистості дитини під час війни. Це було вкрай важливим. Оскільки цінності визначають поведінку людини і її дії в усіх ситуаціях, роблять її стресостійкою до випробувань.

З метою визначення шляхів і напрямків впровадження ідей Декларації безпеки шкіл в освітню практику нами було з'ясовано, що науковими підходами, які можуть протидіяти небезпеці в освіті для дітей сьогодні є 4: миробудівництво і педагогіка ненасилля, допомога для самодопомоги як самозахист і навчання безпечній поведінці дітей, ризико-орієнтований підхід, впровадження стандартів освіти, чуттєвої до конфлікту, в практику роботи освітніх закладів. Ці підходи виконують різні функції. Перший підхід спрямовує зусилля педагогів на зміну власної поведінки в напрямку ненасилля і миротворця, зміну поведінки дітей в напрямку культури миру, толерантності і тим самим цей підхід протидіє культурі війни. Сюди ж можемо віднести згадану Українську хартію вільної людини.

Другий підхід передбачає навчання безпечній поведінці і самозахисту дітей, педагогів і спирається на «допомогу для самодопомоги» і критичне мислення, що сприяє формування відповідальності за власне життя, вибір і суб'єктності у дітей.

Третій підхід – новий для України. Він застосовується для запобігання надзвичайним ситуаціям, а також для усунення їх наслідків через систему освіти, її нову роботу і стандарти. Якщо перші 2 підходи знайомі педагогам, можуть працювати в мирний і воєнний час, то третій є новим для них і реалізовувався раніше щодо фінансової системи, МЧС тощо. Суть зазначеного підходу в обчисленні ризиків для кожного конкретного об'єкту з урахуванням усіх джерел небезпек, чинників і обставин. Призначення ризико-орієнтованого підходу полягає у досягненні такого рівня безпеки, який суспільство може прийняти (виправдати). Згідно з Шильовим І., «процес управління безпекою має включати ідентифікацію факторів ризику, оцінку ризику, управління ризиком. Ідентифікація факторів ризику передбачає виявлення всіх джерел небезпеки (загроз), подій, що ініціюють виникнення аварій або НС, опис об'єкта та існуючих засобів захисту, можливих сценаріїв перебігу подій та їх ранжирування. Оцінка ризику – ключова ланка визначення рівня небезпеки. Процес управління ризиком може ґрунтуватися на виборі рівня ризику в межах від мінімального (який вважається досить малим) до максимально припустимого, який має бути економічно обґрунтованим, виходячи з існуючих обмежень на ресурси і час». Для досягнення задекларованої мети необхідно розвивати систему моніторингу, аналізу ризику і прогнозування надзвичайних ситуацій як основу діяльності, спрямовану на зниження ризиків їх виникнення; систему запобігання надзвичайним ситуаціям і механізмів державного регулювання ризиків; систему їх ліквідації; систему підготовки керівного складу органів управління, спеціалістів і населення для зниження ризиків і зменшення масштабів НС.

Загальними ризиками для дітей в освіті під час війни, враховуючи ризико-орієнтований підхід, є: загроза здоров'ю (фізичному, соціальному, психологічному); загроза життю; неможливість успішної безпроблемної соціалізації в суспільстві, громаді, мікросередовищі, освітньому середовищі; ризик відсутності повноцінної освіти; її переривання; руйнування сімейних стосунків; формування моделі життя і відносин, які засновані на силі; ризик неправильного формування моральних цінностей; відсутності життєвих перспектив; формування негативного ставлення до праці, засвоєння норм філософії війни, інтолерантна, девіантна, аддиктивна поведінка тощо.

Ми виявили, що для оцінки ризику для дітей адміністрації ЗО та педагогічним працівникам треба собі відповісти на питання: Що буде найгіршим результатом втілення ризику? Порізаний палець, зламана рука, хронічне захворювання, смерть? Наскільки ймовірно що це трапитися? як часто це відбувається? Як близько від небезпеки перебувають діти? Наскільки ймовірно, що щось вийде не так, як очікувалося? Скільки дітей може постраждати, якщо трапиться щось непередбачуване? На інші питання щодо ризику і небезпеки повинні відповідати працівники МЧС. В Україні сьогодні існує єдина державна система запобігання надзвичайним ситуаціям і реагування на них досі орієнтована переважно на реагування та подолання наслідків небезпек. Тому профілактика небезпек і ризиків в освітньому середовищі, з урахуванням викладеного, повинна стати новим обов'язком педагогічних працівників після відповідного підвищення кваліфікації та у взаємодії з працівниками служби безпеки, МЧС, поліції. Для адекватного реагування і прорахунку ризиків та небезпек важливо мати в закладі освіти паспорт безпеки школи і план безпеки школи. І він має включати не тільки план евакуації при пожежі, а й ті загрози і небезпеки, які можливі в закладі освіти даної громади в цей час. Профілактика небезпек полягає у їх передбаченні і створенні умов для попередження та подолання. Відзначимо, що освіта, чуттєва до конфлікту, як четвертий підхід до реалізації Декларації безпеки шкіл, є рекомендацією ЮНІСЕФ та ЮНЕСКО і не новим поняттям для світу, багато країн з цим зіткнулися і накопичили певний досвід вирішення цієї проблеми. Освіта, чуттєва до конфлікту [19; 21; 22]– це процес:

1) розуміння контексту, в якому відбувається освіта (війна, тероризм, булінг, насильство тощо);

2) аналіз двобічної взаємодії між контекстом освіти та освітньою політикою, програмами освіти (їх розробка, планування, реалізація) в різних умовах здійснення освіти, бо він є різним для регіонів, де є бойові дії (онлайн навчання) і де існує загроза ракетних обстрілів (офлайн навчання пр. наявності сховищ в закладах освіти);

3) дії з мінімізації негативного впливу і максимізації позитивного впливу, освітня політика і програми з конфліктів, які враховують пріоритети. Це вже соціально-педагогічний аспект освіти в війну і це мислення не формується одночасно, потрібно вміти проводити аналіз цих ризиків і небезпек, їх можливих наслідків,

впливу оточуючого середовища на безпеку дітей. Наприклад, якщо в закладі освіти вчителі і діти дотримуються культури безпеки, то на вулиці і вдома вони можуть бачити іншу поведінку батьків і сусідів. І виникає протиріччя – хто ж тут правий. Тому формувати культуру безпеки треба в усього населення. Як і інформаційну культуру щодо пліток, думок тощо. Критичне мислення – чиї інтереси за цим стоять?

Сьогодні увага керівників закладів освіти щодо ризиків і небезпек повинна бути спрямована на ті реальні ризики і небезпеки, що є зараз і які характерні для перебігу конфлікту на території регіону, педагогам потрібно знати, враховувати і використовувати регіональні можливості і ресурси, а не тільки на можливості і ресурси шкіл. Потрібна співпраця освітян з установами, які забезпечують безпеку в громаді і регіоні, спільні дії задля безпеки дітей, соціально-педагогічний погляд на проблему і соціальне виховання не тільки дітей, але й їх батьків та громади, які впровадили і використовували стратегії реалізації освіти, чуттєвої до конфлікту. До таких стратегій належать:

1. Основоположні стандарти; їх не можна знижувати чи ігнорувати, підміняти. Але вони мають враховувати стан дітей і умови їх навчання.

2. Доступ до освіти та безпечне освітнє середовище; відсутність інтернету чи сховища є перешкодою для освіти. Тому облаштувати сховище і налагодити зв’язок з дітьми є важливою умовою освіти під час війни. Треба навчити дітей отримувати освіту навіть в таких умовах якісно і доброчесно.

3. Викладання і навчання; вони мають враховувати стан дітей, їх мовчання і небажання говорити. Психологічні травми і переключати на щасливе дитинство, звички, які були до війни, продовжувати неформальну освіту і розвиток здібностей; більша увага має приділятися емоційному і психологічному стану дітей.

4. Вчителі та інші працівники освіти та їх підготовка до роботи в умовах конфлікту; цього ніколи не було на пам’яті сучасних вчителів і ніхто не уявляв собі таку війну в сучасному світі. Але від вчителя залежить поведінка дітей. Як гуманіст Януш Корчак пішов з дітьми в газову камеру, заспокоюючи і підтримуючи їх навіть там. Так і сучасні педагоги поруч з дітьми мають демонструвати зразки впевненої поведінки як правильно себе поводити, який приклад поведінки подавати дітям і батькам, як допомагати, розуміти і

пояснювати події, аналізувати їх тощо. Більш того, орієнтованими на безпеку мають стати не тільки виховні години раз на тиждень, а всі уроки, які проводять різні вчителі. Сьогодні не рекомендують домашні завдання. Але увага до цінностей, думок, дозвілля дітей є надзвичайно важливими, щоб діти випадково не здали позиції ЗСУ в комп'ютерних іграх, не потрапили в тенета шахраїв і торгівців людьми, не стали жертвам інших злочинів. Тому робота з батьками щодо дозвілля дітей і контролю за цифровим середовищем є складовою роботи класного керівника в війну.

5. Політика в галузі освіти. Політика в галузі освіти сьогодні в війну одна – вона має бути безперервною, якісною, безпечною і в освітньому середовищі. При цьому максимально мають бути враховані інтереси всіх учасників і стейкхолдерів освітнього процесу [19; 21; 22].

Шляхами реалізації Декларації безпеки шкіл, враховуючи викладене і проведений вище теоретичний аналіз джерел, сьогодні є:

1. За першим підходом [6; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 19; 21; 22]: впровадження ідей освіти, чуттєвої до конфлікту; створення шкіл, дружніх до дитини; створення щасливого освітнього середовища в школі, застосування ідей універсального дизайну; запровадження медіації в школах, служб посередництва, впровадження в заклади освіти педагогіки ненасильства; миробудівна позиція педагогів; робота з батьками щодо допомоги в забезпеченні безпеки шкіл; профілактика і протидія буллінгу в школах, створення безпечного освітнього середовища.

2. За другим підходом [15;17;20]: навчання дітей і педагогічних працівників самозахисту і безпечній поведінці; формування критичного мислення і вмінь прийняття рішень у дітей і дорослих; навчання поведінці в конфлікті, протидії маніпуляціям, шахрайством і торгівлі людьми.

3. За третім підходом [7; 8; 11;] : складання паспорту безпеки закладу освіти кожним закладом освіти; навчання педагогічних працівників визначенню ризиків і небезпек для дітей і дорослих на своєму робочому місці, в закладі освіти; проведення навчань працівників закладу освіти у формі ділових ігор щодо евакуації у випадку пожежі, поведінці в теракті, в ситуації захоплення заручників тощо; спільно з батьками, поліцією, МЧС, службою безпеки визначити ризики і небезпеки на шляху дітей до школи і вжити

заходів щодо охорони території, попередження небезпек, усунення ризиків для дітей; навчити педагогічних працівників наданню першої медичної допомоги.

4. За четвертим підходом [8; 12; 19; 21; 22]: провести оцінку тенденцій, ризиків і небезпек для дітей і педагогічних працівників з урахуванням перебігу конфлікту і його динаміки на території громади і регіону; забезпечити доступ до освіти дітям з урахуванням ризиків і небезпек (дистанційна освіта, екстернат тощо), створити безпечне освітнє середовище; створити гнучкі навчальні плани і навчальні програми, які враховують конфлікт в регіоні; забезпечити підготовку вчителів на засадах освіти, чуттєвої до конфлікту; здійснювати роботу в громаді і регіоні щодо забезпечення безпеки дітей в закладі освіти, усунення загроз дітям усіма силами і всім «миром», лобіювати рішення в інтересах реалізації права дітей на освіту і безпечне освітнє середовище для цього.

Зазначимо, що коли ми проводили семінар з підвищення кваліфікації вчителів на ІПО ХНПУ імені Г. С. Сковороди для співробітників ЗЗСО № 17 м. Харкова у 2020 році, то всі присутні (40 педагогічних працівників та адміністрація закладу) на заході підтвердили необхідність теми для них усіх в сучасних умовах, знання перших 2 підходів і роботу за ними (культура миру, толерантність, миробудування, допомога для самодопомоги) і повне незнання інших (нових для України – Декларації безпеки шкіл, ризико-орієнтованого підходу, освіти, чуттєвої до конфлікту) підходів для забезпечення безпеки дітей в закладі освіти, наголосили на необхідності практичних розробок для роботи з дітьми, батьками, ділових ігор для самих учителів, поєднанні в роботі всіх напрямків забезпечення безпеки дітей. Коли цю тему ми читали під час війни керівникам ЗЗСО та вчителям ЗЗСО в Тернопільській області на програмі підвищення кваліфікації, то виявилася ця ж тенденція. Тобто за час війни і ці 2 роки в підготовці вчителів нічого не змінилося. Це підтверджує нашу гіпотезу про необхідність теми для вчителів, важливість впровадження всіх підходів до забезпечення реалізації права дітей на освіту і безпечне середовище і комплексне вирішення проблеми. Нами було з’ясовано, що основними підходами до впровадження Декларації в заклади освіти України є: миробудівництво і педагогіка ненасилля, допомога для самодопомоги як самозахист і навчання безпечній поведінці дітей, ризико-

орієнтований підхід, впровадження стандартів освіти, чуттєвої до конфлікту, в практику роботи освітніх закладів. Ці підходи дозволяють визначити шляхи впровадження за кожним з них:

1) миробудівництво і педагогіка ненасилля: школи, дружні до дитини; щасливе освітнє середовище, універсальний дизайн; медіація, служби посередництва; педагогіка ненасилля; миробудівна позиція педагогів; робота з батьками щодо допомоги в забезпеченні безпеки шкіл; профілактика і протидія буллінгу в школах;

2) допомога для самодопомоги: самозахист і безпечна поведінка; критичне мислення і вміння прийняття рішень; навчання поведінці в конфлікті, протидії маніпуляціям.

3) ризико-орієнтований підхід: паспорт безпеки закладу освіти; навчання визначенню ризиків і небезпек для дітей з урахуванням контексту і динаміки конфлікту; заходи щодо охорони території, попередження небезпек, усунення ризиків для дітей тощо.

4) стандарти і стратегії впровадження освіти, чуттєвої до конфлікту. Відзначимо необхідність підвищення кваліфікації вчителів з проблеми впровадження Декларації безпеки шкіл, визначених наукових підходів до вирішення проблеми і розробки системи заходів в регіоні, громаді, освітній політиці, освітньому закладі з проблеми.

Література

1. 4 лютого президент НАПН України Василь Кремень виступив на конференції в рамках Всесвітнього саміту 2020 в Сеулі. Національна академія педагогічних наук України : URL: http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1730/

2. Декларація про безпеку шкіл. URL: http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/safe_schools_declaration_ukrainian.pdf

3. Закон України «Про освіту» : прийнятий 16.07.2019р. № 10-р/2019. *Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 07.01.2023)

4. Кін Е., Георгеску М., Черних О. Закладинки : посібник з протидії мові ненависті онлайн через освіту з прав людини : Council of Europe, 2016. 212 с

5. Кримінальний кодекс України : прийнятий 05.04.2001 №2341-III. *Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14

6. Левченко К. Б, Панок В. Г, Трубавіна І. М. Розбудова миру. Профілактика і розв'язання конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навч.-метод. посібник. Київ : ФОП Стеценко В. В., 2016. 192 с.

7. Ляшенко О. М. Концептуалізація управління економічною безпекою підприємства : монографія. 2-ге вид., переробл. Київ : НІСД, 2015. 348 с

8. Організація безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану : методичні рекомендації / О. М. Грушевенчук та ін. Луцьк : Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Волинської області, 2022. 49 с.

9. Навчіть дитину захищатися: метод. посібник / Автори-упоряд. Цюман Т. П., Нагула О. Л. За заг. ред. Цюман Т. П., 2015. 60 с.

10. Гречанінов В. Ф. Ризик-орієнтований підхід як нова парадигма системи управління техногенно-екологічною безпекою. *Нацыональна академія наук України* : URL: https://www.nas.gov.ua/UA/Messages/Pages/View.aspx?MessageID=1625

11. Романчик Т. В. Небезпека, загроза, ризик: аналіз термінологічного апарату теорії економічної безпеки. *Економічний вісник НТУУ «КПІ»*, 2020, №17. С. 257–267.

12. Теоретико-методичні основи протидії дитячій праці в Україні : навч-метод. посібник / за заг. ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. Київ : Юрисконсульт, 2006–2007. 334 с.

13. Трубавіна І. М Теоретичні основи і сутність школи, дружньої до дитини, як засіб протидії жорстокості і буллінгу в закладах середньої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 1(1). С. 117–131.

14. Трубавіна І. М. Формування толерантності та культури миру в учнів закладів середньої освіти: соціально-педагогічний аспект. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 115–124

15. Формування навичок безпечної поведінки дітей. Частина 1. Вчимо дитину захищатися : метод. посібник / автори-упоряд.: Цюман Т. П., Нагула О. Л. ; за заг. ред. Цюман Т. П. Київ : Видавництво: ФОП Буря О. Д., 2017. 52 с.

16. Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на

протяжении всей жизни для всех. *Цели в области устойчивого развития* : URL: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/

17. Черних О. О. Соціально-педагогічний супровід формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДВНЗ «ДДПУ». Слов'янськ, 2018. 20 с.

18. Шпильовий І. М. Державне регулювання у сфері природно-техногенної безпеки України : автореф. дис. … канд. наук з державного управління : 25.00.02 / НАДУ. Київ, 2008. 23 с.

19. Conflict Sensitivity and Peacebuilding Programming Guide (UNICEF, November 2016). URL: https://www.unicef.org/media/59156/file. Accessed 12 Dec 2019

20. Trubavina I. Help for Self-Help in Social Work Podpora člověka v jeho přirozeném prostředí.Support of Person in Community : sborník vědeckých textů z mezinárodní vědecké konference XIII. Hradecké dny sociální práce Hradec Králové 23. Až 24. Září 2016.*Anthology of contributions of international scientifi c conferenceюThe XIII. Hradec Days of Social Work* Hradec Králové 23–24 September 2016 / David Pospíšil, Lucie Smutková (Eds.)/ Ministerstvo práce a sociálních věcí.- Praha 2017. Pp. 413–418

21. Three Steps to Conflict Sensitive Education INEE. URL: http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/inee_cse_graphics.pdf

22. INEE Guidance Note on Conflict Sensitive Education Published Inter-agency network for Education in Emergencies 1 March 2013. URL: https://inee.org/resources/inee-guidance-note-conflict-sensitive-education.

1.9. ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК МЕТОД НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

(Лупаренко С.)

Експеримент є методом збору педагогічних фактів у спеціально підготовлених, створених умовах, що дозволяє вивчити та перевірити педагогічний вплив відповідно до проблеми дослідження.

Педагогічний експеримент – особливий комплекс методів дослідження у спеціально створених умовах, що дозволяє здійснити доказову і науково-об'єктивну перевірку правильності гіпотези, яка

обґрунтована ще на початку дослідження. Педагогічний експеримент виступає таким методом досліджень, при якому здійснюється активний вплив на різні педагогічні явища завдяки створенню нових умов відповідно до мети дослідження. Це спеціально організований досвід діагностики й перетворення освітньої діяльності у строго фіксованих і навмисно варійованих умовах, що надає можливість виявити ступінь впливу певних умов чи факторів на результати освітнього процесу [7; 8]. Він дозволяє глибше, ніж зазвичай, побачити зв'язки між різними його сторонами і точно враховувати результати впроваджених змін. Педагогічний експеримент здійснюється на основі логічних принципів формулювання наукового умовиводу про причинно-наслідкові зв'язки [8].

Унікальність і важливість педагогічного експерименту як емпіричного методу наукових досліджень полягає в тому, що під час педагогічного експерименту поєднується теоретичне й емпіричне пізнання. Педагогічний експеримент стає ефективним засобом розробки та впровадження інновацій, що є основою розвитку й оновлення системи освіти. Удосконалення системи освіти в Україні залежить безпосередньо від процесу експериментування, у процесі якого створюється і перевіряється нова освітня практика [4; 5].

Педагогічний експеримент доцільно реалізовувати при перевірці й упровадженні нового змісту навчання, дослідженні ефективності різних форм, методів і прийомів виховання і навчання, засобів навчання й нового обладнання, пошуку ефективних прийомів і засобів формування професійної майстерності педагогів, способів здійснення контролю і самоконтролю за результатами навчально-пізнавальної та викладацької діяльності, визначенні факторів та умов, що впливають на ефективність освітнього процесу тощо.

Мета педагогічного експерименту полягає у тому, щоб отримати нове знання, розробити й апробувати окремі освітні нововведення, виявити організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови досягнення нової якості освіти.

Для здійснення експериментальної діяльності дослідникові потрібно обрати об'єкт і предмет експерименту. *Об'єкт педагогічного експерименту* – межі дослідження та зміни освітньої практики, область освітнього простору. У широкому розумінні об'єктом педагогічного експерименту є цілісний освітній процес із

його окремими умовами, пов’язаними з організацією спеціальних впливів, що відбуваються завдяки цілеспрямованій діяльності у процесі виховання і навчання. *Предмет педагогічного експерименту* – частина об’єкта, відносини, функції, властивості, що виділяються в окремому педагогічному експерименті [4; 5].

Теоретико-методологічною основою педагогічного експерименту є *гіпотеза* – вихідна теоретична концепція, яка сформульована у вигляді аргументованого припущення про наявність функціонального зв’язку між педагогічною дією та її стійкими кінцевими результатами, що пояснює наявність передбачуваного істотного внутрішнього зв’язку між явищами. Гіпотеза повинна відповідати певним методологічним вимогам, до яких належать наукова новизна, змістовність, обґрунтованість, передбачуваний характер, концептуальність, логічна простота та чіткість формулювання, широта застосування, можливість перевірки наявними засобами в педагогічному експерименті [4].

Основними ознаками педагогічного експерименту, які, водночас, становлять і його суть, є такі [4; 6; 7]:

– наявність та перевірка гіпотези;

– внесення до освітнього процесу певних змін відповідно до плану і гіпотези дослідження;

– відокремлення досліджуваного явища від інших явищ, що мають місце в освітньому процесі;

– активність дослідника при втілені інновацій в освітній процес;

– орієнтація на отримання нового знання, що включає виділення факторів, які впливають на результати освітньої діяльності;

– використання мови науки для описання проведеної експериментальної діяльності;

– розробка програми педагогічного експерименту; створення експериментальних розробок;

– здійснення контрольованого педагогічного впливу на вихованців;

– створення умов, за яких можна найяскравіше бачити зв’язки, що існують між різними сторонами освітнього процесу;

– повтор упровадження і вивчення педагогічних явищ в приблизно однакових умовах стільки разів, скільки потрібно для перевірки гіпотези педагогічного експерименту;

– забезпечення достовірності й відтворюваності результатів педагогічного експерименту;

– облік результатів освітнього процесу і формулювання остаточних висновків тощо.

У ході педагогічного експерименту дослідник свідомо втручається у протікання досліджуваного процесу, явища або поведінку досліджуваного об'єкта, задля чого він за допомогою різних засобів пізнання створює нові умови або варіює їх для виявлення характеристик, властивостей, залежностей та інших особливостей об'єкту.

На відміну від інших методів, педагогічний експеримент створює умови для перевірки ефективності впровадження інновацій в освітньому процесі, порівняння значення і впливу різних факторів на освітній процес, вибору оптимальних чинників для організації окремих ситуацій виховання та навчання, виявлення умов реалізації окремих педагогічних завдань, специфіки й закономірностей протікання освітнього процесу в різних умовах [6].

Методологічні принципи організації та проведення педагогічного експерименту. Успіх реалізації науково-педагогічних досліджень значною мірою залежить від формування методологічного апарату. Так, у науково-педагогічних дослідженнях важливо враховувати окремі методологічні принципи, зокрема:

– принцип детермінізму. Він ґрунтується на тому, що психіка людини визначається способом життя і змінюється з його зміною. Водночас, психічний розвиток особистості значною мірою визначається роллю виховання та навчання, ступенем сформованості її нервової системи та мозку, впливом попередніх етапів психічного розвитку особистості;

– принцип об'єктивності. Він полягає в обґрунтованості зроблених висновків за рахунок збору достатньої кількості фактичного матеріалу, адекватності математичного апарату дослідження (відповідно до поставлених завдань), перевірки отриманих висновків за допомогою кількох методів, валідності обраних методик тощо;

– принцип єдності психіки та діяльності. Він означає, що свідомість і діяльність особистості не протиставляються одне одному, але й не є тотожними. Вони утворюють єдність. Свідомість особистості складає внутрішню сферу діяльності, її програму. З

огляду на це вивчати дітей та їхню свідомість слід у діяльності, зокрема, у процесі їх виховання та навчання;

– принцип розвитку. Він полягає в тому, що слід враховувати особливості віку, який передує досліджуваному, а також тенденції вікового розвитку дітей, які досліджуються;

– принцип науковості. Він означає, що в освітній процес упроваджується щось нове з метою отримання бажаного результату, забезпечуються певні умови, які дозволяють виявити залежність між педагогічним впливом і його результатом, відбуваються документальна фіксація та повний облік параметрів (показників) досліджуваних процесів і явищ, забезпечуються обґрунтованість та достовірність висновків.

На основі методологічних принципів здійснюється будь-яке педагогічне дослідження. Виходячи з методологічних принципів та конкретних завдань певного науково-педагогічного дослідження визначаються стратегія та загальні шляхи його здійснення.

У науково-педагогічних дослідженнях найпоширенішим є природний експеримент, оскільки він має на меті проведення навчання у природних (тобто звичайних для учнів чи студентів) умовах за спеціальною програмою, без порушення природного ходу освітнього процесу. Педагогічний експеримент поєднує в собі метод об’єктивного спостереження, що надає йому природності, а також метод лабораторного експерименту, який дозволяє здійснювати цілеспрямований вплив на об’єкт дослідження. Під час природного експерименту досліджувані оточені звичними, знайомими людьми, і найчастіше вони не здогадується про те, що стають об’єктом вивчення. Це дозволяє уникнути навмисних реакцій і побічної емоційної напруги. Завдяки цьому досягається вивчення особистості у природних умовах, різноманітних властивих їй видах діяльності (грі, навчанні, праці тощо), що може супроводжуватися бесідою.

До недоліків природного експерименту відносять труднощі виділення окремих елементів цілісної діяльності і застосування методів кількісної обробки. Утім, ці труднощі можна подолати за умови ретельного попереднього аналізу освітніх реалій та умов, що досліджуються, виділення одиниць спостереження і аналізу, опису об’єктивних показників вияву цих елементів і розробки процедури їх фіксації.

Міністерством освіти і науки України визначено такі *рівні педагогічного експерименту*, як [3; 6]:

– всеукраїнський. Рішення про організацію та проведення експерименту приймає Міністерство освіти і науки України. Експериментальна діяльність стосується перевірки продуктивності й можливості застосування у системі освіти освітніх, дидактичних систем, державних стандартів освіти, базового компонента змісту дошкільної освіти, інваріантної складової змісту загальної середньої освіти, змісту професійно-технічної освіти, нормативної частини змісту вищої, післядипломної освіти;

– регіональний. Рішення про організацію та проведення експерименту приймає управління освіти і науки обласної державної адміністрації. Експериментальна діяльність може здійснюватись у системі освіти області й передбачає експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування інновацій;

– рівень закладу вищої освіти. Рішення про організацію та проведення експерименту приймає керівник закладу вищої освіти або органи самоврядування. Експериментальна діяльність передбачає експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування інновацій, розроблених науковими працівниками певного закладу вищої освіти або закладу післядипломної освіти.

Педагогічний експеримент характеризується такими особливостями:

– достатня тривалість. Так, якщо на констатувальному і контрольному етапах дослідник обмежується одноразовим «зняттям» показань, то цей педагогічний експеримент можна віднести до методу «поперечних зрізів». Якщо констатація проводиться постійно, у певному ритмі, протягом тривалого часу, включаючи і формувальний етап педагогічного експерименту, то таку процедуру можна охарактеризувати як «генетичний» метод дослідження. Ці дослідження отримали назву «лонгітюдних» (тривалі спостереження за тими самими дітьми);

– обґрунтований вибір експериментальних і контрольних класів (груп), правильне визначення статистичної вибірки. Для забезпечення рівності умов в експериментальних і контрольних класах (групах) потрібно: залучити одного вчителя до проведення занять у класі (групі); розділити склад учнів на кількісно однакові (співрозмірні) групи за рівнем успішності чи іншими важливими для

експерименту ознаками [6]. З метою уникнення впливу неконтрольованих факторів на хід педагогічного експерименту експериментальні та контрольні класи (групи) обираються так, щоб навчання проходило паралельно, а після закінчення педагогічного експерименту можна було зробити порівняльний аналіз одержаних результатів. Для розподілу класів (груп) на експериментальні та контрольні слід проаналізувати академічну успішність учнів [2], рівень розвитку їхніх пізнавальних процесів, комунікативних, соціальних, творчих умінь і навичок, рівень сформованості культури, цінностей та інших показників, важливих для здійснення експериментальної роботи;

– наявність у дослідника попереднього уявлення про реальність дослідження, розробка програми, виділення одиниць дослідження, визначення об'єктивних показників, наявності методики формувальної роботи;

– чітка фіксація стартових умов;

– точне та зрозуміле формулювання гіпотези й очікуваних результатів;

– фіксація незалежних змінних, тобто того, що спеціально впроваджується в експериментальну ситуацію;

– фіксація умов експерименту;

– виявлення реальних результатів і їх відповідності гіпотезі [6];

– єдність поглядів і дій експериментаторів тощо.

Педагогічний експеримент виступає комплексним методом, який спирається на весь арсенал методів, що реалізують експериментальний науковий пошук, тому передбачає поєднання різних *методів дослідження*, як-от: спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ю, контрольні запитання, створення спеціальних ситуацій, відеозаписи, тестування, стенограми уроків на всіх етапах педагогічного експерименту тощо. Підбір методів залежить від виду та мети педагогічного експерименту. Розробка та поєднання методів або їх груп є основою формування методики дослідження [4; 5]. Кожний із методів дослідження відповідно до завдань педагогічного експерименту сприяє накопиченню фактичного матеріалу, що забезпечує перехід від спостереження до глибокого пізнання суті явищ і формування практичних рекомендацій. Окрім того, педагогічний експеримент дає можливість ґрунтовніше, ніж інші методи дослідження, перевірити дієвість педагогічних нововведень.

Підготовча робота. Ще до початку проведення педагогічного експерименту необхідно здійснити ретельний теоретичний аналіз досліджуваного явища (вивчення ґенези питання, що вивчається, практичного досвіду, аналіз наукових досліджень). Це дозволить звузити межі педагогічного експерименту та виокремити чіткі завдання. На основі результатів історичного, теоретичного та практичного аналізу явища, формулюються проблема дослідження та гіпотеза, яка повинна містити певне нове знання, яке потребує експериментальної перевірки. Гіпотезу потрібно сформулювати таким чином, аби вона вимагала експериментального доведення через те, що не співпадає з існуючою освітньою практикою або суперечить прийнятим теоретичним положенням. Гіпотеза виводиться з попереднього аналізу наявних історико-теоретичних знань й освітньої практики розв'язання проблеми. Вона повинна містити припущення стосовно того, що запропонований засіб (форма організації освітнього процесу, методи виховання і навчання тощо) із низки можливих є найкращим у визначених умовах (закладі освіти, реабілітаційному центрі тощо). Гіпотеза передбачає висунення певного припущення, яке завдяки експериментальній перевірці може стати науковим фактом. Інколи для виявлення наукового факту дослідник повинен перевірити декілька гіпотез.

Важливим також є знання методики підготовки та проведення педагогічного експерименту: потрібно передбачити послідовність підготовки та черговість проведення всіх етапів експериментальної роботи, добрати методи контролю за якістю операції, що повинно забезпечити точність і надійність кінцевих результатів.

Підготовка програми педагогічного експерименту передбачає:

– установлення мети та завдань педагогічного експерименту;

– визначення місця, часу, тривалості проведення педагогічного експерименту та його обсягу (кількості дослідів, обмежень, терміну проведення тощо), послідовності реалізації дослідів;

– планування проведення попереднього цілеспрямованого спостереження над досліджуваним об'єктом чи явищем з метою визначення потрібних для проведення педагогічного експерименту умов, виявлення чинників, які будуть варіюватися у ході педагогічного експерименту;

– добір критеріїв і показників, за якими буде відбуватися систематичне спостереження за розвитком досліджуваного об'єкта

або явища, а також виявлення тих факторів, на які дослідник не має впливу, але які можуть вплинути на кінцевий результат [1]; опис додаткових змінних, які можуть мати вплив на результати педагогічного експерименту;

– здійснення характеристики вибірки та задіяних у проведенні педагогічного експерименту класів (груп);

– опис матеріалів, що використовуються для проведення педагогічного експерименту;

– опис методики проведення педагогічного експерименту;

– опис методик фіксації, обробки та інтерпретації отриманих результатів експериментального дослідження.

Ретельно розроблена програма експериментального дослідження створює умови для його ефективної реалізації. Серед основних вимог до формування програми проведення педагогічного експерименту є такі: теоретико-методологічна обґрунтованість; структурна повнота; логічна послідовність усіх елементів програми; гнучкість програми [2].

Найбільш поширеною формою педагогічного експерименту є порівняльний експеримент, або метод експериментальних і контрольних класів (груп), при якому в одному класі в освітній процес уводиться новий (експериментальний) фактор, а в іншому класі цей фактор не вводиться або уводиться будь-який інший фактор. При цьому важливо, щоб, за винятком факторів, що вводяться дослідником, інші умови, що впливають на результати освітньої роботи, були для експериментальних і контрольних класів (груп) однаковими. При реалізації порівняльного педагогічного експерименту потрібно [8]:

– зрівняти умови навчальної роботи (крім експериментального фактора) в експериментальних і контрольних класах (групах);

– визначити за допомогою об’єктивних методів дослідження початковий рівень знань, умінь чи навичок учнів (студентів) в експериментальних і контрольних класах (групах);

– провести заплановану навчальну роботу в експериментальних класах (групах) із введенням експериментального фактора, а в контрольних класах (групах) – без нього чи з уведенням будь-якого іншого фактора;

– знову визначити рівень знань, чи умінь навичок учнів (студентів) після закінчення педагогічного експерименту (остаточні знання);

– в обох випадках відняти із середнього показника остаточних знань середній показник початкових знань. Різниці показують приріст знань, умінь чи навичок в експериментальних і контрольних класах (групах);

– обчислити порівняльну ефективність упровадженого експериментального фактора. Вона показує вплив нового фактора на освітній процес чи його ефективність порівняно з будь-яким іншим фактором.

Існують загальні вимоги щодо проведення педагогічного експерименту, а саме:

1. Наявність зацікавленого педагогічного колективу, який має готовність і бажання здійснювати заплановану експериментальну роботу й упроваджувати інновації в освітню практику.

2. Наявність у дослідника гіпотези, що має на меті отримання нового результату, який у подальшому сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу.

3. Забезпечення освітнього процесу всім необхідним для здійснення регулювання педагогічних впливів та фіксації їх наслідків.

4. Чітке дотримання правила не нашкодити здоров'ю і розвитку дитини, урахування і виконання вимог, які висуваються навчальним планом та програмою.

5. Прагнення до доброчесності, сумління у збиранні й інтерпретації фактів, достовірності у формулюванні висновків експериментальної роботи.

6. Виявлення доброзичливого ставлення до дітей і встановлення довірливих стосунків з учасниками освітнього процесу (адміністрацією, батьками, педагогами та учнями) з метою забезпечення атмосфери взаємодопомоги та творчості для якісного й ефективного проведення педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент реалізується у три етапи [1; 6; 9]: констатувальний, формувальний, контрольний.

Констатувальний етап передбачає виявлення і фіксацію початкового рівня знань, умінь чи навичок учнів. Дослідник експериментальним шляхом встановлює стан педагогічної системи, що вивчається: виявляє і констатує наявність залежностей, зв'язків

між явищами, визначає основні вихідні дані для подальшого дослідження. Під час цього етапу також відбувається відбір експериментальних і контрольних класів (груп) та вирівнювання основних умов проведення в них педагогічного експерименту, вимірюються показники початкового рівня сформованості об'єктів, що вивчаються в експериментальних і контрольних класах (групах), і здійснюється порівняння їх між собою.

Формувальний етап має на меті педагогічний вплив на об'єкт, що досліджується, або вплив на випробуваних новим фактором. Цей етап супроводжується застосуванням спеціально розробленої системи заходів, що спрямовані на формування в учнів певних якостей, культури, покращення результатів їхньої навчальної, виховної діяльності тощо. Упродовж цього етапу освітній процес в експериментальних класах (групах) організується із запровадженням експериментального фактору, а в контрольних – без його застосування.

Контрольний етап спрямований на визначення ефективності вже проведеної формувальної роботи й організацію заключної перевірки й контролю знань, умінь і навичок учнів. На цьому етапі визначається рівень знань, умінь та навичок за матеріалами формувального етапу педагогічного експерименту, виявляється і фіксується динаміка показників рівня сформованості об'єктів вимірювання в експериментальних і контрольних класах (групах) і порівняння їх між собою. Вимірювання виконуються за тими самими показниками і критеріями, що й на констатувальному етапі педагогічного експерименту, і за допомогою тих самих методів. На основі кількісного та якісного аналізу отриманої інформації робиться порівняння даних, отриманих у ході констатувального етапу (фіксується контрольний стан об'єкта дослідження до початку педагогічного експерименту) та даних, які були отримані після формувального експерименту (зафіксований стан об'єкта на завершення педагогічного експерименту). З метою висвітлення значущості зафіксованого експериментального ефекту застосовуються методи математичної статистики, за допомогою яких здійснюється кількісна обробка даних. На цьому етапі доводиться існування суттєвих зв'язків між двома змінними, установлюються причинно-наслідкові зв'язки, і таким самим засвідчується взаємозалежність між цими факторами [1].

Математична обробка даних дослідження. Вибір математичного апарату обмірковується та визначається ще на початкових етапах дослідження:

1. Після постановки проблеми дослідження і вибору гіпотези слід скласти математичну модель досліджуваного об'єкта чи явища. Моделювання допомагає виявити найсуттєвіші риси об'єкту або явища, що вивчається, відібрати систему показників, які характеризують об'єкт дослідження.

2. Важливо визначити спосіб збору даних: чи буде обстежуватися вся генеральна сукупність піддослідних, чи буде застосовуватись вибірковий метод обстеження. У випадку використання вибіркового методу також зазначається, яким приблизно буде об'єм вибірки (чи буде використовуватися метод малих вибірок, чи середніх).

3. Необхідно обрати статистичний апарат обробки отриманих даних дослідження.

4. Слід вибрати комп'ютерний інструментарій обробки й подання одержаних результатів дослідження в узагальненому вигляді.

Попри те, що у ході педагогічного експерименту здійснюється первинна кількісна обробка наукових фактів, що одержані під час констатувального, формувального, контрольного етапів, після закінчення дослідження слід повернутись ще раз до обробки даних (уже з урахуванням усього масиву даних). Статистичні методи дають можливість довести, що отримано дійсно не випадкові результати, і підтвердити існування виявлених взаємозв'язків.

Можна виокремити первинні і вторинні методи статистичного аналізу. Первинні методи статистичного аналізу допомагають отримати показники, що характеризують безпосередньо результати вимірювань, які здійснювалися у процесі педагогічного експерименту. Статистична обробка на цьому етапі передбачає ранжування (вибудовування фактів у певну послідовність), шкалювання, що допомагає систематизувати дані відповідно до рівнів (низький, середній, високий).

Вторинні методи статистичного аналізу застосовують задля того, аби на основі одержаних даних виявити статистичні закономірності, приховані в них. Так, методи дисперсійного, регресійного аналізу використовуються з метою визначення динаміки

зміни окремих параметрів вибірки. Кореляційний, факторний аналіз застосовується для встановлення статистичних зв'язків, що існують між змінними величинами, вимірюваними в педагогічному експерименті.

Аналіз результатів проведеного педагогічного експерименту повинен виконуватися з особливою уважністю й обережністю. Як застосування цього методу дослідження, так і інтерпретація й узагальнення його результатів, повинні здійснюватися з урахуванням конкретних умов. Так, дослідну роботу на формувальному етапі педагогічного експерименту повинні проводити вчителі, які працюють з дітьми постійно. Для більшої вірогідності результатів дослідження, його слід проводити в декількох класах (групах), а потім порівнювати з результатами декількох контрольних класів (груп), у яких дослідна робота не проводилася, а також між різними експериментальними класами (групами).

Сьогодні, коли проблема підвищення якості освіти є надзвичайно актуальною, різні експериментальні дослідження стають важливим і невід'ємним компонентом освітнього процесу. Упровадження новітніх педагогічних засобів, різних методик та освітніх технологій стає поширеним, масовим явищем. Це є характерною ознакою часу, оскільки інноваційні процеси в науці і суспільстві є достатньо інтенсивними. Разом з тим, значно збільшився діапазон, розмаїття та кількість пропонованих інноваційних освітніх методик, засобів та інструментарію для реалізації педагогічного експерименту; удосконалюється технологія організації та провадження педагогічного експерименту. Перед експериментатором постає запитання вибору й порівняння: яка конкретно методика, технологія або тест кращі, якісніші, дозволяють отримати об'єктивні результати. Відповіді на ці та інші запитання можна отримати на основі показників валідності й надійності проведених експериментальних процедур.

Валідність та надійність вимірювань, що реалізуються під час педагогічного експерименту, є важливими характеристиками експериментального дослідження стосовно точності та коректності вимірювального інструментарію.

Вимірювання певної ознаки в дослідженні є валідним (цінним, значущим), якщо воно насправді вимірює ту ознаку, для якої призначено. Інформація щодо валідності окремого методу

отримується, як правило, завдяки іншим джерелам, наприклад, шляхом порівняння його з іншим методом, який вважається вже визнаним. Виокремлюють два типи валідності отриманих результатів педагогічного експерименту – зовнішню і внутрішню.

Так, педагогічний експеримент має внутрішню валідність у тому випадку, коли причинно-наслідкові зв'язки можна інтерпретувати, тобто коли можна зробити висновок, що саме той фактор, що досліджується і перевіряється, викликав певні зміни в явищі або поведінці досліджуваного об'єкта, а вплив інших можливих причин можна виключити. На внутрішню валідність педагогічного експерименту здійснюють вплив такі чинники, як:

– забезпечення при поділі на групи приблизно однакового рівня підготовки, розвитку або інших суб'єктивних якостей учасників експериментального дослідження;

– вибування учасників педагогічного експерименту у процесі його проведення із суб'єктивних причин (наприклад, через переїзд, хворобу тощо);

– ефект очікувань, коли учасники експериментального дослідження, усвідомлюючи, що саме від них чекає дослідник, прагнуть виявити, показати ті якості або властивості, які досліджуються.

Зовнішня валідність педагогічного експерименту характеризує те, якою мірою одержані результати експериментального дослідження можуть бути перевірені за інших умов, що можуть виходити за межі певного педагогічного експерименту, тобто, стосовно яких груп досліджуваних об'єктів, випадків можуть бути зроблені висновки. На встановлення зовнішньої валідності педагогічного експерименту мають вплив такі фактори, як:

– повторюваність, але за дещо інших умов, при збереженні основної ідеї, базових процедур;

– забезпечення репрезентативності вибірки стосовно поширення висновків на всю сукупність.

Педагогічний експеримент можна вважати надійним, коли його результати і висновки не є випадковими, тобто мають здатність підтверджуватись при повторних випробуваннях або коли, наприклад, інші дослідники проводять за аналогічних умов цей педагогічний експеримент.

Існують різні типи надійності. Надійність інструментарію свідчить про те, що інструмент (вимірювальний прилад) працює коректно. Спостереження можна вважати надійними в тому випадку, коли їхні результати співпадають у різних експериментаторів. Надійність тестів визначається тим, чи співпадають результати тестів в одному випадку застосування тесту і в іншому. Надійність одержаних результатів педагогічного експерименту залежить від низки чинників, як-от:

– забезпечення багатократності вимірювань кожного параметру, що вивчається;

– використання уніфікованої процедури здійснення тестування;

– тестування іншого або більшого додаткового набору учасників;

– правильне і доцільне використання статистичного інструментарію, що дозволяє поширювати висновки з вибірки на всю сукупність.

На етапі завершення експериментального дослідження та підбиття його підсумків потрібно конкретно і чітко визначити роль одержаних результатів для освітньої практики. Слід показати, для якої саме сфери освітньої практики чи науки можуть бути корисні висновки проведеного дослідження і якою мірою нові знання можуть зумовити певні позитивні зміни, які досягнення можна отримати при впровадженні результатів педагогічного експерименту. Для поширення результатів педагогічного експерименту також важливо виступати з доповідями за результатами проведеного дослідження на науково-практичних семінарах, конференціях, можна розробити методичні вказівки, рекомендації стосовно різних питань виховання, навчання, організації освітньої діяльності, спецкурс за досліджуваною проблемою для здобувачів закладів вищої освіти, розробити та подати пропозиції для включення в стандарти освіти, методики для впровадження нових технологій в освітній процес. Результати проведеного експериментального дослідження повинні бути подані так, щоб їх можна було застосувати в освітній практичній діяльності.

Отже, значення педагогічного експерименту в науково-педагогічних дослідженнях пояснюється тим, що він забезпечує установлення взаємозв’язків між різними компонентами предмета експериментального дослідження, дозволяє практичним шляхом

перевірити припущення, що висувається, установити ефективність окремих інновацій, накопичити дані, що потім піддаються аналізу. Завдяки педагогічному експерименту уточнюються або розширюються окремі теоретичні та практичні положення стосовно освітнього процесу чи методики дослідження педагогічної проблеми. Одержані результати педагогічного експерименту можуть відкривати нові аспекти для подальших досліджень, виокремлювати нові елементи, не відомі раніше.

Література

1. Букач М., Попова Т., Клименюк Н. Основи наукових досліджень у соціальній роботі : навч. посіб. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 284 с.
2. Криштанович С. Педагогічний експеримент формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту за інформаційно-когнітивним критерієм у закладах вищої освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. № 22. С. 116-120.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України № 522 від 07.11.2000 «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності». URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text (дата звернення: 08.01.2023).
4. Панасенко Е. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні : теорія та практика (1943–1991 рр.) : монографія. Донецьк : Вид-во «Донбас», 2013. 756 с.
5. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: основні аспекти методології. 2015. URL : http://www.srw.kspu.edu/?p=1195 (дата звернення: 15.01.2023).
6. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укл. О. Жосан]. Кіровоград : КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.
7. Пінчук І. Організація педагогічного експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Молоді і ринок*. 2020. № 3–4(182–183). С. 127–134.
8. Тверезовська Н., Сидоренко В. Методологія педагогічного дослідження. К. : «Центр учбової літератури», 2013. 440 с.
9. Худолій О. Педагогічний експеримент. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2010. № 12. С. 19-28.

2. МЕТОДИЧНІ, ЕТИЧНІ І ПРАВОВІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ І ВЧИТЕЛІВ

2.1. АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ, ЗАПОБІГАННЯ КОРУПЦІЙНИМ РИЗИКАМ. ДОТРИМАННЯ НОРМ ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЄЮ З ОБМЕЖЕНИМ ДОСТУПОМ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

(Чередниченко О. Ю.)

Академічна доброчесність у наукових дослідженнях сектору безпеки і оборони, запобігання корупційним ризикам. Розгляд вказаного питання заявленої тематики доцільно розпочати з окремих визначень, що дасть можливість ретельніше опанувати матеріал.

Корупція у сфері оборони є однією із загроз для національної безпеки України. Вона знижує ефективність військової організації та боєздатність армії, відволікає ресурси або підвищує їх фактичну вартість, негативно впливає на морально-психологічний стан військовослужбовців, плямує репутацію Збройних Сил та інших військових формувань. Причинами які можуть сприяють виникненню та розвитку корупції є корупційні ризики. Що таке корупційні ризики? Корупційні ризики – це сукупність правових, організаційних та інших факторів і причин, які породжують, заохочують (стимулюють) осіб до скоєння корупційних правопорушень під час виконання ними функцій держави або місцевого самоврядування.

Корупція в секторі безпеки може проявлятися в різних формах, таких як: відкати і хабарі, просування неконкурентних контрактів або маніпуляції з зарплатами військовослужбовців, зловживання бюджетними коштами і використання військових ресурсів для отримання позабюджетних доходів. Ресурси, що отримуються завдяки корупційній діяльності, часто трансформуються в економічний і політичний вплив, тим самим послаблюючи демократичні інститути і розширюючи масштаби корупції. Крім того, корупція підриває ефективність і економічність збройних сил. Моральна пригніченість військовослужбовців і брак відповідного обладнання є причиною збільшення втрат на полі бою, що може поставити під загрозу глобальні завдання національної безпеки.

Корумповані і неефективні збройні сили та військові формування знижують рівень суспільної довіри до державних інституцій. Боєздатність військ при виконанні поставлених завдань значно знижена. Корумповані процедури, що стосуються призначень і заохочень за заслуги, сильно впливають на моральний дух військових організацій. Корупція також може сприяти терористам і організованій злочинності отримувати інформацію, ноу-хау, небезпечні матеріали, технології та системи озброєння. Корумповані зв'язки організацій сфери безпеки і оборони з організованою злочинністю є безпосередньою загрозою безпеці країни та її громадян. Корупція негативно позначається на авторитеті збройних сил та інших військових формувань у міжнародних операціях.

Центр доброчесності в оборонному секторі (CIDS) визначає корупцію як діяльність в межах установи, яка ставить під загрозу здатність даної установи незалежно й підзвітно виконувати свої функції. Оборонний сектор часто сам забезпечує сприятливі умови для корупційних дій через культуру секретності і безкарності, яка приховує їх від жорсткого контролю.

Складовою корупції в системі освіти та науки є академічна недоброчесність.

Що таке академічна доброчесність? Це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнешь.

Згідно з пунктом 3 статті 58 Закону України «Про вищу освіту» науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти зобов'язані дотримуватися в освітньому процесі та науковій (творчій) діяльності академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами вищої освіти. Зі свого боку, особи, які навчаються у закладах вищої освіти зобов'язані виконувати вимоги освітньої (наукової) програми (індивідуального навчального плану (за наявності), дотримуючись академічної доброчесності, та досягати визначених для відповідного рівня вищої освіти результатів навчання (пункт 3 статті 63 Закону України «Про вищу освіту»).

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками передбачає:

– посилання на джерела інформації у разі використання ідей, тверджень, відомостей;

– дотримання норм законодавства про авторське право;

– надання достовірної інформації про результати досліджень та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність;

– контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти.

Розглянемо більш детальніше це питания в контексті нормативного забезпечення.

Так, згідно з пунктом 4 статті 42 Закону України «Про освіту» порушенням академічної доброчесності вважається:

– академічний плагіат – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;

– самоплагіат – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів;

– фабрикація – вигадування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;

– фальсифікація – свідома зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;

– списування – виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема під час оцінювання результатів навчання;

– обман – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування;

– хабарництво – надання (отримання) учасником освітнього процесу чи пропозиція щодо надання (отримання) коштів, майна, послуг, пільг чи будь-яких інших благ матеріального або нематеріального характеру з метою отримання неправомірної переваги в освітньому процесі;

– необ’єктивне оцінювання – свідоме завищення або заниження оцінки результатів навчання здобувачів освіти.

За порушення академічної доброчесності педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники можуть бути притягнені до ~~такої~~ академічної відповідальності, а саме:

– відмова у присудженні наукового ступеня чи присвоєнні вченого звання;

– позбавлення присудженого наукового ступеня чи присвоєного вченого звання;

– позбавлення права брати участь у роботі визначених законом органів чи займати визначені законом посади;

– повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо);

– повторне проходження навчального курсу;

– відрахування із закладу освіти (крім осіб, що здобувають загальну середню освіту).

За корупційні прояви передбачено притягнення до адміністративної та кримінальної відповідальності.

Адміністративна відповідальність:

– Стаття 172-4. Порушення обмежень щодо сумісництва та суміщення з іншими видами діяльності;

– Стаття 172-5. Порушення встановлених законом обмежень щодо одержання подарунків;

– Стаття 172-6. Порушення вимог фінансового контролю;

– Стаття 172-7. Порушення вимог щодо запобігання та врегулювання конфлікту інтересів;

– Стаття 172-8. Незаконне використання інформації, що стала відома особі у зв’язку з виконанням службових повноважень;

– Стаття 172-9. Невжиття заходів щодо протидії корупції.

Стягнення може бути накладено не пізніш як через три місяці з дня вчинення правопорушення, а при триваючому правопорушенні – не пізніш як через три місяці з дня його виявлення

У разі закриття кримінального провадження, але за наявності в діях порушника ознак адміністративного правопорушення, адміністративне стягнення може бути накладено не пізніш як через місяць з дня прийняття рішення про закриття кримінального провадження.

Особа, щодо якої складено протокол про адміністративне правопорушення, пов’язане з корупцією, якщо інше не передбачено Конституцією і законами України, може бути відсторонена від

виконання службових повноважень за рішенням керівника органу (установи, підприємства, організації), в якому вона працює, до закінчення розгляду справи судом.

У разі закриття провадження у справі про адміністративне правопорушення, пов'язане з корупцією, у зв'язку з відсутністю події або складу адміністративного правопорушення відстороненій від виконання службових повноважень особі відшкодовується середній заробіток за час вимушеного прогулу, пов'язаного з таким відстороненням.

Кримінальна відповідальність (для фізичних осіб):

Для фізичних осіб корупційними злочинами вважаються злочини, передбачені статтями 191, 262, 308, 312, 313, 320, 357, 410, у випадку їх вчинення шляхом зловживання службовим становищем, а також злочини, передбачені статтями 210, 354, 364, 364-1, 3652, 368 – 369-2 Кримінального кодексу України.

Буде доцільним окремо звертаю вашу увагу на такі статті Кримінального кодексу України такі, як підкуп, збагачення, вплив.

Стаття 368. Прийняття пропозиції, обіцянки або одержання неправомірної вигоди службовою особою;

Стаття 368-2. Незаконне збагачення;

Стаття 368-3. Підкуп службової особи юридичної особи приватного права незалежно від організаційно-правової форми;

Стаття 368-4. Підкуп особи, яка надає публічні послуги;

Стаття 369. Пропозиція, обіцянка або надання неправомірної вигоди службовій особі;

Стаття 369-2. Зловживання впливом.

Дотримання норм законодавства України в процесі роботи з інформацією з обмеженим доступом у наукових дослідженнях.

Розгляд вказаного питання також доцільно розпочати з окремих визначень. Що таке інформація з обмеженим доступом? Інформація з обмеженим доступом – це така інформація, доступ до якої має лише обмежене коло осіб і оприлюднення якої заборонено розпорядником інформації відповідно до закону. Обмеження доступу до інформації здійснюється в інтересах національної безпеки або охорони законних прав фізичних та юридичних осіб. Обмежується доступ до інформації, а не до документу. Відповідно, якщо в одному документі міститься відкрита і закрита інформація, то відкрита інформація може

бути надана на ознайомлення зацікавленій особі у вигляді окремого документу.

За змістом статті 6 Закону України «Про доступ до публічної інформації» вбачається, що інформація з обмеженим доступом, може бути наступною:

– конфіденційна інформація;

– таємна інформація – інформація, доступ до якої обмежується і розголошення якої може завдати шкоди особі, суспільству і державі. Таємною визнається інформація, яка містить державну, професійну, банківську таємницю, таємницю слідства та іншу передбачену законом таємницю;

– службова інформація – що міститься в документах суб'єктів владних повноважень, які становлять внутрівідомчу службову кореспонденцію, доповідні записки, рекомендації, якщо вони пов'язані з розробкою напряму діяльності установи або здійсненням контрольних, наглядових функцій органами державної влади, процесом прийняття рішень і передують публічному обговоренню або прийняттю рішень; зібрана в процесі оперативно-розшукової, контррозвідувальної діяльності, у сфері оборони країни, яку не віднесено до державної таємниці.

Що таке конфіденційна інформація як підвид інформації з обмеженим доступом? Конфіденційна інформація – (від англ. confidence – довіра) це відомості, які знаходяться у володінні, користуванні або розпорядженні окремих фізичних чи юридичних осіб і поширюються за їх бажанням. Відповідно до статті 21 Закону України «Про інформацію», конфіденційна інформація разом із службовою та таємною інформацією належить до інформації з обмеженим доступом.

Конфіденційна інформація умовно поділяється на конфіденційну інформацію про фізичну особу та конфіденційну інформацію про юридичну особу.

Підставою для визначення інформації конфіденційною є бажання фізичної чи юридичної особи вважати певну інформацію про неї чи інформацію, що знаходиться у її володінні, конфіденційною. Персональні дані та відомості про фізичну особу є тотожними поняттями. А інформація про особу поширюється не тільки на фізичних а й на юридичних осіб. Будь-яка інформація про особу може

бути віднесена на розсуд особи до конфіденційної, якщо це не заборонено Законом.

До конфіденційної інформації, що є власністю держави, не можуть бути віднесені відомості:

– про стан довкілля, якість харчових продуктів і предметів побуту;

– про аварії, катастрофи, небезпечні природні явища та інші надзвичайні події, які сталися або можуть статися і загрожують безпеці громадян;

– про стан здоров'я населення, його життєвий рівень, включаючи харчування, одяг, житло, медичне обслуговування та соціальне забезпечення, а також про соціально-демографічні показники, стан правопорядку, освіти і культури населення;

– стосовно стану справ із правами і свободами людини і громадянина, а також фактів їх порушень;

– про незаконні дії органів державної влади, органів місцевого самоврядування, їх посадових та службових осіб;

– щодо діяльності державних та комунальних унітарних підприємств, господарських товариств;

– інша інформація, доступ до якої відповідно до законів України та міжнародних договорів, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України.

Не належать до інформації з обмеженим доступом: декларації про доходи осіб та членів їхніх сімей, які претендують на зайняття чи займають виборну посаду в органах влади та обіймають посаду державного службовця, службовця органу місцевого самоврядування першої або другої категорії.

Конфіденційною інформацією про фізичну особу можна вважати:

– відомості про національність, освіту, сімейний стан, релігійні переконання, стан здоров'я, адреса, дата та місце народження (частина друга статті 11 Закону України «Про інформацію»);

– відомості про місце проживання (частина восьма статті 6 Закону України «Про свободу пересування та вільний вибір проживання в Україні»);

– відомості про особисте життя громадян, одержані із звернень громадян (стаття 10 Закону України «Про звернення громадян»);

– первинні дані, отримані в процесі проведення Перепису населення (стаття 16 Закону України «Про Всеукраїнський перепис населення»);

– відомості, що подаються заявником на визнання біженцем або особою, яка потребує додаткового захисту (частина десята статті 7 Закону України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту»);

– інформація про пенсійні внески, пенсійні виплати та інвестиційний прибуток (збиток), що обліковується на індивідуальному пенсійному рахунку учасника пенсійного фонду, пенсійні депозитні рахунки фізичних осіб, договори страхування довічної пенсії (частина третя статті 53 Закону України «Про недержавне пенсійне забезпечення»;

– інформація про страхові внески до накопичувальної системи пенсійного страхування, про суму коштів, що обліковується на накопичувальному пенсійному рахунку учасника накопичувальної системи пенсійного страхування, про умови та стан виконання договорів страхування довічної пенсії, про персональні дані учасників накопичувальної системи пенсійного страхування (частина друга статті 97 Закону України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування»);

– відомості щодо предмета договору на виконання науково-дослідних або дослідно-конструкторських та технологічних робіт, хід їх виконання та результати (стаття 895 Цивільного кодексу України);

– інформація про пенсійні внески, пенсійні виплати та інвестиційний прибуток (збиток), що обліковується на індивідуальному пенсійному рахунку учасника пенсійного фонду, пенсійні депозитні рахунки фізичних осіб, договори страхування довічної пенсії (частина третя статті 53 Закону України «Про недержавне пенсійне забезпечення»;

– інформація про страхові внески до накопичувальної системи пенсійного страхування, про суму коштів, що обліковується на накопичувальному пенсійному рахунку учасника накопичувальної системи пенсійного страхування, про умови та стан виконання договорів страхування довічної пенсії, про персональні дані учасників накопичувальної системи пенсійного страхування (частина друга статті 97 Закону України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування»);

– відомості щодо предмета договору на виконання науково-дослідних або дослідно-конструкторських та технологічних робіт, хід їх виконання та результати (стаття 895 Цивільного кодексу України);

– сукупність відомостей про фізичних осіб які постраждали від насильства (персональні дані), що містяться в Реєстрі, є інформацією з обмеженим доступом. (частина десята статті 16 Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству);

– інформація,що стосується митної вартості товарів, що переміщаються через митний кордон України (частина перша статті 56 Митного кодексу України);

– інформація, що міститься в заяві про державну реєстрацію лікарського засобу та додатка до них (частина восьма статті 9 Закону України «Про лікарські засоби»);

– інформація про місце проживання або перебування фізичних осіб із зазначенням адреси, номери телефонів чи інших засобів зв'язку, адреси електронної пошти, реєстраційні номери облікової картки платника податків, реквізити документів, що посвідчують особу, унікальні номери запису в Єдиному державному демографічному реєстрі, реєстраційні номери транспортних засобів, номери банківських рахунків, номери платіжних карток, інформація, для забезпечення захисту якої розгляд справи або вчинення окремих процесуальних дій відбувалися у закритому судовому засіданні, інші відомості, що дають можливість ідентифікувати фізичну особу (стаття 7 Закону України «Про доступ до судових рішень»).

Конфіденційна інформація про юридичну особу – це інформація, яка міститься в договорах, контрактах, листах, звітах, аналітичних матеріалах, випсках з бухгалтерських рахунків, схемах, графіках, специфікаціях і інших документах, що фігурують в діяльності юридичної особи. Розголошення даних, що містяться в таких документах, може бути використано конкурентами і, відповідно, завдати економічної та іншої шкоди юридичній особі. Важливо уточнити, що конфіденційна інформація є тотожною комерційній таємниці. Особливістю відомостей, що складають комерційну таємницю, як вид конфіденційної інформації, є їх комерційний і господарський характер. Іншими словами, це інформація, що має економічну цінність, здатна впливати на фінансове становище суб'єкта підприємницької діяльності, розмір одержуваного ним прибутку.

Розпорядниками, тобто особами, які відповідно до їх повноважень володіють конфіденційною інформацією, являються:

– суб'єкти владних повноважень – органи державної влади, інші державні органи, органи місцевого самоврядування, органи влади Автономної Республіки Крим, інші суб'єкти, що здійснюють владні управлінські функції відповідно до законодавства та рішення яких є обов'язковими для виконання;

– юридичні особи, що фінансуються з державного, місцевих бюджетів, бюджету Автономної Республіки Крим, – стосовно інформації щодо використання бюджетних коштів;

– особи, якщо вони виконують делеговані повноваження суб'єктів владних повноважень згідно із законом чи договором, включаючи надання освітніх, оздоровчих, соціальних або інших державних послуг, – стосовно інформації, пов'язаної з виконанням їхніх обов'язків;

– суб'єкти господарювання, які займають домінуюче становище на ринку або наділені спеціальними чи виключними правами, або є природними монополіями, – стосовно інформації щодо умов постачання товарів, послуг та цін на них.

2.2. МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ЩОДО СКЛАДАННЯ ПРОГРАМ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ЗМІСТУ КРЕДИТНИХ МОДУЛІВ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕНЬ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

(Грабовський О., Семенова А.)

У вищій школі розрізняють такі типи програм навчальних дисциплін [2]: **1)** програма нормативної навчальної дисципліни (типова програма) – складова нормативної частини освітньо-професійної програми підготовки (ОПП) Галузевого стандарту вищої освіти [3]; **2)** програма варіативної навчальної дисципліни (за вибором ВЗО або за вибором студентів) – складова варіативної частини ОПП стандарту вищої освіти вищого навчального закладу; **3)** робоча програма кредитного (семестрового) модуля[1].

[1] Кредитний модуль (модуль ECTS, семестровий модуль) – частина багатосеместрової навчальної дисципліни, що вивчається у певному семестрі. За умови засвоєння кредитного модуля студент отримує залікові кредити європейської системи залікових кредитів (ECTS – European Credit Transfer System).

Програми навчальних дисциплін і робочі програми кредитних модулів мають бути затверджені не пізніше ніж за два місяця до початку навчального процесу.

Програми навчальних дисциплін розробляються провідними науково-педагогічними працівниками профільних кафедр університету, відповідальність за розробку програм покладається на завідувачів кафедр. З метою забезпечення цілісності навчального матеріалу, забезпечення професійної спрямованості змісту навчання, попередження можливого дублювання, врахування міждисциплінарних зв'язків, програми навчальних дисциплін розглядаються методичною комісією інституту (факультету), для спеціальностей якого розроблена відповідна програма. Після ухвалення методичною комісією факультету (інституту) програма навчальної дисципліни затверджується «замовником» – деканом факультету (директором інституту).

Програми загально університетських навчальних дисциплін гуманітарного і соціально-економічного циклів та програми загальних навчальних дисциплін програм магістерської підготовки розробляються профільними кафедрами, обговорюються і рекомендуються Методичною радою університету та затверджуються першим проректором. Програми навчальних дисциплін природничо-наукового циклу та певних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки повинні бути спільними у межах одного (кількох) напрямів підготовки. Програми навчальних дисциплін гуманітарного і соціально-економічного циклів мають бути уніфікованими у межах однієї (кількох) галузі знань. Необхідні особливості та доповнення для конкретної спеціальності (форми навчання) мають бути враховані у робочій програмі кредитного модуля. Програми всіх навчальних дисциплін відповідних навчальних планів є складовими комплекту навчально-методичної документації зі спеціальності деканату та випускової кафедри. При розробленні програм навчальних дисциплін та робочих програми кредитних модулів може бути корисною така послідовність етапів:

Перший етап розробки пов'язаний із визначенням призначення навчальної дисципліни у підготовці фахівця та мети її вивчення. Для цього аналізується Стандарт вищої освіти відповідної спеціальності (Стандарт вищої освіти містить компетентності, що розкривають специфіку підготовки) і визначаються ті її вимоги, які можуть бути

забезпечені при вивченні цієї дисципліни. Мета вивчення дисципліни має бути подана у вигляді системи здатностей (компетентностей), типових завдань діяльності. Формулювання мети навчальної дисципліни має визначити узагальнені вимоги до результатів навчання з дисципліни.

Другий етап формування програми навчальної дисципліни пов'язаний із визначенням її структури. Головними системоутворюючими елементами при визначенні структури дисципліни є *об'єкт та предмет вивчення*, його відношення до професійної діяльності фахівця, а також *міждисциплінарні зв'язки*. Структурування навчальної дисципліни за розділами, темами здійснюється на основі виділення інформації, необхідної і достатньої для досягнення встановленої на попередньому етапі мети навчальної дисципліни. Структурування дисципліни пов'язано з виявленням внутрішніх зв'язків. На основі взаємозв'язків між темами здійснюється систематизація, виявлення відсутнього навчального матеріалу, або зайвих повторів, забезпечення послідовності вивчення певних тем. Структура навчальної дисципліни віддзеркалюється у змісті навчального матеріалу програми.

Третій етап роботи пов'язаний із визначенням вимог до результатів навчання, які зазначаються як завдання навчальної дисципліни. Завдання вивчення дисципліни мають бути подані у вигляді системи компетентностей із зазначенням певного рівня їх сформованості (відповідно до ОПП). Результати навчання мають бути сформульовані таким чином, щоб після закінчення навчання можна було перевірити ступінь досягнення запланованих результатів. Чітке визначення вимог до запланованих результатів навчання є підставою для наступного планування змісту практичних (семінарських) занять, лабораторних робіт (комп'ютерного практикуму), семестрових індивідуальних завдань та самостійної роботи студентів (СРС).

Четвертий етап пов'язаний із визначенням цілей і завдань, а також з плануванням практичних (семінарських) занять, лабораторних робіт (практикуму). При визначенні мережі занять потрібно враховувати зазначений рівень сформованості необхідних умінь та досвіду, а також особливості кожного виду навчальних

занять, які визначені у «Положенні про організацію навчального процесу ЗВО»[2].

П'ятий етап розробки програм пов'язаний із визначенням обсягу і змісту самостійної роботи студентів, у тому числі із визначенням семестрових індивідуальних завдань та витрат часу на їх виконання з урахуванням складності та трудомісткості. З метою забезпечення ефективності самостійної роботи студентів (СРС) необхідно передбачити її чітке планування, розмаїття видів, посилення професійної спрямованості завдань, формування досвіду самостійної роботи.

Шостий етап пов'язаний із визначенням контрольних заходів, їх розподілом за темами. Необхідно визначити цілі та завдання цих заходів, розробити контрольні завдання для перевірки рівня засвоєння студентами відповідних знань та оволодіння уміннями, набуття досвіду, передбачених програмою.

На ***заключному етапі*** розробники програми на основі *дидактичних принципів* і набутого досвіду мають надати рекомендації щодо розподілу навчального матеріалу за кредитними модулями, розроблення робочих програм, з раціонального розподілу навчального часу за певними видами аудиторних занять та СРС для різних форм навчання тощо.

У розділі «Вступ» **програми навчальної дисципліни** наводиться посилання на відповідну освітньо-професійну програму (ОПП) та зазначається належність навчальної дисципліни до певного циклу підготовки. Навчальні дисципліни нормативної частини ОПП бакалаврів поділяються на три цикли: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної та природничо-наукової

---

[2] **Практичне заняття** – вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача шляхом виконання певних відповідно сформульованих завдань закріплюють теоретичні положення навчальної дисципліни і набувають уміння та досвід їх практичного застосування.

Семінарське заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організує дискусію з попередньо визначених проблем з метою поглиблення знань теоретичного матеріалу, формування умінь та досвіду вести наукову дискусію тощо.

Лабораторне заняття – вид навчального заняття, на якому студент під керівництвом викладача проводить **натурні або імітаційні експерименти,** дослідження з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень, набуває уміння та досвід роботи з лабораторним обладнанням, оснащенням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, оволодіває методикою експериментальних досліджень в конкретній предметній галузі та обробки отриманих результатів.

Комп'ютерний практикум – вид практичного заняття, на якому викладач організує індивідуальну роботу студентів на ПЕОМ з метою формування умінь, набуття досвіду практичного використання певних оболонок, програм тощо.

підготовки, професійної та практичної підготовки (за окремими галузями знань може використовуватися інша класифікація циклів). Дисципліни вибіркової частини ОПП поділяються на цикли: самостійного вибору ВЗО та вільного вибору студентів.

Навчальні дисципліни ОПП спеціалістів і магістрів поділяються на три цикли: професійної та практичної підготовки, самостійного вибору ЗВО, а також вільного вибору студентів. Предмет навчальної дисципліни визначається через сукупність властивостей узагальненого об'єкта (-ів), що вивчається у межах навчальної дисципліни. Зазначається місце навчальної дисципліни у програмі підготовки фахівця, а саме, перелік навчальних дисциплін, які мають передувати, а також тих, які забезпечуються цією навчальною дисципліною.

У *розділі «Мета та завдання навчальної дисципліни»* має бути визначені очікувані результати навчання. Мета визначається через систему здатностей (компетентностей), які має продемонструвати студент після засвоєння навчальної дисципліни. Рекомендується користуватися формулою:

«компетентність» = «діяльність» + «об'єкт діяльності»

Наприклад: *«здатність використовувати методи математичного аналізу в інженерних розрахунках», «здатність розраховувати електричні кола…», «здатність аналізувати економічні (соціальні) процеси», «здатність проектувати технологічні процеси виготовлення…», «здатність продуктивно засвоювати навчальні дисципліни…»* тощо.

Основні завдання навчальної дисципліни подаються через систему знань, умінь і певного досвіду із зазначенням рівня їх сформованості, що дозволяє визначити очікувані результати навчання та забезпечує можливість розроблення необхідних засобів діагностики.

У *розділі* ***«Структура навчальної дисципліни»*** програми зазначається загальний бюджет часу (у кредитах ECTS та годинах), а також перелік кредитних модулів (у тому числі курсових проектів і робіт). У таблиці наводяться рекомендований розподіл навчального часу за видами занять для різних форм навчання і вид семестрового контролю (екзамен, диференційований залік, залік).

У *розділі* ***«Зміст навчальної дисципліни»*** викладається логічно *упорядкований і дидактично обґрунтований* перелік основних питань

з розподілом на кредитні модулі (якщо передбачається вивчення навчальної дисципліни у декількох семестрах) та розділи.

Далі, у *розділах* ***«Рекомендована тематика практичних (семінарських) занять»*** та ***«Рекомендована тематика лабораторних робіт*** *(комп'ютерного практикуму)»* наводяться основні цілі практичних (або семінарських) занять та лабораторних робіт (або комп'ютерного практикуму) та їх приблизний перелік.

У *розділі* ***«Рекомендовані індивідуальні завдання»*** пропонуються індивідуальні семестрові завдання: курсові проекти та роботи, розрахункові, розрахунково-графічні та графічні роботи, реферати, аналітичні огляди, домашні контрольні роботи тощо із зазначенням цілей цих завдань та їх орієнтовної тематики.

У *розділі* ***«Рекомендована література»*** надається перелік інформаційно-методичного забезпечення навчальної дисципліни (у тому числі інформаційні ресурси), який складається за ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання».

У *розділі* ***«Засоби діагностики результатів навчання»*** рекомендується вид діагностичних засобів з урахуванням особливостей запланованих результатів навчання, а саме: екзаменаційні білети з теоретичними та практичними завданнями, комплексні або ситуаційні завдання, тести тощо.

У *розділі* ***«Методичні рекомендації»*** необхідно дати поради авторів програми щодо особливостей складання робочих програм кредитних модулів для різних спеціальностей та форм навчання.

Однією з особливостей європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) є планування навчального процесу у кредитних (семестрових) модулях, що має забезпечити можливості студентської мобільності, досягнення сумісності програм підготовки та навчання студентів за індивідуальними траєкторіями навчання. Система ECTS забезпечує прозорість освітніх програм і навчальних планів, полегшує академічне визнання дипломів і кваліфікацій, робить вищу освіту України більш привабливою для студентів з різних країн. У робочих навчальних планах окремо зазначаються всі кредитні модулі програми підготовки (у тому числі курсові проекти та роботи), в наслідок чого робочі програми складаються окремо з кожного кредитного модуля.

Робоча програма є основним методичним документом, що визначає мету та завдання, зміст і технологію навчання з кредитного модуля за певною формою навчання. *Робоча програма кредитного модуля* складається на основі відповідної програми навчальної дисципліни та робочого навчального плану спеціальності певної форми навчання для конкретного навчального року. Окремим кредитним модулем є курсовий проект (курсова робота). Робочий навчальний план визначає рамки технології навчання з конкретного кредитного модуля шляхом розподілу навчального часу за видами занять, конкретизації контрольних заходів та індивідуальних семестрових завдань.

Робочі програми щорічно обговорюються на засіданнях кафедр. За необхідності, методичні комісії факультетів, інститутів (замовників) можуть зробити запит робочої програми кредитного модуля щодо її узгодження, внесення пропозицій певних змін та доповнень. Робочі програми входять до комплексу навчально-методичної документації кафедри, яка забезпечує викладання цієї навчальної дисципліни.

Робоча програма містить вимоги до результатів навчання у вигляді конкретно сформульованих мети та завдань кредитного модуля, викладення конкретного змісту навчального матеріалу з розподілом на окремі навчальні заняття, визначає організаційні форми його засвоєння (навчальні заняття, виконання індивідуальних семестрових завдань, самостійна робота), розподіл навчальних годин за видами занять, форми і засоби поточного та підсумкового контролю, інформаційно-методичне забезпечення тощо. Розподіл навчального часу (T_o), відведеного на засвоєння кожного кредитного модуля, між аудиторними заняттями й СРС має відповідати таким умовам:

$$T_o = T_A + T_{\text{СРС}}, \qquad (1)$$

де: $T_{\text{А}}$ – аудиторні години; $T_{\text{СРС}}$ – сумарний час СРС з дисципліни;

$$T_A = T_{\text{л}} + T_{\text{ПР}} + T_{\text{СЗ}} + T_{\text{ЛР}} + T_{\text{Кпр}}, \qquad (2)$$

де: $T_{\text{Л}}$, $T_{\text{ПР}}$, $T_{\text{СЗ}}$, $T_{\text{ЛР}}$, $T_{\text{Кпр}}$ – відповідно кількість годин лекцій, практичних та семінарських занять, лабораторних робіт і комп'ютерних практикумів;

$$T_{\text{СРС}} = T_{\text{С}} + 30\ (15)\ Екз \qquad (3)$$

де: T_C – час СРС з кредитного модуля протягом семестру; *Екз* = 1 за наявності екзамену (0 – за наявності заліку).

Для навчальних дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклів у разі планування в сесії чотирьох екзаменів можливо використовувати у формулі (3) коефіцієнт 15 (це відповідає графіку екзаменаційної сесії – день на підготовку, день на складання екзамену).

Умовою виконання вимог розподілу навчального часу за формулою 50/50 (±5 %) є забезпечення співвідношення:

$$T_A < T_C. \qquad (4)$$

При плануванні часу на самостійну роботу студентів необхідно забезпечити баланс часу СРС. Підґрунтям цього розрахунку є орієнтовні норми часу на виконання окремих робіт «середнім» студентом, які надані у таблиці:

Таблиця 2.2.1

Орієнтовні норми часу на виконання окремих робіт середнім студентом

Вид роботи	**Підготовка до одного аудиторного академічного часу**				**Підготовка до**			**Виконання**	
	Л	**П/З**	**С/З**	**Л/р (К/пр)**	**МКР**	**Зал**	**Екз**	**Реф, ДКР**	**РР, ГР, РГР**
Норма часу (год.)	*0,3-0,5*	*0,5-0,75*	*1,5-2*	*1-1,5*	*2-4*	*6*	*36 (18)*	*8-10*	*10-15*

Примітка: Л – лекції; *П/з* – практичні заняття; *С/з* – семінарські заняття; *Л/р* – лабораторні роботи; *К/пр* – комп'ютерний практикум; *МКР* – модульна контрольна робота; *Зал* – залік; *Екз* – екзамен; *Реф* – реферат; *ДКР* – домашня контрольна робота; *РР* – розрахункова робота; *ГР* – графічна робота; *РГР* – розрахунково-графічна робота.

При плануванні розподілу навчального часу з кредитного модуля має бути забезпечено виконання рівняння:

$$T_{СРС} = 0{,}5T_{Л} + 0{,}75T_{П/З} + 2T_{С/З} + 1{,}5T_{Л/Р} + 1{,}5T_{К/пр} + 4T_{МКР} + 10T_{Реф} + 15T_{РР} + 30T_{КР} + 6T_{Зал} + 30T_{Екз}, \qquad (5)$$

де: *МКР* – кількість модульних контрольних робіт згідно з робочим навчальним планом;

(*Екз*, *Зал*, *Реф*, *РР, КР*) = 1 за наявності: екзамену, заліку з кредитного модуля, відповідного виду індивідуального завдання – реферату (перекладу, аналітичного огляду, курсових робіт за наявності в навчальному плані) або домашньої контрольної роботи, розрахункової або розрахунково-графічної, графічної роботи (відповідно 0 за відсутності).

При плануванні певних видів індивідуальних завдань мають бути враховані їх особливості, які визначені у «Положенні про організацію навчального процесу в ВЗО»[3]. У робочій програмі можуть бути змінені послідовність та ступінь докладності (рівень) вивчення окремих розділів, тем і питань залежно від особливостей спеціальності, форми навчання тощо.

Таблиця 2.2.2

Форма навчання	**Кредитні модулі**	**Всього**		**Розподіл навчального часу за видами занять**				**Семестрова атестація**
		кредитів	**годин**	**Лекції**	**Практичні (семінарські) заняття**	**Лабораторні роботи (комп'ютерні**	**СРС**	
Денна	*Всього*	*11*	*330*	*75*	*30*	*30*	*195*	
	1	*6*	*180*	*45*	*15*	*15*	*105*	*екзамен*
	2	*4*	*120*	*30*	*15*	*15*	*60*	*диф. залік*
	3	*1*	*30*				*30*	*диф. залік*

[3] **Розрахунково-графічна робота (РГР)** – індивідуальне завдання, яке передбачає вирішення конкретної практичної навчальної задачі з використанням відомого, а також (або) самостійно вивченого теоретичного матеріалу. **Значну частину такої роботи складає графічний матеріал**, який виконується відповідно до чинних нормативних вимог та з обов'язковим застосуванням комп'ютерної графіки, якщо це визначено завданням.

Розрахункова робота (РР) – індивідуальне завдання, яке передбачає вирішення конкретної практичної навчальної задачі з використанням відомого, а також (або) самостійно вивченого теоретичного матеріалу. Основну частину розрахункової роботи складають розрахунки, які можуть супроводжуватися ілюстративним матеріалом: графіками, векторними діаграмами, гістограмами тощо.

Контрольні роботи, що виконуються під час СРС (ДКР – домашні контрольні роботи) – це індивідуальні завдання, які передбачають самостійне виконання студентом певної практичної роботи на основі засвоєного теоретичного матеріалу. Контрольні роботи, як і розрахункові роботи, можуть передбачати певний ілюстративний матеріал.

Продовження таблиці 2.2.2

Заочна	*Всього*	*11*	*330*	*17*	*10*	*20*	*283*	
	1	*6*	*180*	*12*	*5*	*10*	*153*	*екзамен*
	2	*4*	*120*	*5*	*5*	*10*	*100*	*диф. залік*
	3	*1*	*30*				*30*	*диф. залік*

У *розділі «**Опис кредитного модуля**»* **робочої програми кредитного модуля**, в таблиці надається загальна інформацію щодо профілю підготовки фахівця, а саме – галузь знань, напрям підготовки, спеціальність та освітньо-кваліфікаційний рівень (згідно з робочим навчальним планом).

Таблиця 2.2.3

Опис кредитного модуля

<table>
<tr><th>Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень</th><th>Загальні показники</th><th>Характеристика кредитного модуля</th></tr>
<tr><td>Галузь знань
(шифр і назва)</td><td>Назва дисципліни, до якої належить кредитний модуль
_____</td><td>Форма навчання
_____
(денна / заочна)</td></tr>
<tr><td>Напрям підготовки
(шифр і назва)</td><td rowspan="4">Кількість кредитів ECTS
1,5 (1,0)</td><td>Статус кредитного модуля
_____
(нормативний
або за вибором ВНЗ/студентів)</td></tr>
<tr><td>Спеціальність
(шифр і назва)</td><td>Цикл до якого належить кредитний модуль
_____</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Спеціалізація
(назва)</td><td>Рік підготовки ____</td></tr>
<tr><td>Семестр _____</td></tr>
</table>

Продовження таблиці 2.2.3

Освітньо-кваліфікаційний рівень _____	Загальна кількість годин _____	Практичні[4] ____ год.
		Самостійна робота _____год
	Тижневих годин: аудиторних – _____ СРС – _____	Вид та форма семестрового контролю _____ (екзамен / залік / диф. залік; усний / письмовий / тестування тощо)

У стовпчику «Загальні показники» зазначаються: назва дисципліни, до якої входить цей кредитний модуль (якщо дисципліна вивчається у декількох семестрах), кількість кредитів ECTS та розділів, вид індивідуального завдання (розрахункова, розрахунково-графічна або графічна роботи, домашня контрольна робота, реферат, переклад, аналітичний огляд), кількість модульних контрольних робіт (МКР), загальна кількість навчальних годин та кількість тижневих годин навантаження – аудиторних (у розрахунку на 15 тижнів) та СРС (у розрахунку 15 тижнів за наявності заліку, або 17 тижнів у разі екзамену). У стовпчику «Характеристика кредитного модуля» зазначається форма навчання (денна, заочна), статус кредитного модуля (нормативний, за вибором ВНЗ, за вибором студентів), цикл, до якого належить кредитний модуль (математичної, природничо-наукової підготовки, соціально-гуманітарної та економічної підготовки, професійно-практичної підготовки), згідно з робочим навчальним планом, рік підготовки та семестр (за робочим навчальним планом), розподіл навчальних годин за видами занять та СРС (у тому числі на виконання індивідуального завдання), а також вид (екзамен, залік, диференційований залік) та форма (усна, письмова, тестування, комбінована тощо) семестрового контролю.

У текстовій частині розділу «Опис кредитного модуля» визначається значення кредитного модуля у підготовці фахівця та місце (із зазначенням відповідного коду) в структурно-логічній схемі

[4] Якщо передбачені аудиторні заняття з курсового проектування.

програми підготовки зі спеціальності (напряму) та зв’язок з іншими кредитними модулями робочого навчального плану (бажано з наведенням конкретних тем робочих програм цих кредитних модулів).

У *розділі «**Мета та завдання кредитного модуля**»* визначаються очікувані результати навчання. Мета визначається через систему компетентностей, які має продемонструвати студент після засвоєння кредитного модуля. У разі багатокредитної навчальної дисципліни перелік компетентностей, що формуються певним кредитним модулем має бути лише певною частиною всіх компетентностей з навчальної дисципліни. Бажано користуватися формулою:

«компетентність» = «діяльність» + «об’єкт діяльності»

Наприклад: «здатність використовувати методи математичного аналізу в інженерних розрахунках», «здатність розраховувати електричні кола …», «здатність аналізувати економічні (соціальні) процеси», «здатність проектувати технологічні процеси виготовлення …», «здатність продуктивно засвоювати навчальні дисципліни …» тощо.

Основні завдання кредитного модуля подаються через систему знань і умінь (також певної частини із завдань багатокредитної навчальної дисципліни) із зазначенням певного рівня їх сформованості, що дозволяє визначити необхідний рівень оволодіння навчальним матеріалом та забезпечує можливість розроблення валідних засобів діагностики.

У розділі «***Структура кредитного модуля»***, у таблиці розкривається послідовність засвоєння змісту кредитного модуля за розділами та темами з визначенням розподілу аудиторного навчального часу за видами занять (кратне двом академічним годинам) та годин СРС. У залежності від запланованих видів занять необхідно залишати лише стовпчики з певними видами занять та конкретизувати – «практичні» або «семінарські» заняття («лабораторні» або «комп’ютерний практикум»).

Таблиця 2.2.4

Структура кредитного модуля

Назви розділів і тем	**Кількість годин**				
	Всього	**у тому числі**			
		Лекції	**Практичні (семінарські)**	**Лабораторні (комп'ю-терний практикум)**	**СРС**
1	2	3	4	5	6
Розділ 1. ***Назва***					
Тема 1. Назва					
Тема 2. Назва					
Контрольна робота 1					
Разом за розділом 1					
Розділ 2. ***Назва***					
Тема 1. Назва					
Тема 2. назва					
Розрахункова робота					
Разом за розділом 2					
Екзамен					*30 (15)*
(або Залік)			*(1,7)*		*(5)*
Всього годин					

У структурі розділів і тем необхідно зазначити місце відповідного індивідуального семестрового завдання із необхідною кількістю годин СРС, а також МКР із зазначенням аудиторних годин та СРС. Якщо певні теми змісту плануються для самостійного вивчення, вони також зазначаються у таблиці із необхідною кількістю годин СРС. У таблиці також зазначається підготовка до екзамену (за наявності) – 30 (або 15) годин СРС, або складання заліку (за наявності) – 1,7 години (останнє практичне заняття) та 5 годин СРС для підготовки до заліку.

Баланс навчальних годин «Всього годин» має відповідати розподілу, що наданий у таблиці розділу «Опис кредитного модуля» і вихідним даним робочого навчального плану.

Також у цьому розділі визначається значення кредитного модуля у підготовці фахівців, його місце (із зазначенням відповідного коду) в структурно-логічній схемі програми підготовки зі спеціальності та зв'язок з іншими кредитними модулями робочого навчального плану (бажано з наведенням конкретних тем робочих програм цих кредитних модулів).

Далі, у *розділах «**Лекційні заняття**», «**Практичні (семінарські) заняття**»* та *«**Лабораторні заняття** (комп'ютерний практикум)»* (за наявності відповідних видів занять, зайві – вилучити) надаються основні завдання відповідних видів занять та у табличній формі – назви теми кожного заняття та перелік основних питань, дидактичні засоби, посилання на літературу із зазначенням сторінок та завдання на СРС.

У *розділі «**Самостійна робота**»* наводяться теми з переліком основних питань, що плануються для самостійного вивчення з відповідною кількістю годин СРС (ці години мають бути враховані у таблиці розділу «Структура кредитного модуля»). Наводяться розділи, теми програми, які пропонуються для самостійного вивчення, а також перелік основних питань та посилання на літературу.

У розділі «**Індивідуа*льні завдання***» визначаються основні цілі індивідуальних семестрових завдань (РР, РГР, ГР, рефератів, ДКР). Тематика індивідуальних завдань (вихідні дані) на поточний навчальний рік додається до робочої програми. Індивідуальні семестрові завдання мають бути забезпечені відповідними методичними рекомендаціями для студентів.

У *розділі «**Контрольні роботи**»* зазначаються основні цілі, перелік контрольних (МКР) робіт з розподілом їх на відповідні розділи (теми) програми, місце і методика проведення контрольних робіт. Контрольні завдання для кожної контрольної роботи додаються до робочої програми. Якщо кредитний модуль має у своїй структурі кілька розділів, то контрольні заходи мають бути заплановані з кожного розділу.

*Розділ «**Рейтингова система оцінювання результатів навчання**»* містить опис РСО [1], а саме, перелік контрольних заходів

та їхні вагові бали, критерії оцінювання результатів навчання (опис – бали) та умови допуску до семестрової атестації. РСО можна надати у вигляді додатка до робочої програми.

У *розділі «**Методичні рекомендації**»* акумулюється досвід викладачів кафедри щодо проведення занять з кредитного модуля. Це, так звана, конкретна методика. У розділі доцільно надати рекомендації щодо забезпечення наочності та фахової практичної спрямованості навчальних занять, застосування нових технологій навчання, використання методичних прийомів і засобів, рекомендації щодо методики проведення занять з певних тем тощо. У цьому розділі необхідно визначити методику виконання курсового проекту (роботи), надати рекомендації щодо особливостей змісту проектів (робіт) різної тематики, використання довідкової літератури тощо.

*Розділ «**Рекомендована література**»* складається з двох частин: базової і допоміжної літератури. Перелік літератури складається за ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання».

До списку базової літератури включаються підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій, методичні вказівки до лабораторних і практичних занять, плани семінарських занять тощо. Базова література повинна мати відповідний гриф і бути доступною для студентів. Кількість примірників основної навчальної літератури має відповідати акредитаційним вимогам (1 прим. на 3-х студентів). Ці примірники мають бути у фонді бібліотеки навчального закладу або у методичному кабінеті відповідної кафедри).

Базова навчальна література може бути надана в електронному вигляді із забезпеченням вільного доступу студентів, наприклад у електронному кампусі університету.

Список допоміжної літератури призначений для більш поглибленого вивчення окремих розділів, тем або кредитного модуля в цілому.

У *розділі «**Інформаційні ресурси**»* надається перелік та адреси електронних ресурсів з кредитного модуля.

Робочі програми ***кредитних модулів – курсових проектів*** (робіт) мають певні особливості. Так у розділі *«Рейтингова система оцінювання результатів навчання»* наводиться перелік контрольних заходів та їхні вагові бали, критерії оцінювання результатів навчання

(опис – бали), а саме оцінювання виконання графіка роботи, якість курсового проекту (графічної частини та пояснювальної записки) та якість захисту проекту.

Додається графік виконання курсового проекту (роботи), надається перелік тем, з відповідними вихідними даними.

Якщо пропонується для всіх студентів одна тема, то наводяться варіанти вихідних даних. *У розділі «Методичні рекомендації»* визначається методика виконання курсового проекту (роботи), надаються рекомендації щодо особливостей змісту проектів (робіт) різної тематики, використання довідкової літератури тощо.

Таблиця 2.2.5

Графік виконання курсового проекту (роботи)

Тиждень семестру	**Назва етапу роботи**	**Навчальний час**	
		Ауд.[5]	**СРС**
2	*Отримання теми та завдання*		
3-5	*Підбор та вивчення літератури*		
6-7	*Виконання розділу 1*		
16	*Подання курсового проекту (роботи) на перевірку*		
17	*Захист курсового проекту (роботи)*		

При розробленні програм навчальних дисциплін треба врахувати новітні досягнення та перспективні напрями розвитку відповідної науки й галузі техніки; забезпечити наступність та необхідні міждисциплінарні зв’язки, мотивацію навчання студентів, виховання інтересу до спеціальності, розуміння суспільної значущості своєї праці.

Література

1. Вимоги до РСО та методика її складання надані у Положенні про рейтингову систему оцінювання результатів навчання студентів / Уклад.: В. П. Головенкін. Київ : НТУУ «КПІ», 2012. 36 с.

[5] Якщо планується.

2. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39, ст. 380. Закон України про освіту.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

3. Методичні рекомендації до складання програм навчальних дисциплін та робочих програм кредитних модулів / Уклад. В. П. Головенкін. 4-е вид., перероб. і доп. Київ : НТУУ «КПІ», 2014. 32 с.

2.3. ЯК НАДРУКУВАТИСЯ В КОНФЕРЕНЦІЙНИХ ЖУРНАЛАХ WEB OF SCIENCE ПЛАТФОРМИ EASYCHAIR

(Трубавіна І. М.)

EASYCHAIR – всесвітня платформа, на якій здійснюється рецензування і відбір матеріалів до конференційних журналів веб оф саєнс. Інколи один і той же журнал індексується і в СКОПУС. Через цю платформу, після регістрації, загружаються статті, здійснюється підбір рецензентів, рецензування статті, її оцінювання, повтора подача після виправлень за зауваженнями рецензента. Одночасно можна бути зареєстрованим як автор, член програмного комітету (рецензент – за запрошенням), автор журналу, автор слайдів до статті конференції. Спочатку реєстрація здійснюється як автора для подачі статті. Потім, після повідомлення про прийняття статті, з’являється нова роль – автор журналу. Після чого загружається остання версія статі і ліцензійна угода про друк статті (відсканована).Стаття з’являється на сайті до конференції, але якщо автори не взяли участь в ній очно (зараз дозволяють дистанційно, але треба бути присутнім всю конференцію в Zoom), хоча б один автор з усіх співавторів. Дозволяється, як правило, до 5 співавторів. Але всі вони повинні мати відношення до статті, це перевіряється.

Перевіряється і список джерел – чи вони існують, чи немає помилок за спеціальним сайтом, перевіряється плагіат і самоплагіат. Самоцитування не більше 10 відсотків. Всі результати статті, окрім результатів опитувань, повинні бути виставлені на сайті – програми, проведена робота тощо. На це повинно бути посилання в статті в списку літератури. Ми відкривали сторінки на сайті, робили ютуб-канал з посиланням про відео до статті про експеримент, виставляли на сайт програми...

Стаття повинна бути експериментального характеру, хоча б констатувальний експеримент з даними, які стали базою для інновацій, або формувальний експеримент з результатами. Чисто теоретичні статті, без цифр та експерименту не проходять. Теоретичні статті можливі, якщо описані ідеї з історії чи досвід інших країн, що застосовується зараз, показати як саме справа з їх впровадженням і описом цього впровадження.

Стаття має структуру: вступ, метод и методологія, результати та їх обговорення, висновки, література.

У вступі треба чітко вказати актуальність, наявний досвід вирішення проблем, протиріччя, які вимагають вирішення, мету. Метод і методологія, інколи і матеріали, – це опис такий методик дослідження, щоб його можна було повторити будь-кому. Методологія пишеться з позицій якого підходу обрані методи, це наукові підходи і пояснюється, чому саме їх відібрано.Тут доцільно робити аналіз джерел, наші дослідження там не цікаві, рецензенти читають англомовну літературу і бази скопус і веб оф саєнс. Тому повинні бути посилання на статті з цих баз за останні 5 років. Не просто посилання, а розкриття, чому саме ці роботи важливі для вашого дослідження. Не перелік іконостастасом, а конкретні статті.Тут пишеться і етапність роботи над дослідженям.

Результати – це отримані цифри, програми, те нове, що Ви зробили. Їх просто поставити як є.

Обговорення результатів – це порівняння результатів, оцінка їх вірогідності, у т.ч. з мат статистикою. Важливо використати закордонний досвід – чи збігаються в чомусь результати, чи зовсім інші. Наприклад, у статті щодо аналізу стану комунікативної компетентності майбутніх вчителів ми дійшли висновків, що найнижча комунікативна компетентність у студентів факультету іноземної філології, в той час як всі авторитетні мовні школи говорять, що комунікативна компетентність – результат мовної компетентості. Ми ж отримали зовсім протилежні дані на значному масиві опитаних. Ми пояснювали цей результат, посилались на попередні дослідження, специфіку підготовки вчителя на різних факультетах.

Висновки – чи досягли мети, перспективи подальших досліджень, подяки.

Література – хоча є спільний шаблон для всіх конференційних журналів веб оф саєнс, треба заглянути у вимоги того журналу, в якому буде друкуватися стаття. Там є свої особливості щодо літератури та оформлення статті.

Як відбирається стаття:

1. Є перелік критеріїв, з якими ви ознайомитеся лише після рецензування, прийде на пошту оцінка статті. Кожен з них оцінюється від мінус 3 до плюс 3 наприклад. Відсутність наприклад таблиць чи малюнків оцінюється мінус 3. А стаття проходить до друку за сумою балів в загальному рейтингу статей. В конкурсній боротьбі. Наприклад, на 1 конференцію з педагогіки було подано 119 статей, 35 було відібрано, стільки дозволив журнал надрукувати. Конкуренція велика. Рахунок йшов на десяті балів.

2. Оцінюється якість статті, перш за все, і її оформлення. Якщо стаття цікава, її дають дооформити. Ідея статті повинна бути абсолютно новою, як і її результати. Стаття типу формування іміджу фахівця певної сфери не цікава. Наприклад, в мене пройшла стаття про освіту в умовах конфлікту на документах ООН, які ще не перекладені навіть на українську, посилання були на їх сайт. Не зважаючи на зауваження, недоліки мови і оформлення, вона відразу зайняла по балах 7 місце з 119. Важлива ідея і її реалізація на практиці.

3. Після отримання рецензій – як правило, 3-4 – треба виправити статтю. Треба врахувати всі зауваження. Якщо ви з ними не згодні, ігнорувати їх не можна, треба в тексті статті пояснити, чому саме так зробили. Рецензують в основному іноземці. І частково наші фахівці. Але не можна рецензувати своїх колег по ЗВО та тих, де ти працював останні 2 роки. Це конфлікт інтересів, це рахує система сама і не дає на рецензію таким чином статті. Я не можу рецензувати ваші статті. Виправляти треба зауваження, але можна ще підсилити і ті критерії, за які отримано низькі бали. Рецензії часто притирічні, вони можуть за одну статтю дати високий і низький бал. Це нормально. Важливий підсумковий висновок – рекомендувати до прийняття або відхилит, доробити.

4. Часто в рецензіях просять прописати закордонні теорії, досвід, історію питання, посилити висновки.

Критерії оцінювання:

1. Актуальность. Писати треба тільки за темою конференции, а не в загальному вигляді постановка питання. Коротко, чітко, по пунктам бажано. Тому актуальність повинна бути доведеною. І тільки ці статті будуть прийняті.

2. Відповідність параметрам форматування-оформлення.

3. Якість наукового стиля англійської мови. Як правило, просять авторів вичитати статтю носієм британського варіанту мови – фахівцем тієї сфери, з якої Ви подали статтю.

4. Наукова цінність. Пишемо як наукову новизну в авторефераті.

5. Чіткість і зручність для читання. Без складних речень, коротко і за суттю.

6. Достатнє обговорення змісту статті і доцільні посилання. Це порівняння з іншими дослідженнями для якісної перевірки вірогідності результатів.

7. Оригінальність. Ніде ці результати чи їх частина не друкувалися раніше. Кожна стаття – це закінчений проект.

8. Мотивація. Це як протиріччя в авторефераті – чому ця проблема вимагає наукового вирішення і окремого дослідження, які протиріччя є, що вона вирішує.

9. Висновки. Чи досягли мети, що конкретно зроблено і перспективи подальших досліджень. Подяки тим. Хто допомагав реалізувати дослідження.

10. Анотація. Чи відповідає вимогам до анотацій, чи нормальний обсяг. Як правило, до 200 слів з ключовими словами. Анотація має включати актуальність, мету, методологію, методи, наукову новизну, практичне значення, результати, перспективи подальших досліджень

11. Обсяг статті. Чи відповідає вимогам. Як правило, 6–12 сторінок форматування за вимогами конференційних журналів займають 23-30 сторінок нашого звичного тексту.

12. Назва. Чи відповідає тексту і є короткою.

13. Діаграми, оцінки, малюнки і підписи. За вимогами.

14. Текст і математика. Логіка тексту і математична статистика.

15. Загальна оцінка (прийняти, слабо прийняти, на кордоні, слабо відхилити, відхилити.)

Не завжди буде у рецензентів побажання до літератури, яка допомагає відповісти на зауваження, але рецензії є різними. Навіть протилежними. Згадуймо якими є побажання експертів в спецрадах і відповідаємо на всі зауваження. Важливо не вступати в суперечку, а виправити всі зауваження прямо в тексті статті і пояснити, чому так пишемо, бо це відповідь на зауваження. Якщо воно виникло в

рецензентів, може виникнути і в читачів. Зазначимо, що виступ на конференції є обов'язковим для подальшого друку та індексації, як правило, на англійській мові зі слайдами, наприклад [1, 2]. Час на публикацію статті може бути різним –від кількох днів до кількох місяців, час на індексацію – до 2 років навіть після публікації. І не факт, що збірник буде проіндексовано. Навіть при цікавій статті без зауважень, якщо відхилено весь збірник матеріалів, стаття буде просто матеріалами на конференції. В нас було половина таких випадків, наприклад, [3]. Але без друку в таких заходах індекс цитувань в наукометричних базах не з'явиться, а без нього навіть з цікавою і гарною статтею автора з невідомим прізвищем навряд чи візьмуть в наукометричний журнал. Тому радимо починати шлях до скопусів з конференційних журналів. Цей шлях приводить до успіху і цитування, що дає змогу редакторам академічних журналів обрати вашу статтю для публікації і підняття рейтингу своїх журналів.

Література

1. Trubavina I., Petryshyn L., Cwer A., Polacko J., Monastyrskyi G., Kultchyckyi V., Mirshuk O. and Medvid Yu. Content substantiation of the regional advanced training educational program «Kaizen Technology» Conference:KRSS2021. URL: https://easychair.org/smart-slide/slide/nMmS#

2. Trubavina I., Karaman O., Stepanenko V., Yurkiv Ya. and Kamenova D. The Response Strategy of Social Work with Displaced Families and the Receiving Community (Within the Context of Sustainable Development) Conference: KRSS2021. URL: https://easychair.org/smart-slide/slide/jgMG#

3. Medvid M., Ivashchenko P., Britchenko I., Trubavina I. and Liutyi V. Decision Support Information and Analytical Technology in Discharge Military Personnel EmploymentSHS Web Conf.Volume 107, 2021, 05001 9th International Conference on Monitoring, Modeling & Management of Emergent Economy (M3E2 2021). DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/202110705001. URL: https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2021/18/shsconf_m3e22021_05001/shsconf_m3e22021_05001.html

2.4. РОЗМЕЖУВАННЯ ПРАВОВИХ АКТІВ ЗА ОЗНАКАМИ ЇХ НОРМАТИВНОСТІ ПІД ЧАС НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(*Клімова С.)*

Ознаки, які притаманні науковому дослідженню: новизна та унікальність; творчий характер; взаємозв'язок теорії та практики; оригінальні підходи та технології; зв'язок з іншими науками; самостійність.

Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 № 848-VIII визначає прикладні наукові дослідження – як теоретичні та експериментальні наукові дослідження, спрямовані на одержання і використання нових знань для практичних цілей. Результатом прикладних наукових досліджень є нові знання, призначені для створення нових або вдосконалення існуючих матеріалів, продуктів, пристроїв, методів, систем, технологій, конкретні пропозиції щодо виконання актуальних науково-технічних та суспільних завдань.

Фундаментальні наукові дослідження – теоретичні та експериментальні наукові дослідження, спрямовані на одержання нових знань про закономірності організації та розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язків. Результатом фундаментальних наукових досліджень є гіпотези, теорії, нові методи пізнання, відкриття законів природи, невідомих раніше явищ і властивостей матерії, виявлення закономірностей розвитку суспільства тощо, які не орієнтовані на безпосереднє практичне використання у сфері економіки.

Залежно від юридичної сили нормативно-правових актів вирізняють ієрархічну вертикальну структуру вітчизняного законодавства, до якої входять такі складові:

1) Конституція України. Головне місце в ієрархічній системі законодавства посідають Конституція України і закони, що встановлюють відправні засади правового регулювання (конституційні закони). Вона має найвищу юридичну силу і становить першооснову усього законодавства;

2) закони та кодекси – кодифіковані закони усередині законодавства. Їх головне призначення – забезпечення на основі науково обґрунтованих принципів комплексного, всебічного та цілісного вирішення тих чи інших завдань економічного і соціального

розвитку суспільства. Кодифіковані закони здебільшого функціонують як стрижневі акти, що надає формальної визначеності нормам певної галузі права і є активним центром регулювання суспільних відносин;

3) нормативні укази і розпорядження Президента України – підзаконні акти, що видаються відповідно до Конституції України;

4) підзаконні нормативно-правові акти центральних органів виконавчої влади – постанови і розпорядження Кабінету Міністрів

5) акти місцевих органів виконавчої влади – місцевих державних адміністрацій;

6) акти органів місцевого самоврядування щодо здійснення функцій, які їм делеговані державними органами.

Яким інформаційним джерелом користуватися для дослідження тексту нормативно-правового акту?

Сайт Верховної Ради України – Законодавство України

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text

Інформаційно-правові системи (наприклад, ліга-закон):

https://store.ligazakon.net/products/ips?utm_source=ligazakon_net&utm_medium=mainLZnet_menu&_ga=2.206991831.575806703.1643893039-1289345048.1629213868

Сайти органів публічної влади:

https://minjust.gov.ua/npa

Пошук проекту нормативно-правового акту:

Сайт Верховної Ради України:

http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=68834

Офіційні сайти органів публічної влади

https://doc.city.kharkov.ua/uk/profile/project

Офіційні сторінки політичних діячів.

Структура нормативно-правового акта може включати такі елементи:

1) вказівка самої форми акта, якою він наділяється;

2) назва органу державної влади, який видав (крім законів) нормативно-правовий акт;

3) реєстраційний номер;

4) найменування (заголовок) нормативно-правового акта;

5) преамбула (у разі необхідності);

6) частина, що постановляє;

7) прикінцеві положення (у разі необхідності);

8) перехідні положення (у разі необхідності);
9) підписи відповідних посадових осіб, дата прийняття;
10) додатки (якщо вони є).

Пошук необхідної статті за ключовим словом: на сайті Верховної Ради України, після реквізитів правового акту на верхній панелі відкриваємо «Пошук у тексті» та друкуємо одне – два ключових слова і підтверджуємо «ПОШУК»

2.5. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ВСЕ, ЩО ВИ МАЄТЕ ЗНАТИ І ЗАСТОСОВУВАТИ

(*Борисова Л., Собина В.)*

Розвиток статистики здійснювався удосконаленням її теорії і практики ученими різних країн, першорядне місце серед яких належить бельгійському вченому Адольфу Кетле. І. В. Вернадський зазначав, що теоретичне визначення статистики належить Адольфу Кетле: «Він називає її Наукою, що навчає виводити зі схожих чисельних термінів закони послідовності суспільних явищ» [1, с. 65]. Його учення про середні величини та статистичні закономірності є важливим інструментом пізнання об'єктивної дійсності.

І. В. Вернадський визначав, що «Не одні голі факти, навіть не їхні взаємні відносини тільки, а їх взаємний причинний зв'язок, закони, які діють у них, має представляти Статистика. Цього вимагає від неї її значення, як Науки, і цього прагнуть всі сучасні дослідження у її області» [1, с. 68], зазначаючи, що відповідно до статистичного закону, який відкривається нам лише у середніх величинах іншого роду. Їх знаходили раніше за потрійним правилом; тепер точніше знаходять за теорією ймовірностей. Теорія ця взагалі пов'язана з поняттям про причинність явищ і веде до двоякого роду висновків: по 1-му ми робимо висновок прямо про те, що явище можливе в міру попередніх повторень; по 2-му ми припускаємо силу, що визначає явище, ймовірність існування якого з кожним повторенням явища зростає в геометричній прогресії.

Методи дослідження як сукупність прийомів, способів обґрунтування системи знань і отриманих результатів, визначаються

об’єктивними можливостями науки і особливостями об’єкта пізнання та динамічності навколишнього світу. Знання – продукт суспільної, матеріальної та духовної діяльності людей; ідеальне об’єктивних властивостей та зв’язків світу. Знання про фактичні дані та залежність між ними – це відображення дійсності.

У системі причинно-наслідкових відношень, законів і закономірностей відокремлюють динамічний і статистичний рівні.

Загальнонаукові методи носять загальний, універсальний характер, до яких, відносять: спостереження, порівняння, аналогія, моделювання, вимірювання, експеримент, абстрагування, конкретизація, аналіз, синтез, індукція, дедукція, історичний метод, опитування, теоретичного узагальнення, формалізації, *статистичні* (статистичне зведення, статистичне групування, кореляційно-регресійний аналіз, побудова рядів динаміки, індексний метод) тощо.

Статистичні завдання наукового дослідження вирішуються на основі методів статистичного аналізу, використовуючи апарат математичної статистики.

У залежності від мети статистичного дослідження та характеру вихідних даних застосовують такі математичні та статистичні методи:

1) математичні методи кількісної характеристики взаємозв’язків:
   - кореляційний і регресійний аналіз;
   - дослідження операцій і теорія масового обслуговування;
   - економічна кібернетика;
   - класичні методи елементарної математики;
   - імітаційне моделювання;
   - функціонально-ієрархічні (прогнозні сценарії);
   - методи структурної аналогії;
   - метод експертних оцінок;
2) статистичні методи кількісної характеристики взаємозв’язків:
   - дисперсійний аналіз;
   - кореляційний аналіз;
   - метод аналітичних групувань; рангова кореляція;
   - комплексні статистичні коефіцієнти;
   - статистичні рівняння залежностей;
   - статистичні індекси;
   - показники аналізу динаміки.

У ході реалізації першої стадії статистичного дослідження – стадії *статистичного спостереження* – формується масив вихідних даних про об'єкти, що досліджується. Для проведення аналізу стану, структури та взаємозв'язку явища або процесу виникає об'єктивна необхідність систематизації первинних даних та отримання на цій основі зведеної характеристики досліджуваного об'єкта. Дане завдання вирішується за допомогою методу зведення та групування даних статистичного спостереження.

Під *статистичної зведенням* розуміють обробку первинних даних в цілях отримання узагальнених характеристик досліджуваного явища по істотним для нього ознаками і класифікують за такими ознаками:

За глибиною обробки матеріалу зведення підрозділяють на прості і складні.

Просте зведення – це операція з підрахунку загальних підсумків за сукупністю одиниць спостереження і оформлення цього матеріалу в статистичних таблицях.

Складне зведення є комплексом послідовних операцій, які включають в себе угруповання отриманих при спостереженні статистичних даних, визначення залежних показників для характеристики типових груп і підгруп досліджуваної сукупності явищ, підведення підсумків по виділених групах і підгрупах та по всьому об'єкту в цілому і представлення результатів у вигляді статистичних таблиць.

За формою обробки матеріалу зведення підрозділяють на централізовані і децентралізовані.

Централізованими є зведення, при яких первинні статистичні дані надходять в одну організацію і обробляються в ній від початку до кінця.

Децентралізованими вважається зведення, при яких звіти організацій зводяться територіальними органами статистики, а отримані підсумки надходять в центральний орган статистики – Держкомстат України, де визначаються підсумкові значення показників у цілому по країні.

Під *статистичним групуванням* розуміють розбиття загальної сукупності одиниць об'єкта спостереження за одним або кількома істотним ознаками на однорідні групи, що розрізняються між собою в кількісному і якісному відношенні і дозволяють виділити соціально-

економічні типи, вивчити структуру сукупності та проаналізувати взаємозв'язок між ознаками.

За допомогою методу групувань вирішуються завдання виділення соціально-економічних типів явищ, вивчення структури явища, виявлення взаємозв'язку між ознаками і явищами, що їх характеризують.

За характером завдань, що вирішуються, статистичні групування підрозділяють на типологічні, структурні і аналітичні.

Типологічним називається групування, в якому здійснюється розбиття різнорідної сукупності одиниць статистичного спостереження на окремі якісно однорідні групи і виявлення на цій основі соціально-економічних типів явищ (наприклад, розподіл освітніх установ початкової професійної освіти за типами освітніх установ).

Структурне групування дозволяє вивчити склад однорідної сукупності за змінною ознакою і виявити її структуру.

Аналітичним називається групування, яке дозволяє виявити взаємозв'язки між досліджуваними явищами та ознаками, що їх характеризують.

Важливо робити поділ ознак на факторні і результативні.

Особливості побудови аналітичного групування полягають у тому, що в основі побудови групування лежить факторна ознака, а кожна виділена група характеризується середніми значеннями результативної ознаки. При наявності зв'язку між ознаками середні групові систематично збільшуються (прямий зв'язок) або зменшуються (зворотний) зв'язок. Для того, щоб здійснити вибір групувальних ознак, необхідно врахувати суть і закони розвитку явища, що вивчається.

За способом побудови групування бувають прості і комбінаційні.

Простим називають групування, групи якого утворені тільки по одній ознаці.

Комбінаційним є групування, в якому розбиття сукупності на групи проводиться за двома і більше ознаками, узятим у поєднанні:

– спочатку групи формуються за однією ознакою;

– виділені групи, у свою чергу, поділяються па підгрупи за іншою ознакою, а останні можуть ділитися по третьому ознакою.

Просте групування відбувається за однією ознакою (наприклад, всіх учасників експерименту можна поділити за стажем роботи). Комбіноване групування конкретної сукупності даних одночасно здійснюється на основі кількох ознак (поділених за стажем роботи працівників ділять за рівнем освіти – групування за двома ознаками). Основою будь-якого групування є ряд розподілу. Він складається з двох елементів: варіантів і частот. Варіантами є окремі значення групувальної ознаки, а частотами – числа, які показують, скільки разів повторюються окремі значення варіантів. Замість частот може бути частка, виражена коефіцієнтом або відсотком. Накопичену частоту (частку) називають кумулятивною.

На практиці рекомендується спочатку здійснювати групування за атрибутивною ознакою, а потім за кількісними.

За основу беруть ознаки, які можна охарактеризувати кількісно (наприклад, результати тестування чи опитування, швидкість певних дій, операцій тощо). Кількісні ознаки завжди можна виміряти якимись одиницями вимірювання (наприклад, у відсотках, одиницях ваги, довжини тощо), а результати вимірювання упорядковувати за певною послідовністю (зростання, зменшення, періодичної повторюваності тощо).

Під час групування за якісними ознаками за основу беруть ознаки, які неможливо охарактеризувати кількісно, але вони можуть так повторюватись, що стає можливим визначити якусь певну особливість (наприклад, національність батьків учня, їх соціальний статус тощо). З якісних ознак неможливо скласти якусь послідовність.

Для атрибутивної ознаки число груп відповідає числу її різновидів. Наприклад, розподіл населення за рівнем освіти: з вищою, незакінченою вищою, середньою спеціальною, середньою та неповною середньою. Якщо ознака альтернативна, то можливі лише дві групи, наприклад, студенти задоволені чи не задоволені організацією навчального процесу.

Якщо йде мова про групування за кількісними (варіаційними) ознаками, то необхідно визначитися з кількістю груп та величиною інтервалів групування. Інтервали можуть бути рівними або нерівними. Нерівні інтервали застосовують тоді, коли кількісні зміни розміру ознаки мають неоднакове значення для нижчих і вищих груп.

Якщо значення групувальної ознаки змінюється рівномірно, то виділяють рівні інтервали груп. Їх визначають за формулою:

$$h = \frac{x_{max} - x_{min}}{m} \qquad (1)$$

де x_{max}, x_{min} – найбільше і найменше значення ознаки; m – кількість груп.

У разі, коли ознака групування визначається лише цілими числами, верхня межа попередньої групи і нижня межа наступної можуть позначатися по-різному. Величина інтервалу пов'язана з кількістю груп. Під час визначення достатньої кількості груп враховують обсяг сукупності, варіацію групувальної ознаки, характер закономірності розподілу. Надто велика кількість груп спричинить розпилення елементів сукупності, подібні елементи попадуть до різних груп. Якщо кількість груп мала, навпаки в одну групу об'єднаються елементи різних типів, що призведе до помилкових висновків. Орієнтовно число груп можна визначити за формулою:

$$m = 1 + 3{,}332\ln n, \qquad (2)$$

де n – кількість елементів сукупності. Доцільним вважається групування не більше як за трьома ознаками.

І. В. Вернадський зазначав, що вираження кількісних величин необхідно мати одиницю порівняння, одиницю статистичної міри, одиницю відношень.

Для графічного $wi_i^{\text{наг}}$ зображення статистичних рядів найчастіше використовують полігон, гістограму та кумулятивну криву (кумуляту). Полігон, як правило, використовують для зображення дискретного статистичного ряду, він являє собою ламану, для якої кінці відрізків мають координати (чn_i, n_i). Гістограму використовують для зображення лише неперервних статистичних рядів (вона являє собою ступінчасту фігуру із прямокутників з основами, що дорівнюють значенням ознаки $k_{i+1} = x_i - x_i$, та висотами, що дорівнюють частотам (частостям) n_i (w_i) інтервалів). Якщо з'єднати середини верхніх сторін відрізками, то отримаємо полігон того ж самого розподілу. Кумулята – крива нагромаджених частот (частостей).

На думку О. Кулинича та Р. Кулинича, «Об'єктивну оцінку стану та розвитку суспільно-економічних явищ і процесів можна забезпечити тільки застосуванням правильно підібраних статистичних та математичних методів. Ці методи перестають бути предметом інтересу у практичній діяльності у тих випадках, коли

немає впевненості, якою мірою їх можна застосувати для вирішення конкретних завдань. В умовах значного прогресу в технології збирання й опрацювання статистичних даних кваліфіковане застосування статистичних та математичних методів істотно гальмується якраз недостатнім знанням методів та їх можливостей в оцінці інформації» [2, с. 5–7, 9].

У процесі статистичного вивчення причинно-наслідкових зв'язків між явищами вирішуються такі завдання:

- встановлюється факт наявності зв'язку між явищами;
- виявляється напрям і форми зв'язків;
- перевіряється сутність зв'язку;
- вимірюється ступінь щільності зв'язку;
- оцінюються ефекти впливу одних явищ на інші.

Педагогічне дослідження С. У. Гончаренко розуміє «як процес і результат наукової діяльності, спрямовані на одержання нових знань про закономірності процесу навчання, виховання і розвитку особистості, про структуру, теорію, методику і технологію організації навчально-виховного процесу, його зміст, принципи, організаційні методи і прийоми» [3, с. 23].

С. У. Гончаренко визначає необхідність врахування того, що проблема вимірювання в педагогіці ускладнюється тим, що багато змінних педагогічного процесу безпосередньо не можна спостерігати й вимірювати (наприклад, ступінь складності навчального матеріалу, процес переходу знань учнів у їхнє переконання, ефективність дидактичного, методичного чи виховного впливу тощо). У цих умовах застосовують методи побічного вимірювання, тобто безпосередньо спостерігають і вимірюють ті величини, що вивчають, та інші, які можна спостерігати (індиканти) і які відомим способом пов'язані з досліджуваними змінними величинами, які не можна спостерігати. Наприклад, рівень сформованості навички можна вимірювати за часом, затрачуваним на розв'язання задачі і кількістю припущених помилок. Необхідною умовою коректності вимірювання при цьому є наявність встановленого зв'язку між індикантом і величиною, яка через нього характеризується і яку не можна спостерігати безпосередньо.

Вимірювання в педагогічних дослідженнях полягає в присвоєнні за певними правилами числових значень причинам, які характеризують ті чи інші педагогічні явища. Реальний зміст цих

величин визначають за допомогою змістового педагогічного аналізу відповідних аспектів і процесів навчання та виховання. Відповідність числових характеристик цим реальним величинам становить першу важливу умову коректності будь-якого кількісного дослідження. Їх можна розглядати за допомогою різних способів вимірювання, зокрема, реєстрація і підрахунок об'єктів з даною педагогічною ознакою (так вимірюється, наприклад, успішність і відвідування учнями занять); упорядкування об'єктів за порівнюваною величиною (рангом) певної ознаки (так вимірюються, наприклад, знання учнів, кваліфікація учителів тощо); зіставлення величини досліджуваної ознаки з певним стандартним інтервалом, який приймають за одиницю міри (так вимірюють, наприклад, швидкість читання учнем тексту); співвіднесення величини ознаки з інтервалом можливих її значень.

Питання кількісних вимірювань в рамках педагогічних досліджень з урахуванням суб'єктивно-причинної багатогранності педагогічної діяльності, її результатів, безперервному русі і зміні об'єкта вимірювання, є обов'язковою складовою одержання об'єктивних даних прямого чи опосередкованого вимірювання складових педагогічного процесу. Для об'єктивної інтерпретації результатів вимірювань застосовуються методи математичної статистики.

– Вимірювання різних педагогічних явищ (процесів, станів, властивостей) є процедурою «приписування чисел об'єктам вивчення відповідно до певних правил» [3, с. 202].

Відповідність числових характеристик реальним величинам являється умовою коректності будь-якого кількісного дослідження досягається різними способами вимірювань, головними з яких є:

– реєстрація і підрахунок об'єктів за даною педагогічною ознакою (так вимірюється, наприклад, успішність і відвідування учнями занять);

– упорядкування об'єктів за порівнюваною величиною (рангом) певної ознаки (так вимірюються, наприклад, знання учнів, кваліфікація учителів);

– зіставлення величини досліджуваної ознаки з певним стандартним інтервалом, який приймають за одиницю міри (так замірюють, наприклад, швидкість читання учнем тексту);

– співвіднесення величин ознаки з інтервалом можливих її значень [3, с. 23].

Ці способи вимірювань дають змогу побудувати відповідно номінальну, інтервальну або раціональну шкалу числових характеристик величин, що вивчаються. У педагогічних дослідженнях статистичний аналіз кількісних показників за допомогою статистичних методів оцінює дають можливість оцінювати ступінь випадковості педагогічних явищ та їх взаємозв'язку. Важливим у педагогічних вимірюваннях є надійність: відтворюваність результатів вимірювання, які повторюються за ідентичних умов.

Щоб оцінювати і порівнювати кількісні та якісні показники своєї роботи, покладаючись не лише на власний досвід та інтуїцію, що, безперечно, є вирішальним у педагогічній практиці, педагог-дослідник повинен володіти основними статистичними методами та послуговуватися ними.

Статистичні методи стали невід'ємною частиною педагогічних досліджень. Педагогічні вимірювання, виконані за допомогою різних тестів, опитувальників, завжди супроводжуються певною похибкою, яку викликають недосконаліть діагностичного інструментарію, різні обставини, пов'язані з умовами проведення вимірювань. Тому результат педагогічного дослідження має імовірнісний характер, а це означає, що необхідно доводити статистичну вірогідність (значущість) одержаних результатів.

Застосування в педагогіці статистичних методик порівняння рівнів досліджуваних параметрів, інтегральних характеристик результатів вимірювань, мір варіації параметрів є важливим для обробки фактичного матеріалу, одержання нових даних, обґрунтування наукової організації дослідження.

Варіюванням – це процедура приписування чисел об'єктам вивчення відповідно до певних правил. Реальний зміст цих величин визначають за допомогою змістового педагогічного аналізу відповідних аспектів і процесів навчання та виховання.

Відповідність числових характеристик цим реальним величинам, зазначає С. У. Гончаренко, становить першу важливу умову коректності будь-якого кількісного дослідження. Їх можна досягти за допомогою різних способів вимірювання, як, наприклад, реєстрація і підрахунок об'єктів за даною педагогічною ознакою

(вимірювання успішності і відвідування учнями занять); упорядкування об’єктів за порівнюваною величиною (рангом) певної ознаки (вимірювання знання учнів, кваліфікація учителів); зіставлення величини досліджуваної ознаки з певним стандартним інтервалом, який приймають за одиницю міри (вимірювання швидкості читання учнем тексту); співвіднесення величини ознаки з інтервалом можливих її значень.

Вірогідність дослідження забезпечується дотриманням наступних умов:

– відповідність дослідження рівневі розвитку педагогічної науки;

– підтвердження результатів статистично значущим педагогічним експериментом;

– дотримання всіх пізнавальних процедур, які становлять етапи наукового пошуку;

– використання валідних дослідницьких методик; точність і визначеність теоретичної позиції автора;

– вибір необхідних і достатніх тактичних засобів методологічного аналізу проблеми; коректна (необхідна і достатня) кількість емпіричних даних;

– забезпечення обґрунтованої теоретичної обробки й інтерпретації емпіричного матеріалу;

– використання математичних методів обробки експериментальних даних.

Вибираючи ті чи інші методи вимірювання результатів педагогічного дослідження, слід орієнтуватися на критерії якості педагогічних вимірювань, до яких відносяться:

об’єктивність − максимальна стандартизація процедури дослідження з метою одержання результатів, незалежних від стану, кількості та особистісних характеристик тих, хто його проводить. Об’єктивність процедури має доповнюватися об’єктивністю обробки даних та об’єктивністю інтерпретації результатів. Останні, знову ж таки, пов’язані зі стандартизацією одержання та збереження даних і дальшого використання алгоритму їх аналізу. Придатність алгоритмів забезпечується опорою на певну теоретичну концепцію, що дає змогу отримати оптимальне чи єдино правильне рішення щодо результатів оцінювання;

надійність (реабільність) методу вимірювання − рівень стійкості результатів, повторюваності їх під час додаткових вимірів у стандартних умовах;

валідність − складна комплексна характеристика вимірювання, що визначається як параметрами засобу й процедури його виконання, так і властивостями досліджуваної ознаки. Наприклад, валідність тесту означає, наскільки його окремі складові адекватні досліджуваній проблемі. Валідність тесту визначається кореляцією його результатів з іншими критеріями властивості, яку вимірюють. Перевірка валідності тесту називається валідацією. Виділяють декілька її типів: змістова, за критерієм (емпірична), понятійна або конструктив;

Точність методу вимірювання визначає мінімальну або системну помилку, з якою можна провести вимірювання цим методом.

Отже, вибираючи ті чи інші методи вимірювання результатів педагогічного дослідження, доцільно орієнтувався на критерії якості педагогічних вимірювань: об'єктивність, надійність, валідність, точність.

З метою вилучення з одержаних кількісних даних найбільше корисної інформації застосовують статистичні методи обробки матеріалів психолого-педагогічних досліджень, які дозволить досліднику, провівши початкову обробку, одержати загальну картину того, що дають кількісні результати його досліджень, оперативно проконтролювати хід досліджень.

Варто пам'ятати, що не до всіх видів одержаних даних можна застосувати певні статистичні процедури.

У статистичних розрахунках повсякчас є певна міра умовності, припущення. Статистичні методи розкривають зв'язки між досліджуваними явищами. Однак необхідно знати, що якою б високою не була імовірність таких зв'язків, вони не дають права досліднику визнати їх причинно-наслідковими відносинами. Статистика приймає до аналізу дані, на які впливає безліч причин.

Головна вимога до виділення сукупності вивчення – це її якісна однорідність (наприклад, за рівнем інформаційної культури, а не одночасно і за рівнем вихованості та зростом).

Для зведення результатів та проведення статистичної обробки результатів педагогічного дослідження потрібні знання про основні

поняття математичної статистики. Серед них виділимо такі, як вибіркова сукупність (вибірка), генеральна сукупність, об'єм сукупності, репрезентативна вибірка, випадковий відбір (простий, механічний, відбір на основі випадкових чисел, серійний відбір), типологічний відбір.

Вибіркою називається частина генеральної сукупності, визначена за певними правилами, яка підлягає безпосередньому вивченню. У переважній більшості випадків дослідник не в змозі 7охопити у вивченні всю сукупність. Доводиться, хоча це і пов'язано з деякою втратою інформації, взяти для вивчення лише частину сукупності, її називають вибірковою сукупністю або вибіркою. Завдання дослідника полягає в тому, щоб дібрати таку вибірку, що репрезентувала б генеральну сукупність, іншими словами, ознаки елементів сукупності повинні бути представлені у вибірці. Важливо, щоб у вибірці були збережені істотні, з погляду даного дослідження, ознаки сукупності.

Важливим завданням *статистики є перенесення результатів, одержаних під час вивчення вибіркової сукупності з певною мірою припущення на генеральну сукупність.*

Цей процес називається генералізацією.

Важливим у статистиці є поняття сукупності.

Генеральна сукупність чи просто сукупність – це множина, всі елементи якої володіють якимись загальними ознаками.

Наприклад, усі підлітки шестикласники 12 років (від 11,5 до 12,5) утворять сукупність. Діти того ж віку, але які не навчаються в школі, чи навчаються, але не в шостих класах, не підлягають включенню в цю сукупність.

Для конкретизації проблеми дослідження необхідно позначити границі досліджуваної сукупності.

Об'єм сукупності (вибіркової або генеральної) називають кількість об'єктів цієї сукупності.

Генеральна сукупність не має обмежуватися учнями одного міста або району. Наприклад, потрібно вивчити сукупність об'єктів відносно деякої якісної або кількісної ознаки, які характеризують ці об'єкти. Кожен об'єкт, який спостерігають, має декілька ознак. Розглядаючи лише одну ознаку кожного об'єкта, можна припустити, що інші ознаки рівноправні, або що множина об'єктів однорідна.

Множини однорідних об’єктів називають *статистичною сукупністю*.

Вибірки бувають повторні та безповторні.

Повторною називають вибірку, при якій відібраний об’єкт повертається до генеральної сукупності перед відбором іншого об’єкта.

Вибірку називають *безповторною*, якщо взятий об’єкт до генеральної сукупності не повертається. Найчастіше використовують безповторні вибірки.

Вибірка ефективно використовується для вивчення відповідної ознаки генеральної сукупності лише у випадку, коли дані вибірки правильно відображають цю ознаку, а саме – вибірка повинна бути *репрезентативною*, тобто представницькою. Згідно із законом великих чисел теорії імовірностей

В.В.Барковський стверджує що, вибірка буде репрезентативною лише тоді, коли її здійснюють випадково. У більшості випадків для математичної статистики найбільш вдалим засобом здійснення випадкового відбору є простий випадковий.

Простим випадковим є такий відбір з генеральної сукупності, при якому кожний об’єкт, що витягається, має однакову імовірність потрапити до вибірки.

Вибірка, що здійснена за допомогою простого випадкового відбору, називається *простою випадковою*. При вибірковому обстеженні засобами збирання даних вибірки можуть бути індивідуальні опитування (інтерв’ю), опитування поштою, телефонні інтерв’ю і таке інше. З метою забезпечення достатньої інформації для статистичної обробки даних, вибірки повинні мати не менше 20-30 варіантів.

У практичній діяльності використовують різноманітні способи відбору об’єктів із генеральної сукупності. Усі способи відбору можна поділити на два види:

– вибір, який не потребує розділення генеральної сукупності на частини (простий випадковий безповторний відбір;

– простий випадковий повторний відбір);

– вибір, при якому генеральна сукупність розділяється на частини (розшарований випадковий відбір).

До цього виду вибору відносять: типовий відбір; механічний відбір; серійний відбір.

Типовим називають відбір, під час якого об’єкти відбирають не з усієї генеральної сукупності, а лише з її типових частин.

Механічним називають відбір, під час якого генеральна сукупність механічно поділяється на стільки частин, скільки має бути об’єктів у вибірці. З кожної частини випадковим чином відбирають один об’єкт.

Серійним називають відбір, під час якого об’єкти із генеральної сукупності відбирають не по одному, а серіями, які і досліджують. Серійний відбір використовують щодо ознаки, яку досліджують і яка мало змінюється в різних серіях. Людина в своїй пізнавальній і практичній діяльності постійно здійснює оцінку різних об’єктів, предметів чи явищ.

Оцінка – це судження про певний феномен, виражене у кількісній чи якісній формі:

– якісні оцінки досліджуваних явищ – характеристика якостей об’єктів без їх співвіднесення з числовим рядом;

– кількісні оцінки – результат вимірювання, тобто приписування чисел об’єктам відповідно до певних правил.

Для визначення вірогідності відмінностей двох методик удаються до розрахунку таких статистичних показників (параметрів):

– середньої арифметичної величини;
– середнього квадратичного відхилення;
– середньої похибки середнього арифметичного;
– середньої похибки різниці.

Середні (аналітичні) величини характеризують значення ознаки, біля якої концентруються спостереження – центральну тенденцію розподілу.

Середня арифметична величина застосовується у випадках, коли між визначальною властивістю і даною ознакою існує пряма пропорційна залежність (під час поліпшення показників роботи класу поліпшуються також показники роботи кожного учня цього класу).

Середньою арифметичною статистичного ряду називають суму добутків усіх варіант на відповідні частоти, поділену на суму частот.

$$\overline{x} = \frac{\sum_{i-1}^{m} x_i n_i}{n} \qquad (3)$$

де x_i – варіанти дискретного ряду (середини інтервалів інтервального статистичного ряду);

n_i – відповідні їм частоти.

Можна бачити також, що

$$\overline{x} = \sum_{i-1}^{m} x_i w_i \quad (4)$$

Властивості середньої арифметичної:

– середня арифметична постійної дорівнює власне постійній;

– якщо варіанти збільшити (зменшити) у одне і те саме число разів, то середня арифметична збільшиться (зменшиться) у стільки ж разів;

– якщо варіанти збільшити (зменшити) на одне і те саме число, то середня арифметична збільшиться (зменшиться) на те саме число;

– середня арифметична відхилень варіант від середньої арифметичної дорівнює нулю

$$\overline{x - \overline{x}} = 0 \quad (5)$$

У статистичному аналізі застосовують структурні величини або порядкові середні.

Медіаною (Ме) статистичного ряду називають значення ознаки, що припадає на середину ранжованого ряду спостережень.

Медіана може визначатися як для порядкових, так і для кількісних ознак.

Модою (Мо) статистичного ряду називають значення ознаки, якій відповідає найбільша частота.

Недоліком показників середнього є те, що вони не відображають варіації значень ознак, а вказують лише на деяке середнє, навколо якого групуються інші значення ознаки. Найпростішим показником варіації є *статистичний розмах* R, що дорівнює різниці між максимальною та мінімальною варіантами ряду

$$R = x_{max} - x_{min} \quad (6)$$

Дисперсією s^2 *статистичного ряду* називають середню арифметичну квадратів відхилень варіант від їх середньої арифметичної

$$s^2 = \frac{\sum_{i-1}^{m}(x_i - \bar{x})n_i}{n} \quad (7)$$

Враховуючи що,

$$w_i = \frac{n_i}{n} \quad (8)$$

формулу можна переписати у вигляді

$$s^2 = \sum_{i-1}^{m}(x_i - \bar{x})n_i \quad (9)$$

Дисперсію s^2 *часто називають вибірковою (або емпіричною),* на відміну від σ^2 *– генеральної дисперсії.*

У якості міри варіації варто мати характеристику, яка була б виражена у тих самих одиницях, що й значення ознаки. Такою

характеристикою є *середнє квадратичне відхилення* s – арифметичне значення кореня квадратного з дисперсії

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{\frac{\sum_{i-1}^{m}(x_i - \bar{x})n_i}{n}} \quad (10)$$

Коефіцієнт варіації, дорівнює відсотковому відношенню середньої квадратичної відхилення до середньої арифметичної

$$v = \frac{s}{x}100\% \quad (11)$$

Якщо значення коефіцієнту варіації досить великі (наприклад, більші 100%), то це свідчить про неоднорідність значень ознаки.

Властивості дисперсії (аналогічні до властивостей дисперсії випадкової величини):

1. Дисперсія постійної дорівнює нулю.
2. Якщо всі варіанти збільшити (зменшити) у k разів, то дисперсія збільшиться (зменшиться) у k^2 разів

$$s_{kx}^2 = k^2 s^2 \quad (12)$$

3. Якщо всі варіанти збільшити (зменшити) на одне і те саме число, то дисперсія не зміниться.
4. Дисперсія дорівнює різниці між середньою арифметичною квадратів варіантів та квадратом середньої арифметичної

$$s^2 = \overline{x^2} - \bar{x}^2, \quad (13)$$

де

$$x^2 = \frac{\sum_{i-1}^{m} x_i^2 n_i}{n} \quad (14)$$

Поняття «похибка» в статистиці означає наскільки *середня арифметична величина*, одержана на вибірковій сукупності (наприклад, середня арифметична рейтингу студентів груп, охоплених експериментом), відрізняється від істинної середньої арифметичної величини, яка була б одержана на генеральній сукупності за таких самих умов.

Наприклад, ми визначили середню арифметичну величину успішності студентів певної групи. Потрібно знати, якою мірою ця величина буде характерна, коли дослідити не одну, а декілька груп студентів. Такою характеристикою і є *середня похибка середньої арифметичної величини*. Середня арифметична в інших аналогічних дослідженнях лежить у межах від *M-m* до *M* + *m*. Середня похибка середньої арифметичної обчислюється за формулою:

$$m = \pm \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad (15)$$

де σ – середнє квадратичне відхилення; n – число варіант.

Організація педагогічного дослідження є проведення експерименту, на основі якого порівнюються дві навчальні методики. Вірогідність дослідження забезпечується визначенням відмінностей запропонованих методик, що підтверджується математичною статистикою. Коли різниця середніх арифметичних величин дорівнює або більша за три корені квадратних із суми їх середніх похибок, то відмінність двох методик є вірогідною. Різниця середніх арифметичних величин визначається за формулою:

$$M_1 - M_2 \geq \sqrt[3]{m_1^2} + m_2^2 \qquad (16)$$

де M_1 – середня арифметична величина, що характеризує першу методику (експериментальну);

M_2 – середня арифметична величина, що характеризує другу методику (традиційну);

m_1 і m_2 – середні арифметичні величини, що характеризують відповідно першу та другу методики (експериментальну і традиційну).

Розрахунок середньої похибки різниці застосовується у випадках великого числа варіант п, коли в експериментальному дослідженні бере участь значна кількість студентських груп. За умови незначної кількості учасників експерименту розрахунок середньої похибки різниці визначається за формулами:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \qquad (17)$$

де t – критерій t–розподілу *Стьюдента*;

M_1 і M_2 – середні арифметичні величини, що характеризують експериментальну та традиційну методики;

m_1 і m_2 – їх середні похибки;

С – число ступенів свободи;

n_1 та n_2 – число варіант, одержаних у експериментальній і контрольній групах відповідно.

Вірогідність відмінностей між запропонованими експериментатором методиками визначається після розрахунку t – критерію та числа ступенів свободи С за таблицею ймовірностей t–розподілу Стьюдента.

Статистична гіпотеза, яка висунута, може бути правильною або неправильною, тому виникає необхідність її перевірки. Перевірка

гіпотези здійснюється за даними вибірки, тобто статистичними методами. Тому *перевірку гіпотези за даними вибірки називають статистичною*.

Під час перевірки статистичної гіпотези за даними випадкової вибірки можна зробити хибний висновок. Якщо за висновком буде відкинута правильна гіпотеза – це похибка першого роду. Якщо за висновком буде прийнята неправильна гіпотеза – похибка другого роду. Імовірність здійснити *похибку першого роду позначають α і називають рівнем значущості*. Найчастіше рівень значущості приймають рівним 0.05 або 0.01. Якщо прийнято рівень значущості рівним або меншим 0.05, то це означає, що в п'яти випадках із 100 є ризик одержати похибку першого роду (відкинути правильну гіпотезу). Перевірку статистичної гіпотези можна здійснити лише з використанням даних вибірки. Для цього слід обрати деяку випадкову статистичну характеристику (вибіркову функцію), точний або наближений розподіл якої відомий, і за допомогою цієї характеристики перевірити основну гіпотезу.

Висунуту гіпотезу, яку перевірять, виділяють як головну і позначають, як правило, H_0 (або H), а альтернативну (конкуруючу) – позначають H_1 (або K). Нульова та конкуруюча гіпотези розглядаються як дві можливості вибору, що взаємовиключають одна одну. Під час порівняння середніх арифметичних експериментальної і контрольної груп важливо визначити, яка середня більша і наскільки. Чим менша різниця між ними, тим більш прийнятною виявиться нульова гіпотеза про відсутність статистично достовірних відмінностей.

З метою перевірки статистичної гіпотези використовують спеціально складену випадкову величину (статистику або критерій) розподіл якої відомий, її позначають t, F чи X^2 залежно від її розподілу (у загальному вигляді позначимо $\widetilde{\Theta}_n$). Прийняте рішення, щодо нульової гіпотези опирається на *статистичний критерій* – правило, за яким гіпотеза повинна бути прийнята чи відкинута. Статистичний критерій розбиває всю множину можливих значень статистики (критерію) $\widetilde{\Theta}_n$ на дві множини, що не перетинаються: критичну область (область відкидання гіпотези) та область припустимих значень (область прийняття гіпотези). Під час перевірки гіпотези намагаються обрати таку критичну область, де потужність

критерію буде найбільшою. Вимоги до критичної області аналітично записуються так:

$$P\left(\widetilde{\Theta}_n \in W\ /H_0\right) = a \qquad (18)$$

$$P\left(\widetilde{\Theta}_n \in W\ /H_1\right) = max \qquad (19)$$

Критичну область слід обирати так, щоб імовірність потрапляння у неї статистики $\widetilde{\Theta}_n$ була мінімальною та рівною a, якщо гіпотеза H_0 вірна та максимальна у протилежному випадку, тобто критична область повинна бути такою, щоб при даному рівні значущості α, потужність критерію була б найбільшою. Залежно від вигляду конкуруючої гіпотези H_1 обирають правосторонню, лівосторонню або двосторонню критичні області.

Так можна впевнитися, що при:

– конкуруючій гіпотезі H_1: $a > a_0$ слід використовувати правосторонню критичну область;

– у випадку H_1: лівосторонню критичну область;

– конкуруючій гіпотезі H_1: $a \neq a_0$ – двосторонню критичну область.

За таких обставин границі критичних областей Θ_{kp} при заданому рівні значущості визначаються з відповідних співвідношень:

– для правосторонньої критичної області

$$P\left(\widetilde{\Theta}_n \rangle\ \Theta_{kp}\ \right) = a \qquad (20)$$

– для лівосторонньої критичної області

$$P(\widetilde{\Theta}_n \langle\ \Theta_{kp}) = a \qquad (21)$$

– для двосторонньої критичної області

$$P\left(\widetilde{\Theta}_n \rangle\ \Theta_{kp}\ \right) = P(\widetilde{\Theta}_n \langle\ \Theta_{kp}) = \frac{a}{2} \qquad (22)$$

Принцип перевірки статистичної гіпотези не дає логічного доведення її достовірності або недостовірності. Прийняття гіпотези розглядається лише як твердження, що не містить протиріч до дослідних даних. Наприклад, маємо дві нормально розподілені сукупності, дисперсії яких відповідно σ_1^2 та σ_2^2. Необхідно перевірити гіпотезу про рівність дисперсій, тобто H_0: $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$, відносно конкуруючої H_1: $\sigma_1^2 > \sigma_2^2$ чи H_1: $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Для перевірки гіпотези з цих сукупностей взято дві незалежні вибірки об'ємами n_1 та n_2. Для оцінки дисперсій σ_1^2 та σ_2^2 використаємо «виправленні» вибіркові

дисперсії $\bar{s}_1^2$ та $\bar{s}_2^2$. Відповідно, задачу перевірки гіпотези зводиться до порівняння дисперсій.

При достовірній гіпотезі H_0: $\sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma^2$ за оцінку σ^2 можна взяти дисперсії $\bar{s}_1^2$ та $\bar{s}_1^2$.

Нагадаємо, що вибіркові характеристики

$$\frac{(n_1-1)\bar{s}_1^2}{\sigma^2} \qquad (23)$$

та

$$\frac{(n_2-1)\bar{s}_2^2}{\sigma^2} \qquad (24)$$

мають розподіл X^2 відповідно з $k_1 = n_1 - 1$ та $k_2 = n_2 - 2$ степенями вільності, а

$$\frac{\frac{1}{k_1}x^2(k_1)}{\frac{1}{k_2}x^2(k_2)} \qquad (25)$$

має F – *розподіл Фішера-Снедекора* з k_1 та k_2 степенями вільності. Відповідно, випадкова величина F, визначається співвідношенням

$$F = \frac{\frac{1}{n_1-1}\left[(n_1-1)\bar{s}_1^2/\sigma_1^2\right]}{\frac{1}{n_2-1}\left[(n_2-1)\bar{s}_{12}^2/\sigma_2^2\right]} = \frac{\bar{s}_1^2}{\bar{s}_2^2} \qquad (26)$$

тобто відношення «виправлених» вибіркових дисперсій, має F-розподіл Фішера-Снедекора з $k_1 = n_1 - 1$ та $k_2 = n_2 - 1$ степенями вільності.

При формуванні *критерію відхилення* (прийняття) гіпотези H_0 необхідно врахувати, що розподіл статистики F (на відміну від нормального або Стьюдента) не є симетричним.

Тому нульова гіпотеза відкидається, якщо:

– $F \rangle F_{a,x_1,x_2}$ – у випадку правосторонньої критичної області);

– $F \langle F_{1-a,x_1,x_2}$ – у випадку лівосторонньої критичної області;

– $F \langle F_{1-a/2,x_1,x_2}$ або $F \rangle F_{1-a/2,x_1,x_2}$ – у випадку двосторонньої критичної області).

У протилежному випадку нульова гіпотеза не відкидається (приймається).

Між теоретичним та емпіричними законами існують розбіжності, а це ставить питання як пояснити ці розбіжності: лише впливом деяких випадкових обставин (пов’язаних з обмеженою кількістю спостережень), чи вони є істотними та пов’язані з тим, що

теоретичний закон вибрано некоректно. Для відповіді на це питання використовують *критерії згоди*.

Для перевірки нульової гіпотези H_0 про те, що дослідна величина X розподілена за певним законом розподілу обирають деяку випадкову величину U, що характеризує ступінь розходження теоретичного та емпіричного розподілів, закон розподілу якої при достатньо великих n відомий та практично не залежить від закону розподілу випадкової величини X.

Якщо відомий закон розподілу U, то можна знайти ймовірність того, що U прийняла значення не менше ніж те, що фактично спостережуване у досліді u, тобто $U \geq u$.

Якщо $P(U \geq u) = \alpha$ мала, то це позначає у відповідності до принципу практичної впевненості, що такі, як у досліді, та більші відхилення практично неможливі. У цьому випадку нульову гіпотезу відкидають.

Якщо ж ймовірність $P(U \geq u) = \alpha$ не мала, то гіпотезі $X^2_{a,k}$ можна вважати такою, що не містить протиріч до вибіркових даних.

X^2 – *критерій Пірсона*. На практиці найчастіше використовують X^2 – критерій Пірсона. У ньому за міру розходження U береться величина X^2, що дорівнює сумі квадратів відхилень частостей (статистичних ймовірностей) w_i від гіпотетичних p_i, що розраховані за розподілом, що передбачається, та взяті з деякими вагами c_i.

$$U = x^2 = \sum_{i-1}^{m} c_i (w_i - p_i)^2 \qquad (27)$$

Схему застосування критерію X^2 зводиться до наступного:

1. Визначається міра розходження емпіричних та теоретичних частот X^2.

2. Для обраного рівня значущості α за таблицею X^2 – розподілу знаходять критичне значення $X^2_{a,k}$ при кількості ступенів волі $k = m - r - 1$.

3. Якщо значення X^2, що фактично спостерігається більше критичного, тобто $X^2 > X^2_{a,k}$, то гіпотеза H_0 відкидається, якщо $X^2 \leq X^2_{a,k}$, то гіпотеза не містить протиріч до вибіркових даних.

$$x^2 = \sum_{i-1}^{m} \frac{(n_i - np_i)}{np_i} \qquad (28)$$

має X^2 розподіл лише при $n -> \infty$, тому необхідно, щоб у кожному інтервалі була достатня кількість спостережень (хоча б 5). Якщо в якому-небудь інтервалі кількість спостережень менша за 5, має сенс

об’єднати сусідні інтервали, щоб в об’єднаних інтервалах частота була не менша з 5.

У дослідженнях одержання кількісних характеристик ґрунтується на застосуванні різного роду шкал. *Шкала* являє собою числову систему, в якій співвідношення між якостями об’єктів виражаються якостями числового ряду. Застосування тих чи інших статистичних методів визначається тим, до якої вимірювальної шкали відноситься одержаний матеріал. Розрізняють чотири типи вимірювальних шкал:

– шкалу найменувань (номінативну чи номінальну);
– шкалу порядку (ординарну);
– шкалу інтервалів;
– шкалу відношень.

Знаючи типові особливості кожної шкали встановлюють, до якої зі шкал доцільно віднести матеріал.

До *шкали найменувань (номінальної)* відносять матеріали, у яких досліджувані об’єкти відрізняються один від одного за їх якістю. У номінальній шкалі різним об’єктам приписуються певні числові чи літерні значення залежно від назв об’єкту. При цьому здійснюється реєстрація і підрахунок об’єктів з даною ознакою (так вимірюється, наприклад, наявність інтересу до певного виду діяльності: 1 – математика, 2 – фізика, 3 – література, 4 – біологія, 5 – техніка, 6 – спорт тощо).

Віднесені до шкали найменувань об’єкти розміщують в будь-якій послідовності залежно від мети дослідження. Проводити деякі математичні операції з такою шкалою некоректно. Визначати можна процентні відношення та знаходити таку міру центральної тенденції як мода. *Мода* – це значення змінної, яке найчастіше зустрічається у сукупності (вибірці). У шкалі найменувань числа не можна додавати і віднімати, а можна тільки встановлювати рівність або нерівність, крім значень моди та кореляції.

Порядкова (ординальна) шкала використовується у випадку, коли певна ознака може виявлятись в більшій або меншій мірі, але важко визначитися наскільки, тобто одиниця вимірювання не є величиною постійною. За цією шкалою можна здійснити упорядкування об’єктів за величиною певної ознаки (наприклад, так вимірюються знання учнів, кваліфікація учителів тощо). Якщо в шкалі найменувань розміщення досліджуваних об’єктів практично не

грає ніякої ролі, то в шкалі порядку саме на цю послідовність переключається вся увага. До цієї шкали відносять такі дослідницькі матеріали, в яких розглядаються об'єкти, що належать одному чи декільком класам, але відрізняються при порівнянні одного з іншим: менше, нижче і т.п. Найпростіше показати типові особливості шкали порядку, якщо звернутися до підсумків шкільних олімпіад. Припустимо, що учень Д. зайняв у змаганнях перше місце, набравши 12 балів. Учень З. зайняв друге місце з 10-ма балами. Третє місце зайняв К. з 8 балами, четверте – Р. з 5-ма балами і т.д. Відзначимо, що на інших олімпіадах розклад абсолютних досягнень може бути іншим: учень, який займає перше місце може усього на півбала випереджати найближчих учасників.

Учень Д. набрав найбільшу кількість балів і від цього залежить його порядкове місце. У порядковій шкалі зі всіх властивостей чисел використовуються тільки дві: «різниця» та «впорядкованість». Типовим прикладом порядкової шкали є шкільна оцінка: 1_2_3_4_5_6_7_8_9_10_11_12. Різниця між «12» і «11» не така ж сама, як між «4» і «3». Крім того, у різних учителів підходи до оцінки дещо різні. Можна сказати, що у цьому випадку одиниця вимірювання не постійна. Для порядкової шкали виконуються операції знаходження мір центральної тенденції: моди і медіани.

Медіана – це значення, яке ділить навпіл упорядковану множину змінних. Наприклад, необхідно знайти медіану оцінок контрольної роботи з математики. Оцінки 2 4 2 5 3 5 4 4 3 4 3. Для того, щоб знайти медіану треба спочатку упорядкувати отримані значення і знайти те значення, яке знаходиться посередині. 2 2 3 3 3 4 4 4 4 5 5 M_e = 4. Якщо кількість значень змінної парна, то медіана дорівнює півсумі двох значень, що розташовані посередині ряду. Наприклад: 1 2 2 3 3 3 4 4 4 4 5 5. Середина ряду знаходиться між 3 і 4, тому M_e = 3,5.

Окремим випадком порядкової шкали є *рангова шкала*, яка передбачає приписування об'єктам певних числових значень (рангів) на основі їх упорядкування за ступенем прояву певної ознаки з дотримуванням таких вимог:

– кількість рангів повинна дорівнювати кількості об'єктів;

– однаковим об'єктам (тим, які неможливо диференціювати) приписуються однакові ранги.

Наприклад, необхідно проранжирувати 10 учнів класу за їх культурою поведінки. Перший ранг приписується учневі з найкращою поведінкою, в нашому випадку це, наприклад, Петренко. Дещо гірша поведінка ніж у Петренка у школяра Сидорова, йому приписується другий ранг. Двоє учнів Карпенко і Геращенко мають гіршу поведінку, ніж Сидоров, але розрізнити їх між собою ми не можемо, вони займають 3-4 місця, тому їм приписуються однакові ранги, що дорівнюють півсумі їхніх рангів (3+4)/2=3,5. Наступний за рівнем культури поведінки – учень Дмитренко. Йому приписується 5-й ранг (адже 4-й уже зайнятий). Наступні за поведінкою три учні, яких ми не можемо диференціювати: Савченко, Горбенко, Савчук. Вони займають 6-8 місця. Кожному з них приписується (6+7+8)/3=7 ранг. На дев'ятому місці за культурою поведінки знаходиться Воробйов. На останньому – Кулик. Таким чином, виконано процедуру ранжування.

Інтервальна – це шкала, в якій одиниця вимінювання стала. Цією шкалою передбачається зіставлення величини досліджуваної ознаки з певним стандартним інтервалом, який приймають за одиницю міри (наприклад, так вимірюють швидкість читання учнем тексту, виміряється вага (1 кг), довжина (1 м), кількість помилок, кількість виконаних завдань тощо).

Шкалою відношень (раціональна) передбачається співвідношення величини ознаки з інтервалом можливих її значень. Така шкала має певне нульове значення. Для такої шкали визначаються всі основні міри центральної тенденції: мода, медіана і середнє арифметичне (математичне очікування). X – середнє арифметичне. Воно дорівнює сумі всіх значень, поділеній на кількість значень (n).

Невід'ємним елементом зведення та групування є *статистичні таблиці*, за допомогою яких зручно порівнювати і аналізувати зведені дані. За логічним змістом статистична таблиця розглядається як «статистичне речення». Підметом його є суб'єкт дослідження: перелік елементів сукупності, її групи, окремі територіальні одиниці або часові інтервали. Як правило, підмет розміщують у лівій частині таблиці, подаючи його назвою рядків. Присудок таблиці – це система показників, що характеризують підмет як об'єкт дослідження. Присудок формує в логічній послідовності верхні заголовки таблиці.

За структурою розрізняють такі типи таблиць: прості, групові, комбіновані, складені, шахові, перехресні.

Проста таблиця містить перелік даних, зібраних про окремі явища досліджуваного об’єкта.

Групова таблиця – таблиця, в якій окремі частини досліджуваної сукупності групуються за певною ознакою.

Комбінована таблиця містить дані про досліджувані фактори, які згруповані за декількома ознаками.

Складена таблиця – таблиця, утворена шляхом об’єднання кількох простих або групових таблиць.

Шахова таблиця використовується у педагогічних дослідженнях під час накопичення, обробки і представлення матеріалу. Вона є особливим видом комбінованої таблиці. Шахові таблиці доцільно використовувати під час використання математичних методів у педагогічних дослідженнях.

У простій таблиці підмет містить простий перелік об’єктів дослідження. Групові таблиці вирізняються тим, що у підметі їх розміщують групи елементів сукупності за однією ознакою (наприклад ряди розподілу). У підметі комбінаційних таблиць групи за однією ознакою поділяються на підгрупи за іншими ознаками. Іноді у комбінаційних таблицях групи за однією ознакою розміщуються в підметі, а за іншою – у присудку.

Розробка присудка таблиці також буває простою і комбінованою. Розробка присудка не змінює виду таблиці. Під час тієї чи іншої розробки присудка таблиця може бути простою, груповою чи комбінаційною. Вид таблиці залежить тільки від розробки підмета.

Правила складання статистичних таблиць:

– таблиця має бути, по можливості, невеликою за розміром;

– містити тільки ті дані, які необхідні для вивчення певного явища;

– загальна назва, заголовки підмета і присудка мають формулюватись чітко, коротко і змістовно;

– якщо число показників присудка велике, їх треба пронумерувати, при цьому графи, в яких наведено перелік об’єктів або груп, позначають великими літерами алфавіту, а графи з показниками присудка – арабськими цифрами;

– якщо немає відомостей про розмір явища, то у відповідній клітинці записується «немає відомостей» або проставляються крапки «…», відсутність явища позначається тире «–2. Число 0,0 ставиться у тих випадках, коли величина показника таблиці не перевищує 0,05, х – клітинка не заповнюється;

– якщо наведені показники мають різноманітні одиниці вимірювання, їм виділяють спеціальну графу; таблиці мають бути замкненими, тобто з підсумковими результатами; винятком є аналітичні таблиці, в яких підсумки не обов'язкові.

Таким чином, таблиці є важливою складовою часиною наукових робіт. Вони дозволяють представляти цифрові дані компактно, систематизовано і наочно. Під час аналізу і подання цифрових даних у педагогічних дослідженнях бажано поряд з таблицями застосовувати і графічні зображення.

Графічний метод зведення дослідних даних полягає в побудові графічних залежностей між досліджуваними факторами (величинами). Графічні залежності можуть мати вигляд графіків і діаграм, даючи можливість стисло та наочно подати результати досліджень, у конкретній і зрозумілій формі пояснити цифрові дані, взаємозв'язок між ними, відображати не тільки конкретні дані, а й закономірності, які вони відображають. Використання графіків дозволяє наочно представляти суть і характер досліджуваного явища, сприяти аналізу досліджуваних явищ, популяризувати дослідження. Під час побудови графіків необхідно дотримуватися певних вимог:

– представляти графічно не всі, а лише основні результати аналізу, ті, на які необхідно звернути особливу увагу;

– кожен графік повинен мати раціональні розміри;

– розміщення і оформлення графіків має сприяти їх читанню;

– графік оформляти необхідно таким чином, щоб найбільш характерні сторони і зв'язки були чітко виразні;

– можна застосовувати різні кольори і шрифти.

Крім графічного образу графік містить деякі допоміжні елементи:

– загальний заголовок графіка;

– словесне пояснення умовних знаків і окремих елементів графічного образу;

– осі координат, шкалу із масштабами і числові сітки;

– числові дані, що доповнюють або уточнюють величину нанесених на графік показників.

Графічні зображення результатів досліджень найчастіше будують у системі прямокутних координат. Для побудови графіків застосовують рівномірні та нерівномірні (функціональні) шкали. *Рівномірною* вважається шкала, впродовж якої відстань між двома сусідніми поділками не змінюється. У *функціональної шкали* відстань між двома сусідніми поділками постійно змінюється за певним математичним законом. Більш наочно, ніж лінійні графіки, залежності між досліджуваними факторами відображають діаграми. Найпоширенішими є лінійні діаграми, площинні, стовпчикові (вертикальні і горизонтальні) та секторні. Ступінь наочності діаграм можна значно підвищити за рахунок надання їм об'ємності та нанесення словесних пояснень і різноманітних умовних позначень. Для представлення розподілу частот використовується в основному два способи: полігон частот і кумулятивна відсоткова крива частоти.

Цифри, що відображають динаміку будь-яких педагогічних досліджень (наприклад, зміни в успішності) представляються у вигляді лінійних графіків, стовпчикових діаграм, секторних діаграм. Першим кроком аналізу результатів експерименту в дослідженнях є графічне зображення та опис поведінки рядів, що змінюються за часом. Статистичне опрацювання одержаних даних дає змогу отримати синтезовану достовірну інформацію про потреби практики і зробити певні висновки щодо актуальності наукової проблематики.

Література

1. Вернадский И. Задачи статистики. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1852. Ч. 74. С. 61–91.

2. Кулинич О. І., Кулинич Р. О. Теорія статистики : підручник. 7-ме вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2015. 239 с.

3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

4. Барковський В. В., Барковська Н. В., Лопатін О. К. Теорія ймовірностей та математична статистика. 5-те вид., Київ : Центр учбової літератури, 2010. 424 с.

3. ПЕДАГОГІЧНА І ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

3.1. МАРКЕРИ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

(Семенова А.)

Пошуки відповіді на питання: якими є чи мають бути об'єктивні критерії оцінювання якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях змішаного навчання, що допоможуть визначати та забезпечувати студентам високі освітні результати та затребуваність у стейкхолдерів-роботодавців, сьогодні є актуальними як для методичних служб ЗВО, викладачів, методологів-науковців так й розробників освітніх стандартів, експертів у галузі державної освітньої політики.

У нинішніх підходах до якості вищої освіти традиційно ставиться питання: *Хто навчає*? *Кого навчають*? *Як навчають*? І головне питання – *Які результати*? У цих питаннях стрижневими аспектами наукових рефлексій визначаються найважливіші виклики вищої освіти: гнучкість, здатність до її переналагодження в умовах, що швидко змінюються, трансформуються. Це стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця – кваліфікованого спеціаліста, зі сформованими на достатньо високому рівні професійними стандартизованими компетентностями і «набором» soft-skills у вигляді результатів навчання. Тому зазвичай, коли йдеться про *якість* вищої освіти чи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, фокус уваги й концентрується саме на результатах навчання. А декларування лозунгів на кшталт того, що наразі у вищій освіті вже відбувся «перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності і постійного опанування нової інформації і розвитку гнучких, гібридних навичок»; що «основним орієнтиром освіти є формування творчо мислячої особистості, яка здатна саморозвиватися» так і залишається багато у чому тільки гаслом.

Наразі, на підставі результатів системних досліджень проблем освітньої якості в Україні і світі Віце-президентом НАПН України Володимиром Луговим сформульовано стратегічно важливі пропозиції для забезпечення і вдосконалення якості вищої освіти –

«Розбудова системи моніторингу і оцінки якості освіти» для проєкту Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Ідентифіковано причини недостатньої освітньої якості – недосконаліст університетських мереж, системи механізмів моніторингу і оцінювання якості; відсутність профілю якості вищої освіти; аргументовано необхідність у практичному забезпеченні та вдосконаленні якості вищої освіти розрізняти і враховувати дуальність категорії якості – мінімально достатню і максимально досконалу, та відповідні механізми моніторингу і оцінювання, а також мотивації якісної освітньої діяльності – зобов'язання і заохочення досягнення якості [1]. На практиці немає ідеальних систем оцінювання, а кожна з тих, що використовується, має свої і сильні, і слабкі сторони.

На тлі традиційних засобів вимірювання результатів навчання з'явилися нові види вимірювань, орієнтовані на сучасні підходи до оцінки якості освіти. Розробка цих видів та їхнє використання в управлінні якістю освіти є важливими умовами ефективного виконання всіх функцій педагогічного контролю й підвищення якості освіти. Таким чином, на *кількісному* рівні вимірювання застосовують стандартизовані тести навчальних досягнень студентів, що містять завдання з вибором відповідей. На *якісному* рівні – поширення одержали портфоліо, тести практичних умінь, кейси, анкетні обстеження й інтерв'ю, що відповідають вимогам теорії освітніх вимірювань, зокрема вимогам надійності й валідності. У сучасному освітньому процесі вимірювання на обох рівнях широко використовують тести, що поєднують кількісні і якісні характеристики (ЗНО, загальнодисциплінні вміння, компетентнісні тести) [2]. Отож, виникає необхідність не пошуку ідеальних моделей, а проектування таких, в яких є більша кількість продуктивних переваг.

З 7 листопаду по 10 грудня 2021 року організаторами Проєкту «Навчаємось разом» спільно з Міністерством освіти і науки України, Інститутом модернізації змісту освіти, Українським інститутом розвитку освіти, Національною академією педагогічних наук України було проведено практико орієнтований пілотний навчальний курс **«Осіння школа творців сучасних освітніх матеріалів»** для авторів, розробників освітніх матеріалів, зокрема цифрових, для закладів загальної середньої освіти, редакторів освітнього контенту,

дизайнерів навчальної літератури. Основною метою цього курсу було розкриття сучасних підходів до розроблення ефективних освітніх матеріалів з переосмисленням їх дидактичних функцій, змісту, форм та етапів створення ефективного сучасного цифрового освітнього контенту; загальних принципів архітектоніки навчальної книги.

У межах 4-го Модуля курсу: «Сучасні науково-педагогічні підходи до розроблення освітніх матеріалів (зокрема підручників, посібників, цифрових освітніх ресурсів)» у доповіді «Сучасний підручник: носій змісту чи контент-менеджер?» 16 листопада 2021 року член Президії НАПН України, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України Олександр Ляшенко, аналізуючи проблематику трансформації змісту освіти в умовах різних парадигм, наголосив на існуванні «*ідеологічної тріади сучасної парадигми освіти*» як інтеграції трьох відомих у педагогіці й апробованих в освітній практиці підходів – особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного [3]:

– ***особистісно-орієнтований підхід*** – дидактична основа: освітній процес ґрунтується на вікових і пізнавальних особливостях розвитку людини (всі, хто навчаються навіть одного віку різні за здібностями, інтересами, досвідом, мотивами навчання, устремліннями тощо);

– ***діяльнісний підхід*** – психологічна основа: навчання організовується на конструктивній основі як активна діяльність учнів із пошуку розв’язків проблем і прийняття рішень;

– ***компетентнісний підхід*** – гносеологічна основа: набуття ключових і предметних компетентностей відбувається завдяки особистісному досвіду життєдіяльності в різних формах (ігрова, навчальна, дослідницька, творче самовираження, спілкування, праця тощо).

Зауважимо, що існуючи підходи напряму дотичні до оцінки якості освіти, які представлені 3-ма моделями, але вони *по різному розглядають механізми визначення її ефективності*.

Так, для підходу з точки зору ***змісту*** головним постає питання «*Що планується викладати*?» у межах освітньої компоненти – навчальної дисципліни освітньої програми: якими навчальними темами, завданнями і критеріями їх оцінювання окреслюється перелік компетентностей, заявлених у стандарті та, відповідно, в освітній програмі належного рівня.

Підхід з точки зору ***результатів*** спрямовується на процедуру діагностики і оцінювання заявлених *компетентностей* – динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [4], які вже є сформованими у здобувачів вищої освіти, що закінчили вивчення курсу – освітньої компоненти програми. Цей підхід має надати відповідь на питання: «*Що отримано*?».

У такому ж руслі запроваджуються системні зміни у змісті освіти [5]. Сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності на всіх рівнях вищої освіти в межах кожної спеціальності встановлюється відповідним стандартом. Стандарти використовуються для визначання та оцінювання результатів освітньої діяльності цих закладів. Вони визначають вимоги до освітніх програм, за якими здійснюється підготовка фахівців [6]. *Стандартизація* освіти *на всіх рівнях* конкретизована у тезі про те, що: трансформація змісту освіти, насамперед, визначається принципово іншим підходом до її *відбору і структурування*, які повинні бути підкорені кінцевому результату освітнього процесу – опануванню особистістю визначеними *компетентностями* [7].

Відмінність між результатами навчання та компетентностями полягає у тому, що перші *формулюються викладачами* на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності *набуваються особами*, які навчаються. Ще однією особливістю результатів навчання є те, що на відміну від компетентностей вони повинні бути *чітко вимірюваними* [8].

Згідно з методологією міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі», ТЮНІНГ (Tuning educational structures in Europe, TUNING), який був ініційований у 2000 р. європейськими університетами за активної підтримки Європейської Комісії з метою поєднання політичних цілей Болонського процесу та Лісабонської стратегії реформування європейського освітнього простору: прогнозування ***результатів навчання*** – формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання; результати можуть відноситися до окремого модуля або також до періоду навчання (освітньої програми першого, другого чи третього циклів) [9]. У Законі України

«Про вищу освіту» зазначено, що ***результати навчання*** *– сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти* [10]. Національний освітньо-науковий глосарій містить таке тлумачення: ***результати навчання*** *– сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які набув студент після завершення освітньої програми, або її окремого компонента* [11]. Наведені визначення є дуже близькими, вони не суперечать класичному європейському тлумаченню, проте і не підкреслюють елемент очікування (результати навчання плануються викладачами) та необхідність демонстрування (обов'язковість повного і всебічного оцінювання факту та якості їх досягнення студентом), не розкривають сутності самого освітнього процесу їх формування.

Підхід з точки зору ***освітнього процесу*** *– безпосереднього процесу навчання-научіння* має надати відповідь на інше питання: *Що реально відбувається* під час педагогічної взаємодії? Тут аналізу підлягають «фактичні» когнітивно-психологічні, фізіологічні явища і процеси, що мають місце при комунікації, коли ті, хто навчаються, разом з викладачем здійснюють пізнавальну діяльність в аудиторії (реальній або віртуальній) чи поза нею самостійно.

Якщо завдання переусвідомлення і науково-методичного пояснення сучасних особливостей щодо впровадження алгоритму проектування робочих програм навчальних дисциплін, зокрема їх проектування з прогнозуванням критеріїв виміру *конкретних результатів навчання* більш-менш вже досліджено науковцями [6], то аспект якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях у категоріях освітніх вимірювань з точки зору освітнього процесу потребує нагальних досліджень.

Саме цей підхід – підхід з точки зору ***процесу*** й видається нам найменше очевидним, але досить значимим в аспекті оцінювання якості вищої освіти. Хоча саме «додаткові ефекти» процесу безпосереднього здобуття вищої освіти, організації ефективної педагогічної дії, її наслідків не завжди напряму пов'язані із критеріями діагностики заявлених прогнозованих результатів навчання.

Сформулювати вичерпний перелік питань у межах такого підходу нам вважається досить складним завданням навіть для фахівця у галузі освітніх вимірювань. Наведемо тут для прикладу тільки декілька питань: «*Чи комфортно відчував себе здобувач освіти у процесі вивчення курсу*?», «*Чи відчував здобувач освіти інсайти*?», «*Чи сформовано новий ціннісний життєвий досвід*?», «*Чи усвідомлено моделі поведінки, які напряму не пов'язані з освітньою програмою і не передбачені у запланованій індивідуальній освітньої траєкторії*?», «*Чи створилось в академічній групі активне співтовариство*?».

Принагідно зауважимо, що дослідження методології, теорії і практики організації педагогічної взаємодії досить ґрунтовно досліджено педагогами-дослідниками представниками наукової школи фундатора педагогічної майстерності академіка Івана Зязюна (1930–2014 рр.) [12]. У межах цієї концепції прояв педагогічної майстерності при організації педагогічної дії залежить від того, наскільки обране педагогом *дидактичне*, *психологічне*, *комунікативне* забезпечення освітнього процесу сприяє вирішенню відповідних завдань.

Сповідуючи ідеї Педагогіки Добра, спираючись на принципи Педагогічної Майстерності, автори цієї статті, так само як і 100% освітян опинившись в умовах пандемії, намагались переусвідомити і трансформувати власну викладацьку діяльність та, у межах роботи центру «Педагогічна майстерність викладача вищої школи», допомогти це зробити колегам-викладачам. Адже до традиційних складових (*дидактичне*, *психологічне*, *комунікативне* забезпечення) додалось ще забезпечення *цифрове*: обов'язковий Інтернет-зв'язок, відповідні гаджети і практичні вміння учасників взаємодіяти у нових дистанційних умовах. Результатом майже дворічного методолого-теоретичного наукового пошуку, професійно-методичної роботи з викладачами, практичного викладацького досвіду в ЗВО «на дистанційці» та у «змішаному форматі», педагогічній саморефлексії, стало можливим визначити та конкретизувати маркери якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях.

На початку розвідок, нам здавалось очевидним, що якісно, кількісно та неупереджено об'єктивно виміряти ці показники-маркери буде доволі надскладним завданням. Тому на почину науково-психолого-педагогічного дослідження і роботи з

викладачами ми перш за все намагались обґрунтувати відповіді на низку таких питань: «*Чи треба конкретизовувати і оцінювати маркери якості освітнього процесу з позицій формування ціннісного досвіду, а не результату і як це робити?*», «*Навіщо потрібна інтенсифікація зворотних зв'язків у діадах «викладач-викладач», «студент-викладач», «студент-студент»?*», «*Які аспекти ціннісного досвіду викладача в нових умовах освітнього процесу є найважливішими?*», «*А чи варто взагалі прагнути вимірювати якість педагогічної взаємодії і цьому вчити викладачів*?».

Першим кроком у напрямі дослідження було творче переосмислення складових ідеальної моделі педагогічної взаємодії з позицій теорії і методики Педагогічної майстерності в аспекті оцінювання якості освітнього процесу з точок зору: «студент», «викладач», «експерт з якості – фахівець у галузі освітніх вимірювань». Для зручності аналізу і подальшої роботи усталені переліки маркерів було об'єднано у таблицю:

Маркери оцінювання якості педагогічної взаємодії у **вищій школі з позицій суб'єктів «студент», «викладач», «експерт з якості»**

Таблиця 3.1.1.

Маркери Студента 1	**Маркери Викладача 2**	**Маркери Експерта 3**
1.1) Високий рівень мотивації студентів. 1.2) Взаєморозуміння між педагогом та студентами. Довіра до педагога як до фахівця. 1.3) Високий рівень пізнавальної активності студентів. 1.4) Взаємна задоволеність педагога та студентів спільною діяльністю.	2.1) Педагог і його предмет 2.2) Дидактичне та комунікативне забезпечення курсу – освітньої компоненти. 2.3) Особистісна спрямованість на студента. 2.4) Особистісний компонент педагога.	3.1) Мета і завдання курсу / заняття, цільова спрямованість. 3.2) Професійна позиція педагога. 3.3) Технології педагогічного управління освітнім процесом (навчанням та научінням). 3.4) Оцінювання освітнього процесу за результатами навчання.

Організовуючи і проводячи заняття зі здобувачами другого освітнього рівня вищої освіти «магістр» Освітньої Програми «011:

Освітні вимірювання» у межах курсу «Професійна педагогіка» Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку; заняття зі здобувачами третього освітнього рівня вищої освіти PhD всіх спеціальностей Національного університету «Одеська політехніка» у межах курсу «Психологія і педагогіка вищої школи»; заняття зі слухачами курсів підвищення кваліфікації НПП «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» з подальшою рефлексією і системним зворотним зв'язком [13] стало можливим переосмислити і конкретизувати ці маркери оцінювання якості педагогічної взаємодії з позицій суб'єктів «студент», «викладач», «експерт з якості».

Зауважимо, що в процесі такої роботи учасники дослідження змінювались ролями. Так студенти проводили «міні-лекції» [14] для аспірантів і викладачів з підготовкою презентацій-конспектів і розробкою практичних завдань для оцінювання результатів навчання – компетентностей; аспіранти виступали в ролі «експертів з якості», «викладачів» і «студентів». Така форма роботи дозволила відкалібрувати очікування учасників освітнього процесу та фактичні одержані результати у порівнянні їх з традиційними.

Пояснимо сутнісний зміст цих маркерів оцінювання якості педагогічної взаємодії у вищій школі з позицій суб'єктів «студент», «викладач», «експерт з якості» **в їх проявах у сучасних реаліях освітнього процесу:**

1. Маркери студента.

У *рефлексивних опитуваннях*, які ми проводили після кожного заняття у Viber, і студенти, і аспіранти за змістом так само як і ДО впровадження карантинних обмежень [15] стверджували, що:

1.1) *Високий рівень мотивації студентів*.

«Цікаво вчитися тоді, коли відчуваєш, що викладачеві так само цікаво навчати. Наші заняття, хоч і у Zoom, – це час спільної праці, творчої атмосфери пізнання та спільного пошуку, спільної життєдіяльності».

1.2) *Взаєморозуміння між педагогом та студентами*. *Довіра до педагога як до фахівця*.

«Довіра до педагога є тоді коли він компетентний фахівець, видатна особистість що розуміє і поважає студентів, «бачить

людину». Коли вимоги викладача справедливі, тоді виникає бажання працювати разом».

1.3) ***Високий рівень пізнавальної активності студентів*****.**

«Викладач реально зацікавлений у відповідях студентів, роздумах, висновках, швидко реагує на запитання у чаті, пояснює».

1.4) ***Взаємна задоволеність педагога та студентів спільною діяльністю.***

Задоволеність педагога та студентів спільною діяльністю визначалася після кожного заняття шляхом написання 2 традиційних рефлексивних речень у чаті кожним учасником: «Мені сьогодні було корисно дізнатися/навчитись/зробити тощо», «Мені сьогодні було цікаво …». Якщо студенти збагатилися новою принадною інформацією, виявили та продемонстрували свої здібності, отримали визнання в аудиторії – педагог теж задоволений співпрацею зі студентами; задоволений тим, що передав їм частку свого професійного ціннісного досвіду, переконався, що його робота дала позитивні результати.

Негативні моменти щодо ідентифікації профілів студентів: Аніме замість фото на Аватарці, чи смішні Ніки замість власного прізвища, «не вмикається камера» тощо, які мали місце на початку пандемії, згодом самими студентами стали сприйматися як негативні. Погляди студентів стосовно власної впевненості на занятті, комфорту у спілкуванні практично не змінились. Окрім тих об’єктивних випадків, коли не було зв’язку з викладачем.

Сучасний студент зараз, так само як і ДО карантинних обмежень, відчуває себе впевнено на занятті, якщо:

– «мій педагог є для мене наставником, порадником, я йому вірю, приймаю його допомогу»;

– «відчуваю свою особисту рівнозначність у спілкуванні з педагогом, проявляю активність, ініціативу, реалізую потребу у самовираженні»;

– «вірю в себе, шукаю в собі резерви для досягнення успіху, долаю труднощі у навчанні»;

– «відчуваю інтерес педагога до себе як особистості, його зацікавленість результатами мого навчання, йду на контакт із педагогом»;

– «знаходжу для себе особистісний сенс у навчанні, відчуваю причетність до колективної справи, маю нагоду переживати радість успіху».

Компоненти/«маркери» побудови навчальних занять у дистанційній педагогічній взаємодії, як загальної суспільної творчості педагога та студентів, що відбувається у вигляді «зустрічі через екран» в руслі реального діалогу і запобігає формалізації відносин змусили педагогів дещо змінити ставлення до власної професійно-педагогічної діяльності.

2. Маркери викладача.

2.1) ***Педагог і його предмет***.

Звісно, якщо викладач бачить у курсі, що викладає не сукупність інформації та завдань для формування і перевірки визначених стандартом компетентностей і прогнозованих завдань для їх діагностики та оцінювання, а засіб гармонійного розвитку особистості майбутнього професіонала – тоді перш ніж зустрітися з тими, кого навчаєш, важливо не просто «знати зміст теми», а усвідомити її практичну сутність, визначити власне особисте ставлення до того, про що вестиметься розмова, подивитися на звичайну тему як на предмет майбутнього проблемного обговорення зі студентами. Досить часто зустрічалися викладачі, що відчували розгубленість саме від того, що були вимушені змінювати структуру власних занять з монотонно-менторського читання до діалогу і обговорення. Їм знову і знову треба було переосмислювати відповіді на питання: *Що мене приваблює у цій темі*? *Що я можу зробити щоб завтрашнє заняття стало корисним для студентів*? *Про що буде розмова зі студентами – про «поняття», «правила», «образи», «формули» або про те, що пробуджає у них певні роздуми, емоції, ставлення, формує навички*?

2.2) ***Дидактичне та комунікативне забезпечення освітньої компоненти*** – курсу/дисципліни.

Комунікативне забезпечення освітньої компоненти – система способів організації продуктивної взаємодії педагога та студентів в освітньому процесі, стає можливим завдяки професійно-педагогічній комунікативній підготовці викладачів [16], що охоплює:

– визначення комунікативних завдань для кожного виду /форми заняття;

– застосування релевантних способів емоційного впливу на особистість студента;

– досягнення емоційної єдності педагога та студентів, взаєморозуміння між ними завдяки визначенню власної психологічної позиції на заняттях (*Я – Інформатор*? *Доглядач*? *Помічник*? *Адміністратор*? *Психотерапевт*? *Порадник*?);

– забезпечення емоційної захищеності студента (студент відчуває психологічний комфорт, не боїться помилитися у відповіді, довіряє педагогу) шляхом демонстрації «мудрої сили», впевненості, відкритості у спілкуванні, естетичного смаку;

– вибір моделі зовнішнього вигляду як елементу невербального впливу (одяг, зачіска, міміка, пантоміміка) дещо змінився: перед відеокамерою треба ураховувати тіні та відблиски на обличчі від впливу додаткового освітлення. Так само як і на телебаченні, не рекомендуються фіолетові кольори в одязі (вони більш за все змінюються у залежності налаштувань зображень у гаджетах), дрібні малюнки в одязі (особливо клітинки) на екранах, як правило, «мерехтять» і негативно впливають на візуальне сприйняття;

– режисура організації простору «віртуальної» аудиторії полягатиме в розміщенні екрана та дошки – на тлі яких буде викладач. Бажано «не зливатись» з кольором фону. Так само важливо студентам бачити вираз обличчя викладача, адже міміка, погляд (прямо у відеокамеру) як канал комунікації стають більш значущими ніж при «живому» спілкуванні в аудиторії. Дизайн презентацій у режими демонстрації екрану бажано перевіряти заздалегідь. Можливість відео-запису занять з подальшим переглядом викладачем досить швидко дозволить виправити виявлені помилки.

2.3) *Особиста спрямованість на студента*.

Задоволення педагогом потреб студентів у персоналізації, публічному визнанні їхніх успіхів досягається шляхом допомоги тим, кого навчають з боку викладача знаходити особистісний сенс на занятті, відчути потребу в саморозвитку, побачити перспективу індивідуальної освітньої траєкторії особистісного саморозвитку студента. Зусилля студентів мають заохочуватися, позитивно схвалюватися, що дозволятиме студенту більш комфортно проявити власну індивідуальність.

2.4) ***Особистісний компонент педагога***.

Увага педагога як керівника пізнавальної діяльності студентів через призму власної практики дозволятиме викладачу передавати/ділитися власним ***ціннісним досвідом*.** Визначаючи ціннісний досвід, в аспекті Концепції педагогічної майстерності І. А. Зязюна, продовжуючи розвивати ідеї наукової школи, ми трактуємо дане поняття *як динамічну зміну відносин Людини зі Світом, перехід від соціально-нормативного («дорослого») рівня на рівень духовно-ціннісних відносин, як вищу форму активності суб'єкта, прояв здатності особистості підніматися над рівнем нормативних вимог; це процес свідомої, творчої, ціннісно-перетворювальної діяльності* [17].

Постійна опора на досвід студентів, який вони вже можуть самостійно ретранслювати як власну цінність і справжній діалог стає можливим лише тоді, коли його організатором є сильна, творча, активна особистість і компетентний професіонал, людина, що здатна повести за собою, «заразити» своїм предметом, стимулювати власним прикладом до активних дій та пошуку тих, кого навчає [18]. Сьогочасний педагог має вчити не тільки дисципліні за фахом – він вчить професійному спілкуванню, як у реальному світі, так й у віртуальному: вчить розумінню й сприйняттю себе як майбутнього фахівця-професіонала та перцепції інших людей [19]. Продуктивна педагогічна взаємодія – результат роботи думки, серця, мобілізації волі, вмілого використання педагогічної техніки викладачем.

Як зауважував фундатор Педагогічної майстерності академік Іван Зязюн [15, с. 12.], оцінка якості викладання завжди була одним з найбільш складних та дискусійних питань оцінювання викладацької майстерності. В умовах комерційної освітньої послуги (тренінгові програми, семінари, курси тощо), коли споживач сплачує за неї відповідні кошти, ця оцінка відбувається досить просто – на «поганого» викладача слухачі «не йдуть»; дистанційні, віртуальні курси не оплачують. В умовах державної системи освіти ситуація складніша: з одного боку, студент в аудиторії не відчуває себе тим, хто контролює ситуацію («Якщо я піду з лекції, все одно нічого не зміниться»), а з іншого – він може бути не зацікавленим в інформації, яку одержує («Я прийшов сюди «бути присутнім»; за дипломом; мене не хвилює що Ви там розповідаєте; подивлюсь потім у презентації»). У такому разі збільшуються вимоги до інструментарію оцінки та

самооцінки майстерності викладачів щодо організації педагогічної взаємодії її головними суб'єктами, адже вони легко можуть стати знаряддям зловживання, як з боку тих, кого навчають (пусті лестощі чи ганьба за почуття власного безсилля студента перед викладачем), так й самих педагогів [20].

Про важливість емоційного усвідомлення як визнання власних емоцій та їх вплив на педагогічну діяльність наголошували В. Зінченко [21], Е. Стоунс [22] та ін.

Д. Гоулман [23] досить чітко характеризував фахівців, які володіють навичками емоційного усвідомлення, як людей, які знають, які емоції вони відчувають й чому саме; уявляють собі зв'язки між власними почуттями й тим, що вони думають, роблять й кажуть; користуються керівним емоційним усвідомленням власних цінностей та цілей [24]. Таке усвідомлення підтримує мотивацію щодо власних дій, погоджуючи їх з почуттями оточуючих та сприяє розвиткові корисних соціальних навичок, які є вельми значущими для лідерства та колективної праці.

3. Маркери експерта.

Ці маркери якості освітнього процесу вищої школи не варто зіставляти з критеріями оцінювання освітніх програм у процедурі акредитації НАЗЯВО. Адже мета таких процедур є різною, хоча й має точки дотику.

3.1) ***Мета і завдання курсу/заняття, цільова спрямованість.***

Цілі і завдання освітньої компоненти, її спрямованість на досягнення загальної мети освітньої програми, відповідність стандартам підготовки доповнюються положеннями: про студента як суб'єкта навчання, рівноправного із педагогом учасника освітнього процесу; про розвиток особистості студента у цілісності (а не лише формуванням конкретних компетентностей) в освітньому процесі, розвиток його творчого потенціалу.

3.2) ***Професійна позиція педагога.***

Професійна позиція педагога та викладацька майстерність корелює із положеннями Професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», який затвердило Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України Наказом № 610 від 23 березня 2021 р. На аспекти *розвитку емоційно-вольової сфери здобувачів освіти* у переліку критеріїв оцінювання Освітніх програм експертами НАЗЯВО у процедурі акредитації

окремо не звертається уваги. Адже логічним є те, що такі питання не є завданням акредитації ОП.

3.3) ***Технології педагогічного управління освітнім процесом (навчанням та научінням).***

Головний *механізм педагогічного управління* освітнім процесом (навчанням та научінням) має визначати *характер пізнавальної діяльності* та позицію студентів на заняттях при вивченні освітньої компоненти – курсу/дисципліни. Зауважимо, що, навіть досвідченим викладачам, які мають багаторічний науково-педагогічний стаж і авторські «відпрацьовані роками» методики викладання, у нових умовах, розуміючи, що усталені підходи не працюють, було досить складно відповісти на питання «*Що і як мені треба змінити в організації освітнього процесу за нових обставин*?».

Вибір провідної методичної системи викладача, *механізмів педагогічного управління* освітнім процесом дуже індивідуальний і варіативний [2]. Навіть наявність розробленого викладачем **навчально-методичного комплексу** (**НМК**) для забезпечення освітньої компоненти (*сукупність нормативних і навчально-методичних матеріалів, необхідних для навчання предмета (РПНД; підручник; хрестоматії; посібники, 4 методичні рекомендації до всіх видів практичних та лабораторних робіт, усіх видів практик та написання розрахунково-графічних робіт, курсових проектів та кваліфікаційної роботи; збірники вправ і завдань; тести модульного контролю; екзаменаційні білети* тощо) – є необхідною, але недостатньою умовою щодо визначення продуктивних механізмів педагогічного управління освітнім процесом з боку викладача.

Навчально-методичний комплекс (НМК) нами розглядається як обов'язковий нормативний комплект, який тільки за умов практичної інтеграції з ***технологіями педагогічного управління*** (**ТПУ**) освітнім процесом створює ***дидактичний комплекс*** (**ДК**).

Дидактичний комплекс (**ДК**) – дидактико-методичне забезпечення освітнього процесу конкретної освітньої компоненти – курсу / дисципліни, яке створює інформаційно-освітнє середовище опанування певної предметної галузі.

ДК = НМК + ТПУ, тобто це інтеграція інформаційного і технологічного забезпечення навчання предмета.

З таких позицій, змінюється розуміння і роль НМК в освітньому процесі у нових умовах «змішаного навчання». Ці зміни, у першу

чергу, стосуються підручників. Адже підручник у складі ДК, є дуже важливою частиною технологічного забезпечення реалізації всіх 3-х підходів у навчанні (практичні завдання мотивуючого характеру, організація проектної діяльності, диференціація за рівнями згідно Таксономії Блума [25] та освітніми потребами тощо.). Наразі науковці [26] класифікують ***модифікації підручників у складі ДК:***

– »Паперові» підручники, підпорядковані технології навчання даного ДК;

– Підручники з комп'ютерною підтримкою, орієнтовані на певну технологію навчання;

– Підручники з використанням ПО (комп'ютерно орієнтовані підручники);

– Автономні електронні підручники;

– Підручники, інтегровані в електронні системи навчання (e-Learning).

Загальна характеристика комплексу сучасних освітніх **інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)** спирається на індивідуальний підхід у навчанні. З цієї позиції ІКТ класифікуються, зокрема, таким чином: функціонально орієнтовані технології; предметно орієнтовані технології; проблемно-орієнтовані технології [2]. Але, навіть знання і розуміння цих класифікацій з боку викладача не є гарантією побудови якісної технології педагогічного управління освітнім процесом (навчанням та научінням). Особливо гостро це питання постає при розробці нових курсів, нових освітніх програм, нових компонент у їх структурі.

3.4) ***Оцінювання освітнього процесу за результатами навчання.***

Оцінювання ефективності освітнього процесу за результатами навчання – діагностуванням якісних і кількісних показників відповідних компетентностей наразі є ключовим питанням у сфері ***забезпечення якості вищої освіти***. Результатом розвитку європейського простору вищої освіти стали значні зрушення у цій сфері. Про що свідчить прийняття «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти» (ESG – «Стандарти і рекомендації») – перша версія яких була прийнята у 2005 році. Нову редакцію цього документу ухвалено на Міжнародній Міністерській конференції у Єревані у травні 2015 року [27]. Одною із ***основних відмінностей*** документа редакції 2015 року від редакції

2005 року є наявність стандарту 1.3 »Студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання», який визначає вимоги (стандарт), яким мають відповідати навчальні заклади щодо визнання їх моделі навчання студентоцентрованою – «заклади освіти повинні забезпечувати таке викладання програм, що заохочує студентів до активної участі у творенні навчального процесу, і таке оцінювання студентів, що відображає цей підхід» [27].

Отже, саме від того, яким чином **сформований комплекс** оцінювання залежить якість навчання студента, і саме тому оцінювання розглядається академічною спільнотою як чи не **найважливіший елемент *системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти***. Зазначимо, що оцінювання, як складова системи забезпечення якості освіти, має на меті:

– підтримку у забезпеченні студенту можливості досягнення бажаних результатів навчання (*Support learning*);

– кількісну оцінку ступеня досягнення студентом бажаних результатів навчання (*Generategrades*);

– розвиток у студентів уміння самооцінювання – для забезпечення їх ефективного подальшого навчання (Future judgements).

Підсумовуючи зазначене наголосимо, що оцінювання ефективності освітнього процесу за результатами навчання є комплексною процедурою у межах якої викладач має чітко усвідомлювати зв’язок між прогнозованими результатами навчання та способами постановки цілей їх досягнення ще на момент розробки курсу. Таким чином, технологічний цикл від задуму, розробки, впровадження і оцінювання освітньої компоненти замикається.

Способи постановки цілей: 1) Формулювання цілей через *зміст* дисципліни; 2) Формулювання цілей через *діяльність* педагога і студентів; 3) Постановка цілей через *внутрішні процеси* інтелектуального, особистісного, емоційного та ін. аспектів розвитку студента.

Зауважуючи на те, що інтегровані цілі освітньої компоненти – курсу, які має чітко сформулювати викладач поєднують 3 підходи (зміст, внутрішні і зовнішні процеси навчання – научіння, результат) саме вони й стають основою **дидактичного комплексу курсу.**

Задаючись питаннями «*Яким же має бути освітній досвід у новій реальності*? *Як ці обставини позначаються на освітньому*

досвіді викладачів і студентів і що адміністрація і методичні служби ЗВО можуть зробити, щоб покращити ситуацію?» автори на наступному етапі роботи, усвідомлюючи що вже майже два роки ми живемо у світі з пандемією COVID-19 та вимушеними обмеженнями, в атмосфері невизначеності та тривожності, продовжили дослідження у напрямі пошуку відповідей на ці питання.

Відтак, логічним відправним пунктом науково-педагогічних пошуків було чітке розуміння, що маркери якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях мають розглядатися *у цілісності*: від стратегії впровадження до розробки контенту та оцінки ефективності.

Викладачі-розробники освітніх компонент, разом з технічною підтримкою для онлайн-курсів прагнули того, щоб навчання було корисним і захоплюючим. Але «*Як зрозуміти, що бажаного результату досягнуто*?» Це не завжди очевидно, і без конкретних маркерів неможливо прийняти виважене рішення. «*Чи варто залишити все як є, попрацювати над покращенням курсу або взагалі закрити його і не витрачати ресурси даремно*?». Причому часто від відповіді на ці питання залежатиме доля як курсу, так і всієї освітньої програми. Виходить, що без оцінки ефективності, аналізу і дослідженню маркерів не обійтись.

Таким чином автори продовжували практичні пошуки щодо конкретизації маркерів якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях, їх структурних характеристик, які можна оцінити та яких помилок слід уникати.

Результатом такої роботи стало розуміння необхідності проведення *методичного аудиту освітніх компонент*. Було складено опитувальник з питань, який допомагає провести перевірку конкретних даних для аналізу і подальшої оцінки, надання рекомендацій. Опитувальник структуровано по блоках:

1. Розуміння цільової аудиторії курсу організаторами навчання.
2. Методична концепція курсу та логіки навчання.
3. Освітнє середовище курсу.
4. Якість освітнього контенту.
5. Якість практичних занять.
6. Дані, отримані під час навчання попередніх потоків.
7. Супровід навчання.
8. Розподіл ролей у супроводі курсу.

9. Достатність ресурсів для запуску нових потоків, одночасного навчання кількох потоків студентів.

Підсумовуючи зазначене наголосимо, що оцінювання ефективності освітнього процесу за результатами навчання є комплексною процедурою у межах якої викладач має чітко усвідомлювати зв'язок між прогнозованими результатами навчання та способами постановки цілей їх досягнення ще на момент розробки курсу. Таким чином, технологічний цикл від задуму, розробки, впровадження і оцінювання освітньої компоненти замикається.

Зауважуючи на те, що інтегровані цілі освітньої компоненти – курсу, які має чітко сформулювати викладач поєднують 3 підходи (зміст, внутрішні і зовнішні процеси навчання – научіння, результат) саме вони й стають основою д**идактичного комплексу курсу.** Задаючись питаннями «Яким же має бути освітній досвід у новій реальності? Як ці обставини позначаються на освітньому досвіді викладачів і студентів і що адміністрація і методичні служби можуть зробити, щоб покращити ситуацію?» автори на наступному етапі роботи, усвідомлюючи що вже майже два роки ми живемо у світі з пандемією COVID-19 та вимушеними обмеженнями, в атмосфері невизначеності та тривожності, продовжили дослідження у напрямі пошуку відповідей на ці питання.

Відтак, логічним відправним пунктом науково-педагогічних пошуків було чітке розуміння, що маркери якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях мають розглядатися *у цілісності*: від стратегії впровадження до розробки контенту та оцінки ефективності. Викладачі-розробники освітніх компонент, разом з технічною підтримкою для онлайн-курсів прагнули того, щоб навчання було корисним і захоплюючим. Але «Як зрозуміти, що бажаного результату досягнуто?» Це не завжди очевидно, і без конкретних маркерів неможливо прийняти виважене рішення. «Чи варто залишити все як є, попрацювати над покращенням курсу або взагалі закрити його і не витрачати ресурси даремно?». Причому часто від відповіді на ці питання залежатиме доля як курсу, так і всієї освітньої програми. Виходить, що без оцінки ефективності, аналізу і дослідженню маркерів не обійтись.

Результати наукового дослідження теоретичної конкретизації і методико-практичного впровадження **маркерів оцінювання якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях** засвідчили,

що методичний аудит може виявити недоліки, усунути які буде досить просто, але може виявити й помилки, на виправлення яких потрібно багато часу та інших ресурсів. Після того як експерт з викладацької майстерності озвучить свої рекомендації, викладач разом з групою забезпечення освітньої програми, адміністрацією закладу вищої освіти зазвичай ухвалює рішення про долю курсу. Якщо обирається доопрацювання освітнього продукту, викладач може зробити зміни самостійно чи знову залучити експерта. Важливо відзначити, що робота над покращенням курсу – окреме завдання, яке в жодному разі не варто «змішувати» з аудитом якості освітнього процесу.

Література

1. Луговий В. І. Проблема освітньої якості в стратегії розвитку вищої освіти в Україні. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. №2(2). С. 2–4.
2. Професійна педагогіка : підручник / Авт. : О. В. Грабовський, Л. В. Коломієць, О. С. Савельева, А. В. Семенова, В. Ф. Яні; за заг. ред. А. В. Семенової. – Одеса : Бондаренко М. О., 2020. – 575 с.
3. Ляшенко О. «Сучасний підручник: носій змісту чи контент-менеджер?» виступ на Вебінарі «Сучасні науково-педагогічні підходи до розроблення освітніх матеріалів (зокрема підручників, посібників, цифрових освітніх ресурсів)». 16.11.2021. URL: https://www.youtube.com/watch?v=XLlYe8xYCV8
4. Закон України «Про освіту» : прийнятий 16.07.2019р. № 10-р/2019. *Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 07.01.2023)
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики*. Київ : К.І.С., 2003. – С. 13–37.
6. Бондаренко В. Д., Савєльєва О. С., Семенова А. В. Виміри якості вищої освіти: необхідність та сучасні тренди або проектування робочих програм навчальних дисциплін. *Вища школа : науково-практичне видання*. 2021. № 1–2(198). С. 75–96. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/2021_1_2.pdf
7. Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій : досвід Республіки Польщі. *Шлях освіти*. 2008. № 1(47). С. 19–22.

8. Рашкевич Ю. М. Методичні рекомендації щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти / Національний Еразмус+ офіс в Україні. 2017. Дата оновлення: 01.01.2018. URL: http://erasmusplus.org.ua/novyny/1514-ceminar-metodychni-rekomendatsii-shchodo-opysu-osvitnoi-prohramy-v-kontekstinovykh-standartiv-vyshchoi-osvity-24-03-2017.html. (дата звернення 02.07.2018).

9. Glossary. Quality in education and training. *European Centre for the Development of Vocational Training*, 2011

10. Закон України «Про вищу освіту» в редакції, затвердженій постановою КМ України від 28.09.2017 р. № 1556-18.

11. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ : ТОВ «КО НВІ ПРІНТ», 2018. С. 41

12. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с. URL: www.pedagogic-master.com.ua/public/filosofiya_pedagogichnoy_dii.pdf

13. Коломієць Л. В., Семенова А. В. Дистанційне навчання та якість освіти: парадигмальна криза людиноцентризму освітньої політики або про роль особистості педагога. *Вища школа : науково-практичне видання*. 2020. № 11–12 (196). С. 7–29. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/sbornik_2020_11_12.pdf

14. Семенова А. В. Професійна підготовка інтерактивного мінізаняття з використанням мультимедійної презентації для викладачів – слухачів семінару «Педагогічна майстерність» на основі практичних навичок і ціннісного досвіду. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Том 46, № 2. С. 139–152. Режим доступу до ресурсу: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1209

15. Семенова А. В. Емоційне усвідомлення як конструкт оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів: психопедагогічний підхід. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ «ХПІ», 2014. № 4. С. 58–68. URL: http://repo.uipa.edu.ua/jspui/ bitstream/123456789/4089/1/Semenova.pdf

16. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна, 3-є вид., допов. і переробл. Київ : Богданова А. М., 2008. 376 с. URL: http://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf

17. Семенова А. В. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії : монографія. Одеса : Бондаренко М. О. 2016. 436 с.

URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/tsinisnyi_vymir.pdf

18. Семенова А. В. Постнекласичний період методологічного виміру єдності нелінійного синтезу знань в аспекті розвитку теорій лідерства. *Лідер. Еліта. Суспільство*. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. № 1. С. 109–123. URL: http://les.khpi.edu.ua/article/view/2616-3241.2018.1.10

19. Семенова А. В. Педагогічна майстерність викладача вищої школи XXI століття: синергія віртуального і реального в освітньому просторі. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2019. № 2(29). С. 40–48. URL: http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/164524

20. Семенова А. В. Педагогічні техніки сучасного педагога в контексті забезпечення ціннісного виміру досвіду суб'єктів педагогічної дії. *European Humanities Studies: State and Society*. Slupsk, Poland. 2016, №4. P. 24–36. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/europeans.pdf

21. Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І. А. Зязюна, 3-є вид., допов. і переробл. Київ : Богданова А. М., 2008. С. 25.

22. Стоунс Э. Психопедагогика : психологическая теория и практика обучения / пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной. Москва : Педагогика, 1984. – 472 с.

23. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / пер. с англ. А. П. Исаевой]. Москва : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010. 476 с.

24. Семенова А. В. Емоційне усвідомлення як конструкт оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів: психопедагогічний підхід. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ «ХПІ», 2014. № 4. С. 58–68. URL:http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4089/1/Semenova.pdf

25. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J, Hill W. and Krathwohl D. (1956) *Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain.* New York: McKay.

26. Ляшенко О. Сучасний підручник: носій змісту чи контент-менеджер? виступ на Вебінарі «Сучасні науково-педагогічні підходи до розроблення освітніх матеріалів (зокрема підручників, посібників, цифрових освітніх ресурсів)». 16.11.2021. URL: https://www.youtube.com/watch?v=XLlYe8xYCV8

27.Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) Ухвалено Міністерською конференцією в Єревані, 14–15 травня 2015 р. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

3.2. ЯК ЗДОБУТИ ГРАНТИ В ЄС. ФАНДРАЙЗИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ

(Каліна К., Рибалко Л.)

Питання здійснення міжнародної наукової діяльності гостро постають перед науковцями різних рівнів: здобувачами освіти, молодими вченими, досвідченими науковими діячами, освітянами. У рамках міжнародного співробітництва та обміну теоретичними розробками, практичним досвідом, надбаннями широко використовуваною стає грантова діяльність, яка має свою теорію, методологію, методику і практику [12].

Як відомо, гранти – це грошові або інші засоби, що надаються як громадянам, так і іноземцям міжнародними організаціями для проведення наукових досліджень, підготовки кадрів, підвищення кваліфікації та інших цілей за певних умов, що надаються безпосередньо грантодавцями. Широке поширення й активне залучення науковців у грантову діяльність також підсилюється й тим фактом, що гранти є безкоштовними і надаються без умови повернення.

Зазначимо, що отримати грант або стипендію в країнах Європейського Союзу можуть науковці, які не є громадянами ЄС. Наголосимо й на тому, що на сьогодні існують масштабні освітні програми щодо надання фінансування дослідникам у галузі освіти. Широко відомим є фонд Марії Склодовської-Кюрі (MSCA), згідно програми якого відбувається фінансування досліджень у різних галузях і на різних етапах кар’єри науковців: від кандидатів наук до досвідчених вчених із світовим ім’ям. Провідною метою є заохочення до здійснення транснаціональної та міждисциплінарної мобільності науковців. Виокремимо провідні напрями грантів.

Внутрішньоєвропейські стипендії (IEF) надають фінансування проєктам розвитку наукової кар’єри для представників країн

Євросоюзу і тривають 12-24 місяці. Метою програми є просування по кар'єрних сходах молодих науковців або відновлення наукової кар'єри взагалі. Стажування відбувається на території ЄС, але за межами країни постійного проживання науковця.

«Вхідні» міжнародні стипендії (IIF) забезпечують підтримку дослідників із третіх країн протягом 1-2 років. Для призначення стипендії необхідною умовою є отримання заявки від установи (університет, дослідницький центр, підприємство тощо), що згідна прийняти аплікаНта.

Міжнародний обмін науковим персоналом (IRSES) передбачає обмін співробітниками установ та дослідницьких організацій з метою підвищення кваліфікації, обміну досвідом протягом 24-48 місяців.

Мережі з навчання на початкових етапах досліджень (ITN) спрямовані на покращення наукових навичок молодих науковців у результаті приєднання до діючих дослідницьких груп. Термін дії – 4 роки.

У межах **промислово-академічного партнерства** (IAPP) запроваджене фінансування проєктів співпраці громадських та приватних організацій з метою обміну новаціями, проведення спільних семінарів, тренінгів, конференцій щодо вирішення інтелектуальних питань. Останні виокремлюють кошти для оплати праці співробітників. Термін дії – 4 роки.

У межах нашої роботи вважаємо за доцільне звернути увагу на програму Європейського союзу **«Erasmus Mundus»**, яка спрямована на співпрацю у галузі вищої освіти. Програма призначена для ЗВО, здобувачів освіти, що мають диплом першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, науковців і співробітників ЗВО, а також установ, що діють у галузі вищої освіти.

Програма **«Tempus»** спрямована на модернізацію системи вищої освіти у країнах-партнерах Європейського союзу, створення простору для співпраці, збільшення кількості робочих місць і просуванню Болонського процесу для формування Європейського освітнього простору. Провідними напрямами діяльності програми є:

1. Спільні проєкти, що спрямовані на розвиток, модернізацію та розповсюдження нових навчальних програм, методів навчання та викладання, створення навчальних кейсів; розвиток культури забезпечення якості освіти; модернізацію системи управління та

керівництва ЗВО; збільшення ролі ЗВО у суспільстві та навчання протягом життя; зміцнення «трикутника знань» у ЗВО тощо. Спільні проєкти є короткостроковими заходами щодо мобільності науково товариства.

2. Структурні заходи, що спрямовані на реформування ЗВО з метою покращення якості, актуальності освітнього процесу та зближення з напрямами розвитку навчальних закладів країн ЄС. Структурні заходи передбачають проведення наукових досліджень, конференцій та семінарів різного рівня, організація навчання або консультування тощо.

3. Супутні заходи, що фінансуються шляхом проведення тендеру або в межах рамкових угод й спрямовані на поширення інформаційної діяльності, поширення передового досвіду, проведення консультацій, конференцій, наукових досліджень.

Зазначимо, що програма Tempus приймає заявки та є відкритою для ЗВО, органів управління, організацій та підприємств, пов'язаних із вищою освітою. Таким чином зазначена програма сприяє просуванню політики Європейського союзу у галузі вищої освіти, тісно співпрацює з країнами-партнерами щодо реформ у галузі вищої освіти, з метою вдосконалення, реформування відповідно до потреб сучасного суспільства. Так, сучасні ЗВО стикаються з нагальними потребами щодо глобалізації освітнього і наукового простору, що потребує швидкого вирішення трьох провідних питань у галузі вищої освіти: реформування навчальних програм, удосконалення системи управління, реформування системи фінансування у ЗВО. Зрозуміло, що зазначені вище напрями реформування пов'язані із Болонським процесом, метою якого є створення Європейського освітнього простору в галузі вищої освіти, який у свою чергу провідним напрямом реформації вбачає сумісність та порівняння різних систем вищої освіти для підвищення конкурентноздатності та привабливості для здобувачів різних країн світу.

Саме через зазначені вище програми й реалізується можливість сприяти наміченим ініціативам розширення Європейського освітнього простору: надання широкого спектру різних високоякісних навчальних програм зі спрощеними процедурами визнання кваліфікаційних рівнів освіти.

Також слід зазначити, що на сьогодні існує можливість отримати фінансові ресурси на дослідницьку та наукову діяльність за допомогою державних і комерційних програм, а саме:

- Європейський науковий фонд, який надає фінансування науковцям з пострадянського простору;
- Європейська дослідницька рада, яка займається підтримкою наукової діяльності в межах ЄС;
- Виконавче агентство з освіти, аудіовізуальних засобів і культури, що сприяє міжнародному співробітництву між країнами Європейського союзу та третього рівня;
- Європейська асоціація просування науки й технологій, що передбачає асиміляцію наукових досліджень у політичну сферу на території країн ЄС;
- Європейський дослідницький простір, сприяє розвитку та підвищенню ефективності науково-дослідної діяльності дослідників країн Європейського союзу.

У межах даної роботи доцільно наголосити й на тому, що окрім зазначених вище загальноєвропейських програм фінансування наукової діяльності у галузі освіти, кожна з країн Європейського союзу надає власні програми. Ці програми можуть фінансуватися різним установами, підприємствами та організаціями як державного, так і приватного сектора в різних формах. Наприклад, поширеною серед європейських університетів є практика щодо пропозиції займатися лекторською діяльністю в обмін на участь у власних дослідних програмах. Також є можливість отримати персональний грант без додаткових вимог.

При заповненні грантової заявки важливо усвідомлювати, що донори, спонсори та грантодавці можуть висувати різні вимоги й умови можуть змінюватись у межах різних програм. Наприклад, існують випадки, коли виділена фіксована сума гранту покриває не тільки дослідні витрати, а й передбачає компенсацію транспортних, накладних витрат і витрат на проживання.

Зауважимо, що на сьогодні існують окремі програми, призначені для науковців-жінок, або програми, що сприяють зміцненню зв’язків між наукою та промисловістю.

Для отримання детальної інформації про програму необхідно безпосередньо зв’язуватись з грантодавцем; про гранти та стипендії у певній галузі науки можна дізнатися з ресурсів мережі Інтернет.

Вважаємо за доцільне виокремити наступні рекомендації щодо успішного результату у процесі пошуку фінансування власної науково-дослідної діяльності:

- Використовувати усі можливості. Не треба відмовлятися від можливих джерел фінансування з огляду на високий рівень конкуренції.
- Робити все вчасно. Починати пошук гранту треба якомога раніше й не зволікати з процесом подання заявки.
- Уважно читати, усвідомлювати й обов'язково виконувати умови участі в гранті або програмі.
- Міжнародне спілкування, що надає можливість дізнатися про можливість фінансування саме у тій галузі знань, що безпосередньо становить коло наукових інтересів.

Також зазначимо, що дотримання перелічених вище рекомендацій не є запорукою отримання фінансування. І що ж робити науковцю-досліднику, коли існуючий проєкт не отримав грант? Саме у такому випадку здійснення фандрайзингової діяльності стає у нагоді сучасному науковцю.

У ході наукового пошуку було проведено опитування науково-педагогічних і педагогічних співробітників ЗВО, які проходили курси підвищення кваліфікації, щодо розуміння сутності терміну «фандрайзингова діяльність». Більшість респондентів не перейшла відмітки «4» з 10 можливих, що, у свою чергу, свідчить про необізнаність і неволодіння корисною з огляду на формування нової філософії освіти в українському суспільстві інформацією. Отже, пропонуємо зосередитися на провідних поняттях.

Термін «фандрайзинг» походить від англійського fundraising (словосполучення англійських слів fund (кошти, фонди) і raise (піднімати, збільшувати)) – залучення ресурсів, коштів. Фандрайзинг як термін взагалі використовується щодо тих організацій та проєктів, що мають та несуть соціальну місію – благодійництво, освіта, культура.

Узагальнюючи наведені визначення, ми вважаємо, що найбільш повно буде розкривати досліджувану категорію наступне визначення: фандрайзинг – це професійна діяльність щодо мобілізації фінансових та інших ресурсів з різноманітних джерел для реалізації соціально значущих і науково-дослідних неприбуткових проєктів, яка вимагає

спеціальних знань та навичок фандрайзера, що можуть вплинути на прийняття позитивного рішення донора.

Суб'єктами фандрайзингової діяльності виступають неприбуткові організації (НПО), які займаються пошуком джерел фінансування та збором коштів для реалізації проєктів.

Згідно Податкового кодексу України до НПО відносяться:

1) громадські організації;

2) освітні установи, співпраця з якими дає змогу донорам підвищити власний імідж, провести профорієнтаційну роботу, а також виявити найбільш перспективних і зацікавлених представників молоді для підготовки до майбутньої професійної діяльності;

3) організації охорони здоров'я, що надають можливість продемонструвати благородність й мають велику перспективу майбутньої діяльності;

4) культурні організації (бібліотеки, галереї, музеї тощо), які передбачають підвищення репутації спонсора, можуть сприяти поширенню інформації, а також популяризації у суспільстві через демонстрацію небайдужості до культурної спадщини власного народу, країни на міжнародному рівні;

5) науково-дослідні установи, що надають можливість брати участь у новітніх розробках;

6) релігійні групи;

7) благодійні організації тощо.

Об'єктами фандрайзингової діяльності виступають різні категорії донорів, основними з яких є благодійні фонди, приватні організації, корпорації тощо.

Здійсненням фандрайзингової діяльності займаються фандрайзери, основними принципами роботи яких є: чесність; повага; цілісність; емпатія; прозорість. Зауважимо, що діяльність фандрайзерів здійснюється в різних правових системах, відповідно до законодавства країни, де вони працюють. Проте, передбачається, що фандрайзери повинні слідувати вимогам закону (і Кодексів етики своїх організацій) відносно професійної діяльності, незалежно від того, в якому правовому полі бере початок ця діяльність.

Також слід зазначити, що сучасними засобами фандрайзингової діяльності в освіті виступають:

– медіаграмотність, яка дозволяє критично аналізувати, оцінювати та створювати інформаційні повідомлення для різних типів медіа;

– мейлінг, що дозволяє охопити велику аудиторію, звертаючись персонально до кожного;

– краудсорсинг, що передбачає залучення великої кількості зацікавлених осіб до визначення потреб, якості та попиту;

– сучасні технології;

– технічна підтримка;

– кібербезпека.

Таким чином, грантова та фандрайзингова діяльність знаходяться у тісному взаємозв'язку, бо спрямовані на отримання певних джерел фінансування чи необхідних ресурсів для науково-дослідної діяльності в межах реалізації певних проєктів.

Література

1. Гранти для наукових досліджень в Європі. *Освіта UA.* URL: https://osvita.ua/abroad/higher_school/scholarships/37359/

2. Александер Д. Дж., Карлсо Дж. К. Основные принципы фандрейзинга. Киев: Balance Business Books. 2013. 240 с.

3. Кальницька К. О. Теорія мотивації Маслоу. *Практична психологія та соціальна робота*, 1998. №3. С. 36–38.

4. Кравцова В., Решетняк О. Особливості організації наукової діяльності в країнах ЄС та Україні. *Business Inform*, 2019. №7 (498). С. 122–137.doi: 10.32983/2222-4459-2019-7-122-137

5. Кремень В. Г. Історія філософії. Харків : Пранд, 2003.

6. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ: учебное пособие. Москва : ТЦ СФЕРА. 2004.

7. Літкевич А. Фандрайзинг як складова частина ресурсного забезпечення конкурентноспроможності закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах,* 2017. №66. С. 108–112.

8. Національний Темпус / Еразмус +офіс в Україні. URL: http://www.tempus.org.ua

9. Податковий кодекс України: редакція від 01.01.2022 р. URL: https://buhgalter911.com/uk/normativnaya-baza/nalogovyi-kodeks/

10. Рибалко Л. С., Каліна К. Є. Презентація курсу «Фандрайзингова діяльність в освіті». 2020.

URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Rozklad_2020_2021/Prezentacii/Frandaizengova_dialnist_v_osviti.pdf

11. Соколовська В. В. Сутність та перспективи розвитку в Україні фандрайзингу. *Ефективна економіка*, 2015. №9. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4453

12. Трубавіна І., Каліна К., Недря К., Рибалко Л. Поняття про теоретико-методологічні основи застосування грантів і здійснення фандрайзингової діяльності для українських науковців у сфері педагогіки. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* 2022. Вип. 58 С. 123–134

13. Чернявська О. В., Соколова А. М. Фандрайзинг: навчальний посібник. Київ : Алерта. 2013

14. Katsimitsis M. Research Funding at European Universities. 2016. URL: https://www.topuniversities.com/student-info/student-finance/research-funding-european-universities

15. Кобзарев О. Фандрейзинг : навчальний посібник для посадових осіб місцевого самоврядування. Київ, 2015. 84 с.

16. Літкевич А. М. Фандрайзинг як складова частина ресурсного забезпечення конкурентноспроможності закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школа*. 2017. С. 108–112

3.3. ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

(Трубавіна І., Недря К., Парфанович І.)

Воєнний стан – необхідне обмеження прав і свобод громадян задля перемоги, але й фактор, що впливає на науково-педагогічну діяльність педагогічних працівників і їх психологічний стан. Війна – стрес для людини, тим більше ніхто не навчав педагогів працювати в умовах війни. Люди не мають не тільки культури безпеки, а й психологічного захисту, емоційної і фізичної безпеки, але продовжують свою професійну діяльність. Воєнний час додає напруження освітою в умовах конфлікту – для забезпечення її безперервності, новими функціями та умовами, коли і викладачі, і

студенти перебувають в різних кутках країни і світу, під окупацією і на контрольованих територіях, служать в армії, територіальній обороні, волонтерять тощо. І головною метою є перемога, на яку працюють всі. У той же час вимоги і стандарти освіти, вимоги акредитації ніхто не скасовував. Їх треба виконувати в тому ж обсязі, що і раніше. Зміни в системі навчання ЗВО – введення компетентнісного підходу, підвищення вимог до акредитацій, ліцензування, збільшення навантаження на викладачів, підвищення вимог до наукової і виховної роботи зі студентами, засвоєння основ роботи в дистанційному навчанні, повна переробка навчально-методичного забезпечення за новими вимогами, навіть нова система оцінювання в ЗВО приводять до постійного збільшення стресу на викладача в умовах скорочень, інфляції. Усе це приводить до необхідності розглянути питання про профілактику професійного вигоряння у науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану. Зазначимо, що усі прояви професійного вигоряння є детально описаними в літературі з проблеми, треба виявити їх особливості у науково-педагогічних працівників і в умовах воєнного часу.

Дослідники Б. Перлман і Е. А. Хартман, узагальнивши багато визначень «вигорання», теж розглядають синдром вигорання як трьох компонентну систему, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження робочої продуктивності. Синдром вигорання виявляється у вигляді наростаючої байдужості до своїх обов’язків, що відбувається на роботі, дегуманізації у формі зростаючого негативізму по відношенню як до студентів, так і до колег, відчутті власної професійної неспроможності, відчутті незадоволеності роботою, явищах деперсоналізації, а в кінцевому підсумку в різкому погіршенні якості життя. В подальшому можуть розвиватися невротичні розлади та психосоматичні захворювання [14]. Таким чином, вигоряння впливає не тільки на професійну діяльність, але й на якість життя викладачів. А це означає, що його профілактика є необхідною і актуальною проблемою як для керівника закладу вищої освіти, так і для самого викладача.

Психологи (Н. Коінкова, В. Тропов) виділяють такі групи симптомів, що є характерними для «синдрому емоційного вигоряння»:

– фізичні симптоми: втома, фізичне виснаження; безсоння; утруднене дихання, запаморочення, нудота, погане самопочуття;

надмірна пітливість, тремтіння; підвищення артеріального тиску; захворювання шкіри, виразки;

– емоційні симптоми: нестача емоцій; песимізм, цинізм в роботі та особистому житті; байдужість, відчуття фрустрації, безпорадності, дратівливість, агресивність, тривожність, нездатність зосередитися, депресія, почуття провини, втрата ідеалів, надії та професійних перспектив, домінування почуття самотності;

– поведінкові симптоми: робочий час більше 45 годин на тиждень, під час робочого дня проявляється втома та бажання відпочити, байдужість до їжі, недостатнє фізичне навантаження, куріння, вживання алкоголю, ліків, імпульсивна емоційна поведінка;

– інтелектуальний стан: зменшення інтересу до нових теорій та ідей в роботі, виникнення втоми, апатії, інтересу до життя, байдужість до нововведень, формальне виконання роботи;

– соціальні симптоми: відсутність часу чи енергії для соціальної активності, зменшення активності та інтересу до відпочинку, обмеження соціальних контактів роботою, відчуття ізоляції, нерозуміння інших, відчуття нестачі підтримки з боку сім'ї, друзів, колег тощо.

Відзначимо, що професійне вигоряння виникає під впливом не тільки підвищеного навантаження, необмеженості роботи в часі, що є притаманним для науково-педагогічного працівника, так і під впливом тривалого стресу, який діє на людину. Таким стресом можуть бути терміни наукового проекту, воєнний стан, нові вимоги до наукових праць, побутові проблеми тощо. Вони можуть бути присутніми в житті людини одночасно, прискорюючи вигоряння. Саме стрес впливає на здоров'я, тіло, розум, емоції, поведінку людини. З точки зору соціальної педагогіки профілактика професійного вигоряння полягає в обмеженні чи мінімізації чинників стресу і посиленні чинників захисту від стресу. Це означає, що треба вчасно розпізнавати і діагностувати вигоряння і протидіяти йому шляхом профілактики зокрема.

Щодо особливостей професійного вигоряння науково-педагогічного працівника. По-перше, вони мають дещо інший зміст роботи, аніж інші працівники всієї сфери соціальних і поведінкових наук – є наукова функція, потрібна постійна самоосвіта, організаційно-методична робота – в той час як інші працівники мають лише методичну роботу. Це вимагає відповідальності, лідерства,

творчості, адекватної самооцінки. Але наукова функція можлива лише за умов спокійної нервової системи, налагодженого комфортного звичного побуту і врівноважених емоцій, які у більшості викладачів не є такими, оскільки кожна шоста людина в Україні – переселенець сьогодні. А в Україні сьогодні немає безпечних місць, є більш чи менш безпечні. Психологічні травми різної важкості є у всіх переселенців, емоційне заморожування та блокування мозком інстинктів і рефлексів не сприяють пізнавальним процесам ніяк. Це означає, що психологічна допомога потрібна всім, хто відчув на собі стрес внаслідок війни. І чим скоріше вона буде надана, тим менше наслідків на майбутнє людини. Але ж вирізнити вигоряння від втоми внаслідок виснаження людини під обстрілами важко. Потрібно спочатку позбавитися психологічної травми, тривалого стресу. Потім займатися профілактикою вигоряння.

По-друге, особливістю науково-педагогічних та педагогічних працівників є спілкування на різних рівнях з дорослими людьми – учнями, студентами, колегами, адміністрацією, що вимагає комунікативних вмінь, відмінних від умінь фахівців ІТ сфери, права, промисловості тощо. Більш того, в цьому спілкуванні викладач посідає різні позиції і виконує різні ролі – консультант, вчитель, помічник, захисник, радник, фасилітатор тощо, тобто він повинен відійти від беззаперечного лідерства і перейти до спілкування на суб'єкт-суб'єктних засадах різними стилями в залежності від ситуації. Не кожен викладач може і хоче це зробити, а застосування більш високої позиції вчителя зі студентами і колегами може привести до конфлікту. Не всі сьогодні готові бути слухняними учнями для вчителя – за теорією трансактного аналізу. Особливо, коли це люди з травматичним досвідом з району бойових дій. Тому гострота конфліктів може бути сильніше. Потрібно при ролі лідера в аудиторії, класі розмовляти демократично і на рівних, керуючи пізнавальною діяльністю учнів та студентів, їх розумової діяльністю так, щоб вони цього не відчували, граючи самого себе в одній і тій же самій аудиторії в воєнний час, до роботи в який нас нікого не готували. А викладачі теж люди, вони теж можуть боятися, помилятися тощо. Тому потрібна супервізія їх роботи і допомога психологів у профілактиці вигоряння.

По-третє, викладацька діяльність вимагає переміщення в просторі – по корпусах, філіалах в різну погоду і в обмежений час, що

приводить до дратівливості і соматичних хвороб, тривожності, залежності від транспорту, обмеженості в часі тощо. Графік роботи викладача – необмежений, часто вони працюють у вихідні, у заїзди заочників, вечорами – коли всі вже відпрацювали, влітку – приймальна комісія і відзив з відпусток. Це приводить до конфліктів в родині – причинами є ненормований час роботи, неузгодження планів проведення вільного часу з сім'єю, до конфліктів з колегами – хто куди та як часто їздить і як працює. Якщо додати онлайн навчання в умовах воєнного часу, то це з одного боку полегшує ці питання, з іншого накладає вимоги до всіх викладачів оволодіти цифровими педагогічними компетентностями. Що в умовах воєнного часу також викликає нервовість і роздратування, перевантаження.

По-четверте, наукова творчість, якою повинен займатися і за яку звітує викладач, поєднується із значним аудиторним навантаженням і виховною роботою зі студентами. Навіть онлайн. У той час як для творчості потрібен позаробочий час,світло, інтернет, бажання творчості і натхнення. Усе це приводить до прагнення встигнути все зробити якісно, що не є можливим і систематичним, а відтак до тривожності, дратівливості, недосипання тощо. Треба ставити акценти, виділяти пріоритети і застосовувати тайм-менеджмент.

По-п'яте, 600 аудиторних годин навантаження викладача вимагають якісно іншої підготовки його до занять і розробки нового навчально-методичного забезпечення з використанням нових інформаційних, комунікаційних технологій, яким ніхто не вчить, а наявність іноземних студентів – ще й перекладу, власними силами і коштом, цих матеріалів, білетів, питань тощо. У той час як матеріальна база ЗВО слабко поліпшується, а навантаження збільшується, виникає проблема нестачі часу на таку підготовку і незадоволення таким обсягом роботи.

По-шосте. Викладач, на відміну від інших працівників, кожні 1-3-5 років проходить конкурс на посаду і до цього теж треба готуватися, це викликає нервування – обирають колеги, з якими працюють разом в умовах скорочень, поїздок, робочих завдань. Не завжди конкурси люди проходять і їх залишають на посаді, або проходять, але з конфліктами. Але при цьому є ще акредитаційні, ліцензійні вимоги, які ніхто не відміняв і цю роботу також треба робити. Що вимагає часу, коштів, нервів, натхнення. Що є складним у воєнний час, коли є тривога за долю країни, родини і рідного краю.

Емоції заважають раціональному мисленню. Зазначимо, що відпустка у воєнний час майже у всіх вдома або на дачі, що не сприяє зміні обстановки і переключенню з проблем і щоденного буття на відпочинок. А навантаження на викладача підвищене. Додаємо сюди волонтерську і громадську діяльність, переживання за перемогу, близьких і друзів на війні, зміни в статусі – ВПО, біженець, в матеріальному становищі, в тощо.

Особливостями професійного вигоряння науково-педагогічних працівників, на нашу думку, є багатофакторність і різноплановість професійно-педагогічної діяльності: вона відбивається на якості життя викладача в цілому. Під якістю життя ми розуміємо складну систему факторів: фізичне здоров'я, емоційне здоров'я (наприклад, задоволеність, самоповага, щастя), матеріальний добробут, робота, творчість, стосунки із близькими людьми, безпека, безпосередня залученість до певного суспільства – вони відбивають потреби особистості. У випадку ж професійного вигоряння науково-педагогічного працівника існує загроза всій якості його життя. Тому і профілактику вигоряння слід робити за всіма її напрямками і спільними зусиллями, усуваючи всі причини. Усе це свідчить про те, що є особливості професійного вигоряння науково-педагогічних працівників, які викликані сучасними вимогами освіти, діяльністю науково-педагогічних працівників, а також воєнним станом. Вони є зовнішні (суспільні) та внутрішні (освітні).

Причинами професійного вигоряння науково-педагогічних працівників сьогодні є: воєнний час і його обмеження щодо прав людини, які відбивають основні потреби людини, відсутність вмінь працювати в воєнний час з його навантаженням і обмеженнями, те, що заклади освіти стають центрами соціальної допомоги в громаді в умовах війни, а їх працівники починають виконувати нові функції, при тому, що старі ніхто не скасовував, тривожність, матеріальні, особисті, професійні питання, нестаток часу, простору, нестабільність ситуації на роботі і в країні, необхідність спілкуватися із значною кількістю людей, змінюючи ролі і позиції, протиріччя між лідерською позицією викладача і необхідністю демократичного стилю спілкування в аудиторії, зростаючі вимоги до викладача в ЗВО при відсутності підтримки для їх виконання, поліфункціональність викладача, дистанційне навчання тощо. Саме ці питання повинні стати основою для системи профілактики професійного вигоряння

науково-педагогічного працівника. Вона повинна бути спрямована як на усунення причин вигоряння і зміну ставлення до них, так і на поліпшення якості життя. Звичайно, спочатку треба починати з причин вигоряння. У нашому випадку це тривалий стрес внаслідок невизначеності ситуації і тривоги, страху та інших негативних емоцій, які характерні для війни і перевантаження емоційного, інтелектуального, фізичного тощо.

Профілактика професійного вигоряння як запобігання і обмеження 3-х компонентів його структури повинна передбачати збільшення позитиву на роботі, створення комфортної психологічної обстановки, підвищення суб'єктності науковця в житті установи, формування його адекватної самооцінки, позитивного сприйняття себе в професійній діяльності, відчуття реальності самого себе у фізичному вимірі, збереження ціннісних зв'язків для людини на роботі і вдома, в соціальному оточенні, підвищення працездатності. Зазначимо, що якщо емоційну складову навчилися психологи лікувати, то з деперсоналізацією є труднощі як в діагностиці, так і в лікуванні.

Можна виділити такі напрямки профілактики професійного вигоряння, які доцільно використовувати в умовах воєнного стану в ЗВО, враховуючи комплекс проявів цього явища:

– підтримка свого здоров'я, турбота про тіло: чергування фізичного навантаження і розумової праці (спортивні секції, басейн, походи на природу тощо);

– підтримка звичок мирного життя: раціональне горяче харчування, режим дня, режим сну і відпочинку, гігієна, догляд за собою тощо, що є важлими зовнішніми умовами для подолання наслідків стресу внаслідок війни;

– періодичне відвідування культурно-масових заходів з сильними позитивними емоціями і враженнями, перегляд фільмів, вистав, концертів навіть онлайн;

– використання різноманітних заохочень в роботі, демонстрація здобутків ЗВО, викладачів перед колективом;

– формування культури безпеки всіх працівників;

– забезпечення емоційної безпеки викладачів в освіті через дотримання етичного кодексу науковця, культуру спілкування, культуру наукової праці, повагу до кожної людини, академіної доброчесності тощо;

– екскурсії, виїзні конференції, стажування, професійне спілкування з метою обміну досвідом, підвищення кваліфікації і позитивних вражень, навіть онлайн;

– міжкафедральні семінари;

– робота психологічної служби у ЗВО;

– традиції та інновації в кафедральному житті як збережння мирного способу життя і пристосування до воєнних умов;

– наставництво і допомога;

– презентація виданої членами кафедри літератури;

– засвоєння і застосування тайм-менеджменту на роботі і в житті, і наукової організації праці, вироблення індивідуального стиля наукової діяльності;

– підтримка родин і звичного та сімейного способу життя тощо.

Тобто мова йде про систему підтримки людини в професійному житті в ЗВО навіть в умовах війни і переміщення, формування колективу і створення умов для збереження якості життя. Підтримка передбачає допомогу ззовні, щоб людина виконувала свої професійні функції за рахунок мотивації і штучно створених зовнішніх умов для комфорту людини на роботі. Таким чином долається стрес – є щось комфортне, незмінне при тому, що все навкруги змінюється кардинально. Наприклад, лишається режим дня, гаряче харчування, чиста білизна, постіль, звички гігієни, охайності, режим сну і відпочинку тощо. При цьому людина повинна розуміти, що вона сама має турбуватися про профілактику цього явища, знати його симптоми, діагностувати їх в себе і своєчасно реагувати на них самодопомогою – переключенням на інші види діяльності в житті, позитивними емоціями, різноманітними соціальними зв’язками, фізичною культурою і спортом, участю в житті родини і друзів, в культурному житті громади, самодіяльності тощо. Зазначимо, що наукова діяльність є логічною та неемоційною, тому підвищення уваги до позитивних емоцій навколо є кроком до профілактики професійного вигоряння. Це увага до кольорового забарвлення в побуті, одязі, до естетики побуту, до універсального дизайну, в якому комфортно усім, не тільки людям з особливими потребами та інвалідністю, це ергономіка на роботі і в побуті для зменшення зусиль на вирішення проблем і задоволення потреб і вивільнення часу на позитивне в житті тощо.

Окремо стоїть питання про соціальне загартування особистості людини як основу її стресостійкості і працездатності, запобігання вигоряння в умовах воєнного стану. Згідно з М. Рожковим, соціальне загартування є принципом виховання, з чим ми в цілому згодні. Цей принцип передбачає, що дітей потрібно знайомити з негативом дозовано, методом проб, при цьому важливим включення волі для подолання негативу. Це можна віднести і до науково-педагогічниї працівників, які в більшості своїй без воєнного досвіду і обізнані так само мало, як і діти. Коли науково-педагогічні працівники як і всі громадяни України прокинулись 24.02.2022 під вибухи бомб і ракет, ніхто з них не мав такого досвіду і культури безпеки, досвіду поведінки в таких ситуаціях. Але люди швидко вчаться цьому в інтересах власної безпеки. Важливо дозовано давати по ТБ, радіо, ЗМІ інформацію про втрати, наслідки ударів, жертви тощо. Якщо цілодобово дивитися новини на ТБ, психіка може не витримати такої кількості негативних емоцій – в 21 сторіччі вбивають мирних людей. Шокова терапія і негатив тривалий час, цілодобово не сприяє профілактиці вигоряння. Тому рекомендацією може стати читати стрічку новин, а не дивитися ТБ, оскільки вплив на відчуття є зоровим, слуховим, розумовим. Виникає інтелектуальне і емоційне перевантаження, що поєднується з іншими складовими стресу від викладання в умовах воєнного стану. Соціальне загартування повинно відбуватися на контрасті позитивного і негативного у досвіді особистості різними засобами. Треба свідомо створювати позитив у житті навіть у воєнний час і підвищувати, а не знижувати якість життя для подолання впливу негативу. Спрощення зовнішнього вигляду і поведінки не є адаптацією до війни і труднощів.

Звернемось до філософських засад процесу соціального загартування. М. Ганді увів в обіг термін «соціальні щеплення», під якими він розумів поступове пізнання дитиною негативних боків життя суспільства и вироблення певного імунітету проти них (пізнання фізичних страждань, духовної спустошеності, подолання страху, непротивлення лиху насильством тощо). Його теорія ненасильницького опору говорить, що «…протистояння злу через насильство лише приумножує зло, і, оскільки зло може спиратися тільки на насильство, треба цілковито утриматися від останнього, щоб позбавити зло його опори», «відмова потурати злу так само є обов’язком, як і співпрацювати з добром»; при цьому, відповідно до

гуманістичної педагогіки, утримання від зла повинно бути свідомим і людина повинна вміти розпізнавати зло. Тому важливим є розпізнавання в собі і симптомів професійного вигоряння, і запобігання йому свідомо, коли людина знає що таке може трапитися внаслідок взаємодії щодня з негативом у великій кількості.

Якщо говорити про теорію резілієнсу, вона передбачає опору на сильні сторони людини для подолання стресу. Треба кожному знати, що є сильними сторонами людини і як це використати для профілактики вигоряння кожним науково-педагогічним працівником. Самодіагностика і індивідуальна профілактика на основі свідомого підходу є дієвими засобами самодопомоги в цьому питанні. Але слід відзначити, якою б сильною не була людина, їй теж потрібна підтримка, допомога ззовні, відпочинок і позитивні емоції, які будуть ззвоні переключати з негативу і надавати ресурс для подальшої роботи. У воєнний час важливими є патріотичні заходи, волонтерська діяльність як джерело єдності, підтримки, допомоги. Тому заходи з патріотичного виховання потрібні не тільки студентам та учням, але й викладачам і вчителям. Резілієнс є важливим, перш за все, для емоційного благополуччя через створення ситуацій успіху і переживання їх людиною – її зусилля і робота над собою привели до певного результату, бажано, щоб це був не тільки суб'єктивно значущий, але й соціально значущий та соціально визнаний результат, науковець повинен вміти доводити свої точку зору і представляти її, правильно оформлювати результати своєї наукової роботи, бути впевненим у своїй теорії. Але впевненість в собі має поєднуватися з врахуванням існуючих поглядів, їх аналізом і використанням для підтвердження або спростування своєї позиції. Тобто треба собі довіряти, але й перевіряти вірогідність власних думок для формування адекватної самооцінки своїх дій. Резілієнс передбачає свідому опору на випробувані досвідом методи дослідження, індивідуальний стиль педагогічної і наукової діяльності, педагогічну майстерність тощо. Сильними сторонами людини є також особливості її пізнавальних процесів, здібності, компетентності, сильний характер, стресостійкість, сила волі, реалізована активність тощо.

Вміння самостійно вибудувати творчий процес є важливим з огляду на резілієнс, коли треба доводити і відстоювати свою думку і новий спосіб вирішення проблеми. І наявність доброзичливої

демократичної атмосфери до нових думок у поєднанні з дією зовнішніх рамок – етичного кодексу науковця в ЗВО, комісії з академічної доброчесності тощо сприятимуть тому, що буде плюралізм думок, а не їх подавлення і заниження самооцінки чи її завищення у окремих осіб. Сильними сторонами особистості в науковій дільності є володіння критичним мисленням і творчим мисленням водночас, вміннями приймати рішення, керувати своїм станом і впливати на оточення, що є життєвими вміннями. Тобто соціальна компетентність створює умови для наукової діяльності і профілактики професійного вигоряння. Вона ж забезпечує соціальні зв'язки, комунікацію, що є важливом для профілактики професійного вигоряння. Це є важливим, оскільки серйозні науковці, як правило, часто живуть серед своїх ідей і слабо адаптовані в звичайному житті.

Щодо стресостійкості. Надзвичайно важливе утворення особистості, яке допомагає витримати стрес довго і залишатися в робочому стані, працездатним. Не треба плутати його з «заморожуванням» емоцій при стресі, коли людина обмежує свої емоції з огляду на велику кількість негативних подій в житті і діє як зомбі. Є ще ригідність емоцій, яка пов'язана з органічними ураженнями НС. Це не стосується профілактики вигоряння і стресостійкості. Емоції взагалі є надзвичайною окрасою життя людини в різні кольори і позбутися їх – це позбавити себе багато чого позитивного в житті. Людина живе заради емоцій, які супроводжують нас в житті і несуть в собі сенс життя.

Стресостійкість же передбачає наявність у людини емоцій і керування ними і своїм станом під час впливу стресу. Згадаймо педагогічну техніку як складову педагогічної майстерності в цьому аспекті. І можемо користуватися посібниками з педагогічної майстерності для розвитку керування своїм станом як напрямок профілактики професійного вигоряння і формування стресостійкості. Зазначимо, що всі обставини воєнного часу є новими для людини і їй потрібен час для формування нового динамічного стереотипу як основи нової звички поведінки. Якнайменше 21 день. Це означає, що стресостійкість не може сформуватися за 1 день, для неї потрібен час і досвід. Воночас стресостійкість означає опір людини стресу – як завдяки мобілізації організму, опори на свої сильні сторони, так і силі волі, характеру, активності особистості і суб'єктності у власному житті і професійній діяльності. Стресостійкість формується завдяки

тренуванням і вправам щдо подолання стресу і протидії його руйнівному впливу. Зазначимо, що формування стресостійкості не є одномоментним явищем, натренувати вміння і навички без формування усвідомленого досвіду поведінки, сили волі, характеру не є можливим. Сильна активна суб'єктна творча людина може навчитися стресостійкості, керувати стресом, впливати на обставини і змінювати їх, протидіяти стресу. Викладачі, які займаються наукою, креативні, творчі, є суб'єктними, оскільки вміють це робити в професійному житті в науці, є лідерами в аудиторії і впливають на інших. Тобто перенос цих навичок на подолання стресу прискорить формування стресостійкості і поліпшить профілактику вигоряння.

Але якими б не були зовнішні обставини, чинники стресу і скілки б їх не було, важливою є реакція мозку людини на відображення їх у різних формах на основі її індивідуального досвіду. Отже, кожна людина по-різному реагує на стрес внаслідок сили чи слабкості НС і внаслідок власного суб'єктивного досвіду, який в неї є вже. Але досвід можна отримати після мотивації і пояснень, вправ, на практиці. Це все означає перш за все окреме навчання виваженій поведінці під впливом стресових факторів жінок і чоловіків – бо в жінок більш слабка і рухлива нервова система. І навчати їх стресостійкості треба одному й тому ж з чоловіками, але по-різному. Це гендерні відмінності, які треба враховувати при формуванні стресостійкості. Навіть реакція на стрес у жінок і чоловіків різна – одні плачуть, інші мовчать або отримують інфаркт. Тому треба вміти позбавлятися наслідків стресу, рослаблятися, що кожен робить по-своєму, улюбленим способом, важливо також контролювати і свою реакцію на стрес. Засобами позбавлення стресу є: мистецтво, спорт, спілкування, природа, фізична праця, релігія. Кожен має свій, який найбільше підходить йому, засіб позбавлення стресу. Тому треба визначитися з цим засобом, а краще кількома, і застосовувати їх у щоденному житті та на роботі.

Соціально компетентна людина з життєвими вміннями більш стресостійка, ніж та, яка не володіє цими вміннями, оскільки ці вміння хоч і були сформовані в мирний час, але вони дають змогу їх перенести в нові умови – воєнні. Таким чином, ці вміння допомагають людині запобігти професійному вигоранню внаслідок наявності подібного досвіду поведінки і звичок на цій основі. Сьогодні заклади освіти мають забезпечувати фізичну та емоційну

безпеку не тільки дітей, але й педагогічних і науково-педагогічних працівників, батьків дітей, їх психологічний захист, що означає формування культури безпеки, вміння керувати своїм станом. Врівноваженість і виваженість є умовою профілактики тривожності та фобій.

Таким чином, можемо говорити про навчання викладачів поведінці під впливом різних стресорів як соціальне загартування і створення умов для емоційної безпеки і психологічного захисту людини, профілактику емоційного вигоряння. На сайті МНС є багато матеріалу щодо поведінки під час обстрілів, надзвичайниї ситуацій тощо. В ютубі є багато відео і порад про такі ситуації. В мирний час нам потрібна була б цивільна безпека, школа виживання для всього населення, а у воєнний час – швидко засвоїти правила поведінки і сформувати в собі культуру безпеки і стресостійкість. В спільнотах в соціальних мережах багато порад психологів щодо подолання негативу. Нам особисто подобається книжка Боба Дейтса «Життя після втрати», яка говорить про те, як правильно прожити емоції так, щоб вони не зруйнували особистість і не нашкодили її здоров'ю.

Таким чином, профілактика професійного вигоряння у науково-педагогічних працівників в умовах воєнного часу включає до себе такі напрямки, як:

– підтримка, допомога і самодопомога фізичного, емоційного і соціального здоров'я, подолання проблем;

– поєднання зовнішніх штучно створених позитивних умов для профілактики вигоряння з роботою над собою;

– опора на сильні сторони в людині як основу опору стресу і вирішення проблем;

– тайм-менеджмент, наукова організація праці для економії часу і збереження сил та ресурсного стану;

– навчання стресостійкості;

– формування у викладачів життєвих умінь і сили волі;

– дозоване соціальне загартування методом соціальних проб і соціальних щеплень;

– підтримка звичок і традицій мирного життя під час воєнного стану, стресу і підвищеного навантаження на викладачів;

– турбота про свої тіло і дух, настрій, позитивні емоції і вихід із стресу;

– формування культури безпеки всіх працівників, дітей, молоді та їх батьків.

Література

1. Вступ до Прав людини. Vienna: USIA Regiona. Programm Office, 1999. 39 с.
2. Комаров Э. Н., Литман А. Д, Мировоззрение М. К Ганди. Москва, 1969. С. 174–175.
3. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ХДПУ, 2002. 400 с.
4. Принципы партнерства в процессе участия как основа социального сотрудничества. *Участие детей и молодежи в процессах принятия решений*. Київ : UNICEF, 2002. С. 24–25.
5. Бойко В. В. Энергия эмоций, 2004. 474 с.
6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. 1996. 472 с.
7. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2005. 336 с.
8. Коинкова Н. А. Особые условия профессиональной деятельности как причина возможных личностных деформаций. 2001. № 1(15). С. 11–15.
9. Никифоров Г. С. Психология здоровья: уч. для вузов, 2006. 607 с.
10. Полякова О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности. 2008. 304 с.
11. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий. 2011. № 5–2. С. 92–97.
12. Робертс Г. А. Профілактика вигорання. Огляд сучасної психіатрії. 1998. № 1. С. 39–46.
13. Самикіна Н., Сулицький В. Синдром вигоряння у працівників пенітенціарної системи. 2004. № 4–6. С. 43–48.
14. Селье Г. Стресс без дистресса.1999. 123 с.
15. Тропов В. А. Особенности синдрома эмоционального выгорания и профессионально-личностных изменений у оперативных сотрудников уголовно-исполнительной системы. 2008. С. 14–18.
16. Maslach C., Schaufeli WB., Leiter MB. Job burnout. Annu Rev Psychol. 2001. P. 397–422.

3.4. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

(Савелюк Н.)

1. Стрес: загальні теоретичні аспекти

Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) стрес названо «епідемією XXI століття у сфері здоров'я». Наприклад, за оцінками зарубіжних фахівців, американській економіці стрес коштує 300 мільйонів доларів на рік, а понад 50% американців визнають, що він негативно впливає на їх робочу продуктивність. Крім того, за період від 1983 року високий рівень стресу в середньому охопив, за різними даними, від 10 до 30% представників різних соціально-демографічних спільнот населення США.

В Україні, за даними масштабного національного опитування, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС), не менш як дві третини (69%) респондентів у 2021 році пережили відчутну стресову ситуацію. Констатовано, що за останні 10 років це найвищий показник. Така негативна статистика пов'язується, насамперед, з пандемією COVID-19, яка істотною мірою виснажила фізичні та психологічні ресурси населення. Серед поширених психологічних індикаторів переживання стресу вказуються: «втратити віру в людей, зіштовхуватися з підлістю» (10%), «відчувати свою безпорадність» (7%), «втратити віру у власні сили» (3%) та ін.

У зв'язку з початком повномасштабної війни в нашій країні зазначена ситуація лише погіршилася: на зміну істотним карантинним обмеженням і страхам прийшли ще суворіші реалії життя в умовах воєнного стану. Учні та вчителі, між іншим, не встигли вийти з непростих умов дистанційної освіти й повернутися до дуже важливого не лише для повноцінного навчання, а і для становлення особистості безпосереднього «живого» спілкування. Понад це, загальний рівень стресу посилився систематичними повітряними тривогами й вимушеними переселеннями значної частини українців як усередині самої країни, так і за кордон. Отож, переживання стресу стало хронічним, що є ще більш небезпечним явищем, аніж відносно короткотривалі негативні афекти.

При розгляді теоретичних аспектів теми, насамперед, доцільно зазначити, що концепція стресу в психології має найтісніший взаємозв'язок із дослідженнями у різних галузях біології та медицини – через такі поняття, як «адаптація» та «дезадаптація», «гомеостаз» і «гетеростаз» та ін. «Батьком» науки про стрес традиційно вважається Г. Сельє. А проте першовитоки відповідного вчення можна віднайти ще у працях видатних мислителів античності. Наприклад, у стародавні часи **Аристотель** як філософ і **Гіппократ** як лікар усвідомлювали й обґрунтовували сутність стресу та його негативний вплив на організм.

Першим, хто дійсно з наукової точки зору пояснив, як організм може захищатися від стресу, став один із найвідоміших світових фізіологів – французький учений **К. Бернард**. У 1859 році він наголосив, що ***базовою умовою життя є стабільність внутрішнього середовища організму***, й увів термін «*milieu intérieur»*, зміст якого можна асоціювати з більш відомим у науці поняттям «гомеостаз».

Власне останній термін уперше запропонував видатний гарвардський учений **В. Кеннон**. У 1932 році він видає книгу «Мудрість тіла», де визначає відповідне поняття як скоординовані фізіологічні процеси для підтримування більшості стабільних станів в організмі. В. Кеннон також запровадив термін ***«боротьба-або-втеча»*** («fight-or-flight»), який описує ***дві типові реакції живих істот на ситуації загрози***. Синонімом до нього в наш час є поняття «гостра стресова реакція». Вона передбачає, що жива істота на будь-яку загрозу реагує загальним збудженням симпатичної нервової системи. Пізніше така реакція почала розглядатися як лише перша (початкова) стадія «загального адаптаційного синдрому» – цілісної концепції Г. Сельє.

Дослідження стресу видатний канадський учений австро-угорського походження розпочав у 1926 році, коли ще був студентом медичного закладу освіти. Він спостерігав пацієнтів із різними хворобами, більшість із котрих, проте, мали певні спільні так звані «неспецифічні» симптоми, які були загальною реакцією організму на будь-які стресогенні стимули. Далі, клінічні спостереження у поєднанні з лабораторними експериментами над щурами обґрунтували запропоновану ***концепцію «загального адаптаційного синдрому»*** та дали змогу **Г. Сельє** стверджувати, що пролонговані

впливи стресових факторів призводять до розладів адаптації, які виявляються через різні соматичні захворювання.

Крім того, що Г. Сельє запровадив у науку чітку дефініцію стресу, він також став першим ученим, котрий розпізнав, що гомеостаз сам по собі не забезпечує стабільність систем організму в ситуації стресу. А тому згодом увів термін ***«гетеростаз»*** для позначення процесу настання певного нового стійкого стану, який досягається активізацією чинників, що стимулюють відповідні фізіологічні зміни. Інакше кажучи, таким чином організм переходить ***від фази «тривоги» до фази «резистентності» (опору)***.

У 1980-х роках XX століття американські вчені **Р. Стерлінг та Дж. Айєр** розвинули загальну концепцію гомеостазу і запропонували новий термін ***«алостаз»***. Він наголошує на регуляції таких заданих параметрів, які ***налаштовують фізіологічні функції організму до «зустрічі зі стресом»***. Отож, від домінантного у XIX столітті «гомеостатичного» мислення з його наголосом на «стабільності через константність» наукова думка прийшла до «стабільності через зміни».

Окремим підходом до дослідження стресу, сфокусованим на ***когнітивних (пізнавальних) психічних процесах***, стала теорія видатного психолога Каліфорнійського університету **Р. Лазаруса**. У той час, як уся чи майже вся тогочасна американська психологія (другої половини XX століття) намагалася зрозуміти людську поведінку, насамперед, як сукупність простих поведінкових реакцій в їх асоціаціях із винагородами й покараннями, Р. Лазарус натомість наголосив на важливості пізнання у житті людини. Саме когніції він активно залучає до пояснення стресу та стратегій боротьби з ним (копінгу), як і до трактування багатьох інших психічних явищ.

Крім того, Р. Ларазус зі співробітниками дослідив і вперше чітко розмежував ***фізіологічні та психологічні аспекти стресу***. Зокрема, згідно з дефініцією **Р. Лазаруса і С. Фолкмана**, психологічний стрес – це особливий зв'язок між особистістю та середовищем, який оцінюється людиною як такий, що обтяжує або перевищує її ресурси та так чи інакше загрожує благополуччю. При цьому наголошується, що такий «особливий зв'язок» має пройти дві важливі фази – когнітивної оцінки та подолання. Інакше кажучи, психологічний стрес доцільно визначати не як якийсь окремий вид стресу, а як психологічні прояви загального адаптаційного синдрому.

Сучасні вчені вказують, що, хоча реакції фізіологічних систем організму на будь-який стресовий чинник (стресор) дійсно є універсальними та неспецифічними, як про це писав Г. Сельє, а проте реальні паттерни таких реакцій широко варіюють за мірою своєї глибини та за тривалістю. Тобто, специфічні «особистісні траєкторії» фізіологічних і психологічних реакцій на стрес обумовлені взаємодією індивідуальних відмінностей із конкретними середовищними контекстами (рис. 1):

Рис. 1. Вплив стресових чинників на організм людини (з підручника В. Соболь «Біологія та екологія» для учнів 11 класу)

Саме в контексті міждисциплінарного поєднання наукових предметів фізіології (загальний адаптаційний синдром) та психології (специфічні індивідуальні реакції) і формуються новітні уточнення класичної дефініції стресу. Так, згідно з **С. Когеном, П. Гіанаросом, С. Мануком**, термін ***стрес*** – це загальний термін, який ***репрезентує такий досвід, коли вимоги навколишнього середовища в певній ситуації переважають індивідуальні психологічні та фізіологічні можливості ефективно з ними упоратися***.

Також, як зазначають **А. Кросвел і К. Локвуд**, однією з важливих особливостей вивчення стресу є розмежування понять ***«стресові події» та «відповіді»*** на зазначені події. Перші – ***стресори***, визначаються як ***окремі події, які об'єктивно можуть бути оцінені як такі, що потенційно здатні змінити або порушити звичне функціонування*** організму в цілому та психіки зокрема. Одна з підстав для розмежування різних видів «стресорів» – часова шкала впливів, згідно з якою виокремлюються: щоденні події/проблеми, хронічні стресори, життєвий та гострий стрес. З усім тим, вчені зауважують, що реальні переживання стресу рідко коли

потрапляють лише в одну категорію – це стосується, наприклад, таких щоденних подій, як догляд за важко хворим близьким або сварки у сім'ї, які нерідко переростають у хронічний стрес.

Відповіді на стрес – це ***індивідуальні реакції, спричинені стресовими подіями***. Й саме останні часто мають більшу значущість для людини, аніж власне стресори, причому не лише для її психологічного, а і для фізичного здоров'я. Найбільш поширена класифікація відповідей на стрес – виокремлення фізіологічних, психологічних (емоційних), когнітивних і поведінкових реакцій, які можуть виникати до, під час або після впливу стресора. Зокрема, ***фізіологічні реакції*** – це імунні, вегетативні, нейроендокринні та нервові зміни, пов'язані зі стресовим упливом; ***психологічні реакції*** – специфічні емоції, викликані стресором, а також зусилля з регуляції відповідних емоцій; ***когнітивні реакції*** передбачають оцінювання міри впливу стресора – наприклад, формування «версії загрозливості змін», тощо; нарешті, ***поведінкові реакції*** включають копінгові стратегії – такі, як, наприклад, пошук соціальної підтримки або вживання психоактивних речовин.

З метою диференціальної діагностики та самодіагностики прояву описаних реакцій, ми можемо опиратися на перекладений та адаптований в Україні (зокрема, О. Харко) тест на визначення загального рівня стресу. Він складається з чотирьох розділів (субтестів), які, власне, деталізують чотири вищезгадані групи симптомів.

Отже, стрес назагал – це адаптаційна реакція цілісного організму на будь-які зміни зовнішнього та/або внутрішнього його середовища. І якщо фізіологічний стрес є переважно неспецифічною такою реакцією, то психологічний (емоційний, інтелектуальний) передбачає більш індивідуальні, унікальні варіанти реагування. Відповідно, фахівці напрацювали різні конкретні методики профілактики та боротьби зі стресом, які найбільш активно діють у своїй гармонійній сукупності. Описані нижче техніки можна використовувати як зі школярами, так і з педагогами.

2. Профілактика та подолання основних симптомів стресу.

2.1. Фізіологічні симптоми

Зменшення головного та інших видів болю.

Головний біль – одна з найпоширеніших соматичних реакцій на різні стресові ситуації. Отож, як і стрес, він також може стати

хронічним. Досить ефективними у плані попередження відповідних неприємних відчуттів є щоденні заняття профілактичною фізкультурою, які здатні зменшувати ризик виникнення як головного болю, так і фізичної напруги в інших ділянках тіла. Для цього достатньо періодично виконувати 3 нескладні вправи:

1) обертання головою (15–20 обертів за підхід);

2) обертання плечовими суглобами (почергово правим і лівим, по 15 – 20 обертів кожним);

3) *вправа «кішка»* – зігнутися назад із положення «сидячи» (прогин у спині, 15–20 разів за підхід).

Примітка. *Головною перевагою таких простих вправ є те, що здійснювати їх можна навіть безпосередньо за партою, за робочим столом або будь-де та будь-коли – на уроці, під час перерви, вдома.*

Нормалізація серцебиття.

Підвищене серцебиття (тахікардія) – теж один із найпоширеніших фізіологічних симптомів переживання стресу. Навіть не будучи критичним, воно здатне посилювати загальну тривожність і відволікати від виконання поточних завдань. Один з ефективних способів нормалізації серцебиття – дихальна гімнастика, оскільки дихання та робота серця тісно фізіологічно пов’язані. Пропонується виконання наступного переліку нескладних вправ:

1) стоячи, витягнути праву руку в бік, у той час як лівою потрібно затиснути ліву ніздрю і зробити повільний вдих;

2) повторити дії, але «дзеркально» – змінивши праву руку на ліву;

3) присісти на стілець і повторити попередню вправу (пункти 1–2);

4) повільно та на повні груди зробити 3–4 рази «вдих – видих»;

5) повторити комплекс вправ із вдихами й видихами, витягуючи при цьому губи, немовби вимовляючи «у».

Примітка. *Ці вправи так само зручно здійснювати будь-де та будь-коли. Але важливо пам’ятати, що подеколи підвищене серцебиття та інші симптоми змін у роботі серця можуть сигналізувати про небезпечні проблеми зі здоров’ям. Тому у випадку сумнівів варто одразу ж звернутися до кваліфікованого медичного працівника.*

Нормалізація травлення.

Травна система організму теж фізіологічно задіяна в його цілісному реагуванні на різні стресори. Причому така реакція може бути як активною («нападай-або-тікай»), так і пасивною («замри»). Але в будь-якому випадку в стані стресу травна система може «страждати», потребуючи фізіологічної нормалізації. І тут знову на допомогу здатна прийти спеціальна фізкультура. Ось декілька ефективних вправ:

1) *«скручування сидячи»* – сісти на килимок і витягнути прямі ноги перед собою, одночасно вирівняти спину; зігнути ліву ногу і поставити її на повну стопу із зовнішньої сторони правого коліна; узятися за зігнуту ногу правою рукою і притиснути якомога ближче до себе; лівою рукою обпертися на килимок і обережно повернути корпус вліво настільки, наскільки дозволятиме індивідуальна гнучкість; затриматися так на декілька секунд і розслабитися; повторити 10 разів для кожної сторони тіла;

2) *«складка»* – лягти на спину, розслабитися і зігнути ноги; обійняти ноги за коліна і міцно притиснути до грудей, одночасно напружуючи м'язи пресу і рук; похитатися з боку в бік декілька разів, потім відпустити ноги та розслабитися; повторити так 5 разів;

3) *«вертикальна складка»* – стати, ноги на ширині плечей; починаючи із шийних хребців, повільно зігнути спину якомога сильніше, так, ніби хочеться дістати чолом до колін; обхопити литки руками, акуратно потягнутися корпусом до колін і затриматися так на декілька секунд; повторити 10 разів.

Примітка. *Перші дві вправи потребують вільної рівної поверхні та спеціального килимка (каримату), тоді як третю можна робити будь-де. На додачу до вправ, можна розповісти учням, колегам про правила «антистресового харчування» (різні види горіхів, багато овочів і т. ін.).*

Нормалізація дихання.

У будь-якій стресовій ситуації, а особливо у гострій, необхідно нормалізувати дихання, яке, як і серцебиття, у такій ситуації нерідко буває пришвидшеним, що додатково посилює тривогу та страх. І тут так само в нагоді можуть стати прості фізичні вправи:

1) зробити декілька швидких вдихів і видихів (так, наче це дихає собака під час бігу або у спеку), потім повільний вдих, максимальна пауза, видих і знову максимальна пауза;

2) *вправа «4/2/6»* – вдих (рахувати до 4), затримка дихання (рахувати до 2), видих (рахувати до 6).

Можливо застосовувати й більш складні техніки, наприклад, із цілісної системи йоги. Зокрема, у спеціальних клінічних дослідженнях було доведено, що спеціальна *дихальна вправа – «пранаяма Брамари»*, швидко та одночасно заспокоює і дихання, і частоту серцевих скорочень. Послідовність виконання вправи:

– закрити очі, зробити глибокий вдих і видих;

– закрити вуха руками;

– покласти вказівні пальці над бровами, а решту пальців – над очима;

– далі, м’яко натискаючи на ніздрі носа (з боків), зосередитися на зоні брів;

– тримати рот закритим і після глибокого вдиху повільно видихати носом, видаючи гугнявий звук «ом»;

– повторити все це 5 разів.

Примітка. *Перед виконанням останньої вправи можна пояснити учням і дорослим загальні принципи системи йоги, що зробить відповідне виконання усвідомленішим і цікавішим.*

Зняття напруженості у м’язах.

Якщо реакція на гострий та раптовий стрес – це, насамперед, сильне серцебиття і пришвидшене дихання, то на хронічний – більш або менш свідома напруженість у м’язах. Так чи інакше, вона формує серйозний дискомфорт. Описуємо *основні правила для початку м’язевого розслаблення*:

– при розслабленні нічого не повинно заважати; тому можна попередньо зняти окремі елементи одягу, які додають тілу скутості (наприклад, краватка, взуття, окуляри, ремінь, браслети);

– важливо прийняти зручне положення тіла – це, зазвичай, поза сидячи;

– дихати рівно та вільно;

– розслаблення має починатися знизу вгору, тобто спочатку ноги, потім руки, плечі, а тоді вже м’язи обличчя.

Поетапна інструкція з м’язевого розслаблення:

1) *литки та ступні* – обидві ступні стоять щільно на підлозі; пальці ніг підняти так високо, як тільки можна, не відриваючи п’ят від підлоги; затриматися в такому положенні на 5–10 секунд; потім повільно опустити пальці ніг на підлогу; тоді повільно піднімати

п’яти, встаючи на носки; відчувши напруженість у литках ніг, зупинитися у такому положенні на декілька секунд; тоді повільно опустити ноги на підлогу; в литках має з’явитися відчуття теплоти та приємної важкості;

2) *м’язи рук* – сильно стиснути кулаки на 5–10 секунд; потім поступово розслабити кисті рук; для роботи інших груп м’язів рук широко розчепірити пальці, потримати їх так 5–10 секунд і знову розслабити; важливо відчувати, як руки та м’язи передпліччя наповнюються теплом, що означає справжнє розслаблення;

3) *плечі* – підняти плечі високо, намагаючись дотягнутися до мочок вух; потім повільно, розслабляючись, опустити їх і струснути ними; повторити так декілька разів, поки з плечей остаточно не піде уся накопичена важкість;

4) *м’язи обличчя* – «зробити голлівудську усмішку» (посміхнутися широко і до відчуття напруги м’язів щік); тоді повільно дозволити посмішці «піти»; для розслаблення інших груп м’язів обличчя варто узяти приклад із дитини, котра дуже хоче поцілувати маму чи тата – витягнути губи трубочкою і потягнутися трохи уперед, витягаючи підборіддя; а щоб розслабити лоб, треба високо підняти брови, наче побачили грандіозне диво, а потім повільно, на видиху, опустити їх.

Примітка. *Описані вправи, як і більшість попередніх, зручні тим, що їх можна робити будь-де та будь-коли. Вони є ефективними не лише у стресових ситуаціях, а і як актуальна «фізкультхвилинка» під час чи після уроку, який вимагає тривалого сидіння за партою, за комп’ютером, тощо.*

Послаблення та зняття втоми.

Втома – поняття більш загальне та широке, порівняно із м’язевим напруженням. Воно значно більшою мірою містить суб’єктивний (психологічний) компонент, хоч і пов’язане з фізіологічними процесами адаптації організму до стресових умов і різних навантажень. Тому в даному випадку можна пропонувати як власне фізичні, так і психологічні вправи. Оптимальний варіант – якщо вони поєднуються.

1) *вихідне положення – сидячи на стільці*:

– зробити декілька глибоких вдихів і видихів;

– потягнутися на стільці, склавши та зігнувши руки на потилиці, відхиляючи голову назад і випростовуючи плечі; повторити 5 разів;

– зробити нахили й повороти голови по 5 разів;

– зробити легкий самомасаж обличчя і кистів рук упродовж 3–5 секунд, при цьому уявляючи, наприклад, що обличчя і всього тіла торкаються теплі промінчики лагідного сонця;

2) вихідне положення – стоячи, ноги разом, руки донизу:

– прямі руки розвести в боки долонями догори та зробити вдих;

– схрестити руки перед грудьми, міцно обхопити себе за плечі; повторити 5 разів;

– кругові рухи ліктями уперед здійснювати упродовж 5 секунд;

– аналогічно, але рухи назад, при цьому дихати рівномірно, уявляючи, наприклад, себе серед ніжних хвиль теплого моря.

Примітка. *Вправ для зняття як фізичної, так і психологічної втоми багато. Тут наведені приклади найпростіших і доступних у будь-якому місці. Є вправи помітно складніші – наприклад, система прогресивної м'язової релаксації, яка є комплексною психосоматичною методикою, але вона потребує керівництва досвідченого у сфері тілесної терапії фахівця.*

Послаблення та зняття тремтіння.

Найперша в цьому контексті загальна порада: не варто стримувати тремтіння, адже воно є цілком природною на стрес фізіологічною реакцією. Навпаки, варто зробити тіло максимально активним, а для цього можна використовувати будь-які рухи та дії (ходіння, присідання, стрибки, розмахування руками, тощо). Конкретизовані рекомендації:

– увагу звернути, насамперед, на *ноги*, особливо, якщо вони не відчуваються чи є відчуття їх ослаблення; потрібно намагатися стояти стабільно; ступні при цьому мають міцно і впевнено опиратися на землю; варто також спробувати потупотіти та/або пострибати; дітям потрібно надати можливість побігати, скільки хочеться; інша можлива опора – опертися на стіну, на стілець тощо; головне – відчути, що щось надійно підтримує;

– *зафіксувати погляд* – на будь-якому предметі або дивитися в очі людини, котра є поруч; не рухаючи головою, поводити очима до

крайніх доступних точок – угору, донизу, праворуч, ліворуч, і знову затримати погляд на чомусь конкретному;

– *долоні* – стискати, розтискати, терти; розім'яти обрану «точку» між мізинцем і безіменним пальцем на кожній руці почергово;

– *розтягування м'язів усього тіла* – потягнутися, потягнути шию, пальці рук, тощо, щоб зняти ймовірні спазми або судоми;

– *обійми та поплескування* – самого себе і тих, хто поруч; дитині, зокрема, можна розповісти, що саме так обіймає людину янгол-охоронець;

– *активізація різних рецепторів* – можна перебирати різні дрібні предмети, будь-що, що під рукою; окрім того, за можливості, варто додати і яскраві та/чи приємні смакові, звукові подразники – наприклад, увімкнути приємну музику, почати смоктати льодяники й т. ін.;

– *масаж (самомасаж)* – обличчя, мочок вух, пальців.

Вправа на зняття тремтіння рук: стати прямо, ноги поставити нарізно, різко видихнути; тоді, підіймаючи руки вперед і долонями догори, зробити повільний, але повний вдих і затримати дихання; пальці стиснути в кулаки; далі, швидко наблизивши їх до плечей і, начебто переборюючи опір, із великим зусиллям розправити руки; потім, разом із видихом, опустити руки та розслабити їх, нахилившись уперед.

Примітка. *Важливо пам'ятати, що тремтіння може не минути так швидко, як цього хотілося б. Багато що залежить від рівня переживання стресу та від індивідуальних особливостей кожного. А тому, за необхідності, описану вправу можна повторити необхідну кількість разів.*

2.2. Психологічні (емоційні) симптоми.

Послаблення та зняття підвищеної тривожності.

Тривожність у психології визначається як відносна стійка особистісна риса, так і як ситуаційне переживання тривоги. Своєю чергою, тривога – комплексний стан, який пов'язаний із певною загрозою для життя та/чи здоров'я і охоплює різні системи організму. А тому подолання надмірної тривожності має відбуватися одразу на різних рівнях – фізіологічному (із залученням дихання, різних груп м'язів та ін.) і психологічному (через зміни уявлень, думок, почуттів, тощо). Приклади конкретних вправ:

1) *спеціальні поза та дихання* – вільно та зручно сісти; покласти одну руку на груди, а іншу – на живіт; при глибокому вдиху живіт має рухатися більше, аніж груди; далі треба повільно вдихати через ніс, а видихати ротом; такі «вдих – видих» доцільно повторити, щонайменше, 10 разів – доти, поки не з'явиться відчуття, що тривожність зменшується;

2) *розслаблення м'язів* – теж вільно сісти, закрити очі та зосередитися на диханні; повільно вдихнути через ніс, а видихнути ротом; стиснути руку в кулак і затримати її у такому положенні на декілька секунд; далі потрібно повільно розтиснути кулак; згодом, крім рук, можна обрати для напружування і розслаблення й інші частини тіла та групи м'язів; після вправи відчуття напруги має залишати руку (іншу частину тіла) і, разом із ним, тривога теж повинна полишати свідомість;

3) *розслаблення через візуалізацію* – сісти та уявити власне ідеальне місце для відпочинку («місце щасливих людей»); це може бути будь-яке місце у світі, реальне чи уявне, але воно повинне бути щасливим, мирним, безпечним; тобто, потрібно створити внутрішню картину такого середовища, яке стимулює почуватися розслаблено; варто продумати найдрібніші його деталі – наприклад, які там запахи, якого кольору речі й т. ін.; тоді потрібно закрити очі й уявляти себе в цьому «щасливому місці», повільно й регулярно дихати носом і видихати ротом доти, поки не настане відчуття спокою;

4) *розслабитися, перериваючи «тривожне мислення»* – існують різні способи його перервати; наприклад, заспівати довільну пісню-імпровізацію про своє занепокоєння в оптимістичному темпі або почати говорити про власні тривоги та страхи «смішним» (зміненим) голосом, а також обрати певну приємну думку і зосередитися саме на ній, а не на тривозі; це можуть бути думки, наприклад, про приємну подію учорашнього вечора або сьогоднішнього ранку чи про те саме «щасливе місце».

Примітка. *Важливо пам'ятати, що в основі тривоги як психічного стану лежить відомий фізіологічний принцип домінанти. Інакше кажучи, якщо тривожність не є патологічною та надто гострою реакцією на стрес, то зазвичай позбутися її вдається банальним переключенням уваги на щось інше, більш приємне та цікаве.*

Послаблення та зняття підозріливості.

Насамперед, варто розуміти, що якщо цей симптом, як і підвищена тривожність, не є складовою більш складного і генералізованого розладу – неврозу, то в даному випадку мова йде про відновлення та зміцнення довіри людини до інших та до світу назагал. Довіра – складне поняття, яке має не лише психологічні, а й моральні аспекти. Тому її підтримка і розвиток є справою комплексною та непростою. Як приклад розвитку, опишемо одну з доступних методик – *психологічну вправу «Йду на ризик»*:

– дорослий або лідер групи звертається до інших учасників: «Зараз ми з вами проведемо цікаву перевірку, пов'язану з певним ризиком. Прошу Вас довіритися мені та стати поруч зі мною усіх тих, хто хоче та не боїться допомогти мені в одній дуже важливій справі» (але при цьому зміст справи не описується);

– після того, як усі охочі стануть поряд із ведучим, їм треба просто щиро подякувати та сказати, що на цьому основну частину вправи насправді завершено;

– далі, підбиваючи підсумки, треба запитати як у тих, хто доєдналися, так і у тих, хто не підійшли, чому вони зробили саме так;

– також можна обговорити, чому люди інколи довіряють іншим, не замислюючись про наслідки своєї довіри, або не довіряють, ще навіть не знаючи суті справи.

Примітка. *Подібні психологічні вправи є цілком добровільними, тому потрібно завжди пам'ятати про правило «Стоп». Тобто, якщо хтось відмовляється брати участь, то має на це право без будь-яких пояснень. Крім того, навіть виконавши певні дії, учасник завжди може «вийти із гри».*

Підняття настрою.

Настрій – це більш або менш усвідомлюване емоційне тло будь-якої діяльності. Він як сам впливає на будь-що – аналогічно, як фізичне тло впливає на сприйняття основного предмету, так і безпосередньо обумовлюється найрізноманітнішими подіями життя. Відповідно, вправи для зміни настрою теж можуть бути дуже різними. Одна з них має своє першоджерело ще в ранньому дитинстві, опираючись на потужний ефект приємної несподіванки. Це – *психологічна вправа «Подарунок»*:

– учасники сідають у коло;

– далі кожен по черзі робить уявний подарунок своєму сусідові праворуч (за годинниковою стрілкою);

– «подарунок» треба зробити (вручити) мовчки – лише жестами та мімікою (невербально), але так, щоб сусід зрозумів, що саме йому «дарується»;

– поки всі не отримають «подарунки», говорити нічого не треба, все робиться мовчки;

– далі, коли всі отримають свої «подарунки» (коло замкнеться), дорослий або лідер групи звертається до кожного учасника і по черзі запитує, хто і який саме «подарунок» отримав;

– якщо якийсь учасник групи не може чітко сказати, що йому подарували, треба запитати про це у групи;

– після того, як певну відповідь так чи так буде отримано, ведучий звертається до учасника, який вручав відповідний «подарунок», і уточнює, що насправді він «вручив»;

– якщо у відповідях виявлено розбіжності, необхідно з'ясувати, із чим безпосередньо вони пов'язані;

– в підсумку відбувається обговорення вправи, коли учасники можуть, зокрема, сформулювати умови свого гарного настрою.

Примітка. *Настрій – це дуже динамічний психічний стан. Він може змінюватися, зокрема, ставати гіршим не лише під час чи після переживання власне стресу. А тому вправи на його оптимізацію, як і профілактичну та оздоровлювальну фізкультуру, варто зробити щоденними.*

Послаблення і зняття роздратування.

У найбільш узагальненому вигляді можна стверджувати, що легке роздратування – початкова стадія гніву як більш вираженого і конкретного психологічного стану. За умови свого послаблення, перше не переходить у друге. Гніву варто запобігати, оскільки він є доволі небезпечним явищем. А проте не завжди вдається розпізнати роздратування в його легких формах, допоки воно не стане вираженим і не перейде у гнів чи інші негативні афекти. Все-таки, пропонуємо дві вправи – відповідно, на початкових (легких) стадіях роздратування і вже на стадії гніву, злості, тощо:

1) *вправа «внутрішній промінь»* – для її виконання необхідно розслабитися та уявити, що у верхній частині навколишнього простору виникає світлий промінь, який поступово рухається згори донизу і повільно, послідовно освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним і приємним світлом; у міру руху променю зникає напруга в ділянці голови, шиї, плечей, рук, послаблюються складки

на лобі, «опадають» брови, «охолоджуються» очі, підіймаються кутики губ, опускаються плечі, звільняються від «затисків» шия та груди; поступово цей світлий «внутрішній промінь» створює як зовнішність, так і настрій уже «оновленої» – спокійної, упевненої в собі, благополучної людини;

2) *вправа «Змінюю настрій»* – узяти кольорові фломастери або олівці й розслабленою лівою рукою почати малювати будь-який малюнок, просто лінії, штрихи, плями; при цьому необхідно намагатися повністю зануритися у свої переживання, тобто обирати та креслити лінії, фігури відповідно до реального настрою, матеріалізуючи на папері власні емоції та почуття; далі, після розмалювання всього аркушу паперу, якщо бажання продовжувати цю вправу не зникає, можна перевернути його і на зворотному боці написати 8–10 слів, які би теж відображали настрій (переживання); при цьому треба писати саме ті слова, які першими спадають на думку; згодом перевернути листок і ще раз подивитися на малюнок (сукупність ліній, штрихів), повторно переживаючи відповідний стан; а вже тоді енергійно, натхненно, із задоволенням розірвати його, зіжмакати клаптики й викинути у відро для сміття або (за можливості) спалити.

Примітка. *Остання вправа – приклад не лише популярного у психології арт-терапевтичного підходу, а і втілення більш глибинного філософського принципу символізму чи, висловлюючись у термінах психоаналізу, психологічного механізму заміщення. Так, людина часто не може «розрядити» свій гнів безпосередньо на тому, хто є його першоджерелом. А тому в таких випадках варто використовувати те, що є «під рукою».*

Розвиток емпатії як протидія емоційній нечутливості.

Емпатія – один з основних механізмів міжособистісного сприймання та розуміння. Відповідно, її послаблення, що виявляється у виникненні емоційної нечутливості, є вагомим чинником ускладнення спілкування. Своєю чергою, це нерідко стає наслідком гострого та/чи хронічного переживання стресу, коли людина неначе «ховається в мушлю», щоб зберегти для себе ослаблені ситуацією індивідуальні ресурси. Насправді, з еволюційної точки зору це не є цілком доцільним, адже особистість – істота соціальна. Отож, можна запропонувати одразу декілька вправ для розвитку емпатії – від найпростішої до складніших парних (командних) технік:

1) *«вгадування емоції»* – кожному учаснику видається або демонструється з екрану (якщо виконувати в онлайн-режимі) картинка з певною емоцією (злістю, радістю, сумом, гнівом, подивом і т. ін.), після чого треба відгадати цю емоцію;

2) *«телефонна розмова»* – один учасник робить вигляд, що говорить по телефону, але слів не вимовляє, а лише за допомогою міміки та пантоміміки намагається донести до інших суть розмови, інші ж тим часом мають зрозуміти, про що саме «йде мова»;

3) *«картина двох художників»* – пара учасників береться за олівець і, попередньо не змовляючись, довільно малюють картинку – деревце, кошеня, будиночок, будь-що;

4) *«почуття по колу»* – учасники сідають поруч один з одним, а тоді передають які-небудь емоції, почуття по колу без використання слів, лише через дотик і міміку; згодом кожен має висловитися із приводу того, яке почуття він отримав і яке передав.

Примітка. *Дві останні вправи можна виконувати лише в офлайнових умовах, тоді як перші дві – і офлайн, і онлайн. Назагал розвиток емпатії – дуже важливе й не «одноразове» завдання, а тому аналогічні техніки доцільно використовувати регулярно. Це буде корисним як для школярів, так і для самих педагогів, котрі є представниками професії соціономічного типу.*

Розвиток упевненості в собі.

Впевненість чи невпевненість у собі – теж доволі складне та багатоаспектне психологічне явище. Тому вправ для розвитку впевненості у собі, зокрема, у ситуації подолання стресу, а особливо хронічного, – чимало. Наводимо приклади трьох таких технік, пам’ятаючи, з одного боку, про тісну взаємодію тіла та психіки, а з іншого – про єдність інтелекту та афекту:

1) *«хода впевненості»* – вправу найкраще виконувати під музику без слів («мінусівку»); перш за все, треба налаштуватися на обрану мелодію, відчути своє тіло, глибоко подихати, спробувати вільно пересуватися приміщенням, почати здійснювати рухи, які бажані та приємні (крутитися, підстрибувати, махати руками і т. ін.); це – підготовчий етап; далі треба спочатку уявити себе абсолютно невпевненою людиною – наприклад, згорбившись «до землі», походити так 3–5 хвилин, прислухатися до своїх відчуттів, уявити, ніби впевненість повністю покинула тіло і розум; тоді бажано увімкнути більш позитивний музичний трек і, навпаки, відчути, як

тіло і розум починають наповнювати впевненість та бадьорість; для цього треба розпрямити спину, розправити плечі, почати крокувати великими впевненими кроками та вже з гордо піднятою головою;

2) *«образ впевненості»* – важливо якомога чіткіше уявити, як виглядає власна («особиста») впевненість у вигляді певного конкретного образу; це може бути як неживий предмет, так і рослина, тварина, людина або казкова істота; для більшої переконливості доцільно перенести «образ впевненості» на папір – намалювати його якомога детальніше, але головне при цьому зображувати те, що дійсно уявляється; аналізувати малюнок не треба, адже основна мета вправи – в самому її процесі, під час якого можна паралельно спостерігати за своїми емоціями;

3) *«слова впевненості»* (афірмації) – насамперед, необхідно скласти власний компактний список афірмацій (від 3 до 10 висловлювань); але не варто гнатися за кількістю – важливіша їх якість та осмисленість; сформульовані й обрані афірмації варто періодично повторювати – наприклад, «Я завжди вірю в себе», «Моя впевненість – непорушна»; «Я цілком і повністю довіряю собі» та ін.

Примітка. *Афірмації – це короткі, проте доволі змістовні позитивні висловлювання, які допомагають свідомості людини налаштуватися на оптимістичний лад. Пишуться і вимовляються вони завжди в теперішньому часі. Ще одне дуже важливе зауваження: афірмація повинна звучати саме «своїми словами», бути виражена «власною мовою» – так, щоб дійсно викликати «персональні емоції».*

Послаблення та нівелювання самотності.

Самотність – складне психологічне явище, яке подеколи є реальним, а деколи й «надуманим», ілюзорним, несправжнім. Об’єктивно (наприклад, як наслідок епідемії коронавірусу та самоізоляції) чи суб’єктивно (розчарування у друзях і т. ін.) спровокована самотність зазвичай переживається важко, хіба що крім випадків типової інтровертованості. І навіть, як вище згадувалося, дуже комунікабельна, екстравертована людина в ситуації стресу інколи може «ховатися в мушлю». Отже, для подолання самотності вправи необхідно добирати дуже індивідуально та обережно, щоб іще більше не травмувати й так ослаблену психіку. Наводимо детальні інструкції як для дуже «ощадливої» (самостійної), так і для відносно «шокової» вправи.

1) Релаксаційна вправа «Мій вогонь»:

✓ «Закрийте очі та уявіть вечір. Ви виходите з дому та йдете вулицею. Нікуди не поспішаєте, а просто гуляєте. Помічаєте довкола снігові замети – сніг, який іскриться у променях ліхтарів. Зупиняєтеся і милуєтеся цим іскристим снігом. Потім підіймаєте очі, бачите дім і в ньому – освітлені вікна. В усіх вікнах горить тепле світло. В кожному вікні – свій маленький світ. Свій затишний світ.

✓ Тепер уявіть собі, що десь усередині вас горить таке саме світло. Воно дарує вам затишок і теплий спокій. Що б не трапилося з вами, які би бурі та хвилювання ви не переживали, воно завжди горить і горітиме ясним, теплим, спокійним вогнем.

✓ Уявіть його, наприклад, у вигляді промінчика полум'я. Можете обережно узяти цей промінчик до рук. Він не обпече. Ось ваш вогонь – перед вами. Потримайте його дбайливо у руках. Помилуйтеся. Подякуйте за те світло та тепло, які він вам дарує. Після того дбайливо поверніть туди, де світло було раніше. Воно завжди буде з вами та у вас!

✓ Коли будете готові завершити, відкрийте очі».

2) Вправа «Прохання»:

«Оберіть спеціальний – зручний день для виконання цієї вправи; тоді вийдіть надвір, на певну вулицю; почніть, наче з необхідності, задавати перехожим питання; для їх формулювання віднайдіть заздалегідь полегшені варіанти; наприклад, «Хотіла би вас запитати ось про що… Чи знаєте відповідь?» або «Був би дуже вдячний/вдячна, якби ви допомогли мені… Чи можете?», даючи зрозуміти, що не будете ображатися, якщо перехожий відмовить; для цього заздалегідь рекомендується вивчити якомога більше потенційних словесних формул звертання із проханням, починаючи від дуже обережних, якщо ви заздалегідь передбачаєте, що вам відмовлять («Навіть і не знаю, як звернутися до вас із проханням …») до цілком упевнених і відвертих («Дуже вас прошу…»)».

Примітка. *Із різних причин, останню вправу не завжди вдається виконати саме так – на вулиці та серед незнайомих людей. Тому можна запропонувати її полегшений варіант – наприклад, у класі між учнями, котрі вже добре знають один одного.*

Підвищення інтересу до життя.

Інтерес – дуже значуща емоція, одна із базових. Вона має значний інтелектуальний аспект і в цілому завжди пов’язана з певною активністю, діяльністю людини. Своєю чергою, будь-яка діяльність має певну мету або сукупність своїх цілей. Отож, усвідомлення та активізація різних привабливих цілей є одним з основних способів підвищення інтересу до життя назагал у контексті цілісної боротьби зі стресовою симптоматикою. Відповідно, доцільно періодично проводити *вправу «Життєві цілі»*:

– *«крок 1»* – початок осмислення життєвих цілей; для цього необхідно узяти ручку та папір і упродовж 15 хвилин поміркувати над питанням «Що я дійсно хочу отримати від свого життя?»; при цьому рекомендується довго не аналізувати, а просто записувати все, що першим спадає на думку; увагу доцільно звертати на всі потенційні сфери особистого життя, закликається навіть фантазувати; чим більше учасники напишуть різних цілей на цьому етапі, тим краще; варто не зважати на плин часу чи на інші обмеження; це має допомогти згадати все, чого потенційно може прагнути кожен учасник;

– *«крок 2»* – далі пропонується обрати те, чому саме з написаного кожен учасник хотів би присвятити найближчі 3 роки свого життя (орієнтовно 2 хвилини); після цього ще 2 хвилини – на те, щоб, можливо, доповнити чи змінити список; цілі вже мають бути максимально реалістичними; тобто, на цьому і наступних кроках, на відміну від першого, рекомендується писати так, наче це будуть 3 найважливіші роки особистого життя, що дозволить сконцентруватися на справді важливих речах;

– *«крок 3»* – далі пропонується визначити цілі на найближчі 6 місяців; і знову – 2 хвилини на складання такого списку та 2 хвилини – на його ймовірне коригування;

– *«крок 4»* – на цьому етапі рекомендується приділити ще 2 хвилини підсумковому «аудитові» усіх обраних пріоритетних цілей, аналізу того, наскільки вони конкретні, якою мірою відповідають одна одній, наскільки реалістичні в обраних категоріях часу (3 роки, пів року) та наявних в особистому доступі ресурсів; можливо, на цьому етапі варто буде додати ще одну мету, пов’язану із придбанням певного поки відсутнього ресурсу;

– *«крок 5»* – насамкінець, рекомендується періодично переглядати оформлені таким чином списки; зокрема, для того, щоб

переконатися, що дійсно рухаєтеся в обраному напрямку та вкладаєтеся у встановлені терміни.

Примітка. *Виконання описаної вправи можна образно порівняти зі складанням і використанням карти в поході. Спочатку ви її креслите, в міру необхідності коригуєте, а далі періодично звертаєтеся до неї, знову частково коригуєте, можливо, навіть дещо змінюєте початковий напрямок, але все одно ви знаєте, куди та за чим йдете.*

Підняття самооцінки.

Самооцінка – вагома складова самосвідомості й чинник рівня домагань. Її основні засади закладаються в період дитинства. Але і тоді, і в підліткові роки, й навіть після досягнення особистісної зрілості вона може залишатися доволі нестійкою. І одним із чинників зазначеної нестабільності самооцінки часто є стрес, який нерідко призводить до її суттєвого зниження. Серед великої кількості відповідних технік як допоміжний засіб подолання стресу може бути корисною *психологічна вправа «Полюби свої недоліки»*:

– насамперед, учасникам пропонується спробувати знайти нові назви власним реальним та/чи уявним недолікам, при цьому орієнтуватися варто на такі слова та словосполучення, які припускають більш реальну можливість самовдосконалення; наприклад, слово «слабкий» несе у собі більший відтінок безнадійності, аніж «недостатньо наповнений силами»; таким чином, замінюючи одні поняття на інші, людина поступово починає по-іншому дивитися на своє життя;

– далі пропонується за 5 хвилин написати детальний список причин, через які учасники не можуть полюбити себе або люблять меншою мірою, ніж могли б; якщо відведеного часу не вистачить, можна писати довше; після цього в написаному рекомендується викреслити все те, що є надто абстрактним і співвідноситься з певними загальними правилами та принципами (наприклад, «Любити себе – не скромно» або «Людина повинна любити інших, а не себе»); мета – щоб у списку реальних та уявних недоліків залишилися лише ті, які пов’язані особисто й конкретно саме з учасниками;

– потім, поклавши перед собою уже змінений список «відфільтрованих» недоліків, варто поміркувати над тим, що, якби вони належали якійсь іншій людині – тій, котру ви дуже любите, поважаєте, то які з них вибачили іншому чи, можливо, навіть

сприйняли б як більш позитивні; рекомендується впевнено викреслити зазначені риси, адже, оскільки вони не можуть завадити полюбити іншу людину, то, отже, не можуть і не повинні перешкоджати любити й самого себе;

– далі, треба позначити ті недоліки у списку, які можна й варто допомогти подолати, так само уявляючи, що вони теж належать близькому іншому; аналогічно, учасники мають поміркувати над тим, що, якщо їх можна перемогти в іншій людині, то можна і в самому собі побороти; отож, відповідні риси теж варто викреслити зі списку;

– якщо навіть після всіх вищезазначених етапів в окремих списках усе ж таки залишатимуться деякі якості, тоді відповідним «авторам» варто поміркувати, як з ними навчитися жити та, врешті-решт, прийняти той факт, що всі люди мають певні недоліки.

Примітка. *Стресові ситуації, на жаль, часто «зациклюють» людину саме на власних недосконалостях, а не на позитивних, сильних якостях. Тому вище запропоновано відповідну техніку протидії. Адже психологічний механізм витіснення – один із найменш продуктивних на шляху боротьби з будь-якими негативними переживаннями. Інакше кажучи, усвідомлення й поглиблене осмислення своїх недоліків є базовим фундаментом для подальшого підвищення самооцінки в режимі хронічного стресу.*

2.3. Інформаційні симптоми.

Боротьба з негативними думками.

Негативні думки – комплексний симптом, який засвідчує відому «єдність інтелекту та афекту». Навіть елементарне відчуття завжди має певне емоційне тло («приємно – неприємно»). Відповідно, долати негативні думки необхідно системно, пам’ятаючи не лише про зазначену єдність думок та емоцій, а і про тісний взаємозв’язок, взаємовплив тіла і психіки в цілому. В цьому контексті можна запропонувати доволі зручну *вправу «Маска»*:

– якщо переживаються певні негативні емоційні стани та пов’язані з ними думки, варто, насамперед, не «тікати» від них, а сконцентруватися саме на них; з цією метою відповідні думки свідомо озвучуються як «сумні», «прикрі», «тяжкі» й т. п.;

– далі треба подивитися на своє відображення у дзеркалі; при цьому надати обличчю виразу максимально глибокого смутку – куточки губ опущені, брови сумно зведені, тощо; вся особистість на цьому етапі – «трагічна маска»;

– намагаючись утримувати таке відображення горя на власному обличчі, треба одночасно уважно «послухати» й «почути» власні думки, зосередитися на безпосередніх переживаннях і прямо, чесно їх озвучити – «засмучення», «втома», «занепад сил» і т. ін.;

– під час цього етапу можуть з'явитися сльози; в такому разі не варто їх стримувати; натомість разом із ними сказати самому собі, що «досить уже смутку, горя і т. д.»; нехай усі негативні думки вийдуть разом зі сльозами та/або через опущені кутики губ, складки на лобі, тощо;

– тоді, якщо важко буде швидко перебудуватися на «позитивний лад», варто уявити себе під невеликим водоспадом – те, як омиває потік води, забираючи із собою, разом із цією уявною водою усі сумні переживання, звільняючи від негативних думок, надаючи сил та бадьорості;

– далі треба свідомим зусиллям підійняти куточки губ – так, щоб обличчя стало максимально схожим на «маску сміху»; міміка має бути дуже привітною, радісною, щасливою, а якщо усмішка здаватиметься надміру неприродною, то таку спочатку штучну радість варто підкріпити найприємнішими особистими спогадами;

– можна також уявити, що в долонях, складених човником, – вода, яка увібрала в себе особисті радісні переживання, найкращі життєві хвилини, все найбільш приємне; тоді варто реально або хоча б уявно опустити обличчя в долоні та відчути в собі величезний приплив радості, яка, неначе вода, потоками огортатиме обличчя та проходитиме усередину;

– наприкінці вправи доцільно проаналізувати, що змінилося у самопочутті упродовж її виконання, а якщо не змінилося, то чому.

Примітка. *Образи у вправі можна творити та модифікувати індивідуально. Наприклад, якщо у когось з учасників вода не викликає бажані позитивні емоції, тоді її варто «замінити» на сонячні промені або навіть на конкретну улюблену їжу, будь-що, що в реальному житті дарує радість.*

Вправи на покращення концентрації уваги.

Коли мова йде про увагу, важливо пам'ятати про те, що це – найперша «брама» у внутрішній світ людини. Відповідно, під час переживання стресу вона теж нерідко «страждає» першою. При цьому, якщо стрес надто гострий, реакцією на нього може бути ледь не цілковите відключення уваги, й тоді методика роботи з нею буде

одна, якщо ж стрес хронічний, коли увага погіршується вибірково і частково, – то вже інша. Отож, розглянемо приклади психологічних вправ для двох окреслених ситуацій:

1) *у стані переживання гострого стресу* варто попросити людину оглянути кімнату, клас, простір навколо і назвати якомога більше предметів за певною ознакою – за кольором (наприклад, «назви всі зелені предмети» й т. д.), за формою («назви всі круглі предмети» й т. ін.), за розміром («назви найбільші довкола тебе предмети»), тощо; як варіант, можна також запропонувати дуже уважно стежити за рухом секундної стрілки на годиннику упродовж 2 хвилин;

2) методом покращення концентрації уваги, який доцільно використовувати не лише під час переживання стресу, а і щодня, є *«свідомі прогулянки»*; такі прогулянки (спеціальні або спонтанні) можуть відбуватися будь-де – наприклад, шкільним коридором або вуличкою біля школи, під час екскурсії містом; на «прогулянці» треба запропонувати учасникам помітити те, чого раніше вони не помічали; можна дати з цією метою 5 хвилин або більше; місце «свідомої прогулянки» при цьому має бути спільним, а всі її учасники повинні намагатися запам’ятати якомога більше деталей навколо, щоб потім порівняти отримані результати.

Примітка. *Перша техніка працює не тільки на швидку мобілізацію концентрації уваги, а і розширює її обсяг. Другий прийом – одна з найбільш ефективних практик для розвитку уваги в цілому. Фахівці навіть рекомендують проводити її як своєрідний «ритуал» у школі, перед початком навчальної діяльності, та вдома, перед виконанням домашніх завдань і перед сном. Коли нею опанувати, потім можна буде самостійно швидко налаштуватися на свідомий успіх у будь-якій життєвій ситуації.*

Вправи для підтримки пам’яті.

Пам’ять та увага – тісно взаємозв’язані психічні процеси. І якщо увагу, як вище зазначено, нерідко порівнюють із «брамою» до внутрішнього світу людини, то пам’ять часто називають «сховищем» усього життєвого досвіду. На жаль, у стресових ситуаціях вона також нерідко виходить зі звичного режиму функціонування. А оскільки пам’ять має різні види, то такі тимчасові порушення, відповідно, можуть стосуватися, зокрема, оперативної, короткотривалої, довготривалої та/або емоційної, рухової, образної, словесно-логічної

пам’яті. Пропонуємо низку корисних вправ, які стосуються окремих із перелічених видів:

1) *математичні обрахунки подумки* – можна виконувати щоразу, коли ситуація вже стресова або ще лише загрожує появою та посиленням відповідних переживань; наприклад, спочатку можна уявити, що ви перебуваєте в магазині та маєте придбати чималий перелік товарів, а тоді спробувати підрахувати загальну суму покупки, «в голові» складаючи уявні ціни окремих продуктів та речей;

2) *добирання рим до слів* – так само можна використовувати щоразу, коли ситуація стає стресовою та психологічно неприємною; суть вправи – спробувати дібрати якомога більше рим до певного слова або цілої низки слів; зокрема, виконуючи попередню вправу, можна намагатися не лише підрахувати загальну вартість покупки, а і запам’ятати увесь список, римуючи всі товари з нього (наприклад, «сіль – ціль», «олівець – молодець» і т. д.);

3) *відтворити карту по пам’яті* – плануючи кудись прогулянку, а особливо вперше, в нове місце чи місто, варто спробувати створити максимально чітку візуальну карту дороги туди, використовуючи лише ресурси власної пам’яті й не покладаючись на гаджет (фотофіксацію чи гугл-карти); можна спробувати запропонувати учасникам здійснити спеціальну прогулянку в певне нове місце (вулиця, магазин, музей тощо), а потім намалювати його деталізовану карту; результати такого завдання варто обговорити на спеціальному занятті у школі або на перерві;

4) *згадати довгу і цікаву життєву історію* – наприклад, так само, під час спеціального заняття або на перерві, поруч з однокласниками чи колегами, згадати й детально розповісти іншим про випадок, який стався декілька років тому; якщо слухачі, хоча б деякі, були співучасниками описаної події, то згодом, не перебиваючи, вони можуть доповнити.

Примітка. *Вправ для покращення та розвитку пам’яті – дуже багато. Тут наведені приклади окремих найпростіших і дуже доступних, які не вимагають ніяких додаткових ресурсів, а тільки бажання, трохи часу та зацікавленості. Чимало інших вправ потребують, зокрема, спеціальних таблиць, малюнків і т. ін. В нашому випадку основним є правило «використовуй те, що під рукою».*

Вправи на розвиток стійкості уваги.

Стійкість уваги – ще одна важлива її властивість, разом із концентрацією та низкою інших. Усі вони тісно пов'язані. Тому вправи на розвиток одних властивостей так чи інакше «зачіпають» й інші. Тобто, описані вище методики підтримки концентрації уваги опосередковано сприяють і стабілізації її стійкості. А проте, оскільки порушення останньої розглядається як окремий симптом у складі цілісної феноменології переживання стресу, наводимо також приклад спеціальної вправи для розвитку стійкості уваги:

– спочатку необхідно обрати будь-яке заняття, що вимагає підвищеної концентрації уваги – наприклад, заучування складного вірша;

– тоді додати певну перешкоду для цієї діяльності – гучно увімкнений телевізор, телефонна розмова, шум з відчиненого вікна і т. ін.;

– розпочавши виконувати обрану дію, необхідно зберігати належну зосередженість саме на цьому завданні, щонайменше, упродовж 2 хвилин.

Примітка. *Якщо ця вправа проводитиметься у класі, можна «доручити» іншим учням бігати, шуміти, ляскати в долоні довкола однокласника, котрий, наприклад, переказуватиме улюблену казку чи вірш. Усі по черзі повинні побувати в такій ролі «стійкої людини». Пам'ятаємо: стресостійкість розпочинається із дрібниць.*

Опора на логіку мислення.

Отож, якщо увага – це «брама», пам'ять – «сховище» для нашого внутрішнього досвіду, то мислення – основа для продуктивного, корисного, інтелектуального його використання. А проте, навіть «розумне» мислення під час стресу також «страждає» і подеколи «здається». Найпершим чином це виявляється у порушенні його звичної логіки. Зокрема, у стресових ситуаціях людина може перестати вбачати можливості для оптимізації своєї життєдіяльності навіть там, де вони вочевидь продовжують існувати, й заганяти таким чином саму себе «у глухий кут». У цьому контексті пропонуємо 2 варіанти вправ – полегшений та складніший:

1) *вправа «Придбайте (подаруйте) мені ...»* – спочатку всі учасники повинні визначитися, наприклад, якого домашнього улюбленця хотіли би мати вдома; далі роздаються декілька ватманів, альбомних аркушів або листки зі звичайного зошита, кожен з яких

вертикальною рискою ділиться на дві рівні частини; на одній з них пропонується написати чи намалювати усі «за» («вірний друг», «гарний настрій» і т. ін.), а на іншій – усі можливі «проти» («безлад», «погризені книжки» чи «пір'я по кімнаті» й т. д.); далі пропонується обговорити пункти «за» та спробувати спростувати пункти «ні»; краще працювати невеликими командами (сформованими з учасників, котрі бажають мати однакову тварину);

2) *техніка «6 капелюхів»* – учасники теж діляться на команди, кожна з яких отримує свого «кольорового капелюха» (може бути вирізаний із кольорового паперу), а всі разом отримують певну спільну та актуальну тему для обговорення; колір капелюха вказує на тип завдання; так, «білий капелюх» – «розкажіть про тему лише у фактах і цифрах», «жовтий капелюх» – «подумайте, чому …» (далі йде питання, що стосується фундаментальних основ теми, яку досліджує уся спільнота); «чорний капелюх» – «доведіть, що …» (в рамках обраної теми); «червоний капелюх» – «подумайте, який емоційний стан може викликати в нас усіх ця тема» (або певний її ключовий елемент); «зелений капелюх» – «подумайте, як використати тему чи її елементи, щоб це зробило наше життя радіснішим, які позитивні моменти вона має»; «синій капелюх» – «узагальніть висловлювання усіх попередніх команд і підсумуйте, що корисного та нового спільно довідалися в результаті виконання завдань».

Примітка. *В контексті проблеми переживання стресу, а особливо якщо учасниками останньої вправи є старшокласники та/або педагоги, психологи, то обраною темою може бути і власне «стрес». Зокрема, доцільно конкретизувати це поняття як «Стрес під час іспитів (контрольних і т. ін.)».*

Боротьба із прокрастинацією.

Зволікання із прийняттям рішення, відкладання усіх чи найбільш важливих справ «на потім» у психології називається прокрастинацією. Остання – відносно новий у нашій науковій літературі термін, хоча вже достатньо популярний. Прокрастинація – це не завжди симптом лише стресу в житті людини, подеколи – це свого роду звичка. Але в будь-якому разі варто ознайомитися з декількома найбільш відомими вправами, які фахівці пропонують для подолання цього все-таки більшою мірою неконструктивного феномену:

1) *«матриця Ейзенхауера»* – пропонується розподілити на листку паперу всі поточні завдання (на день, тиждень, місяць, тощо) на чотири квадрати («Важливо і терміново», «Неважливо, але терміново», «Важливо, але нетерміново»«, «Неважливо і нетерміново»); перше пропонується почати робити «тут-і-тепер», друге – передоручити комусь, третє – відкласти на кілька годин чи днів, четверте – просто виключити зі свого життя;

2) *«квадрат Декарта»* – аналогічно, листок паперу ділиться на чотири сфери, а певна проблема розписується, відповідно, за чотирма секторами питань («Що буде, якщо я це зроблю?», «Що буде, якщо я цього не зроблю?», «Чого не буде, якщо я це зроблю?» і «Чого не буде, якщо я цього не зроблю?»);

3) *«формула 10/5»* – загальна рекомендація безперервно займатися однією справою не більш, як упродовж 10 хвилин, а тоді 5 хвилин відпочивати; потім цикл повторюється; через три таких повтори, що в сукупності складають 45 хвилин, рекомендується відпочити 20 хвилин; крім того, у структурі кожного окремого циклу рекомендується починати з найпростішого завдання і поступово переходити до більш складних і цікавих.

Примітка. *Отож, система «урок – перерва» у школі цілком вписується у схему «формули 10/5». В її загальній структурі важливо не забувати про періодичні «п'ятихвилинки» для відпочинку, причому це можуть бути як «фізкультхвилинки», так і певні розумові вправи. Головна мета в такому контексті – переключити увагу від попереднього завдання та підготувати її до виконання наступного.*

Допомога у прийнятті відповідального рішення.

Попередні вправи стосуються, насамперед, того, що називається тайм-менджментом – ефективним розподілом часу на різні діяльності. А насамкінець наводимо приклади тих технік, які стосуються оптимізації процесу прийняття та реалізації, власне, певних рішень. Логіка послідовності викладу вправ – перехід від елементарного усвідомлення власних можливостей до більш поглибленого розуміння власної відповідальності:

1) клас (група) розбивається на пари; працюючи в парі, кожен учасник по черзі викладає три пропозиції, в яких на початку є слово «спробую» (наприклад, «спробую вчитися краще»); після того, як перший учасник виголосить свої пропозиції, хтось інший теж проговорює власні три пропозиції (наприклад, «спробую щоранку

робити зарядку») і т. д.; потім усі учасники по черзі виголошують ті ж самі пропозиції, в яких «спробую» замінюють на «зроблю»; після цього всі обмінюються враженнями про свої переживання, що виникли в ході виконання завдання;

2) учасники отримують невеликі папірці, де записують по одній ситуації, яка, на їх погляд, потребує відповідального рішення; така ситуація може бути пов'язана як із подіями, які мають місце у школі, в житті колективу, так і не бути пов'язана; після цього описи всіх ситуацій зачитуються, а тоді папірці у згорнутому вигляді викладаються в коло посеред класу (кімнати); потім кожен учасник із заплющеними очима обирає один із папірців, зачитує та пропонує свій варіант вирішення ситуації (якщо йому, раптом, до рук потрапила «власна проблема», папірець перетягується);

3) клас (група) розбивається на пари; тоді учасники по черзі говорять один одному про те, що вони усвідомлюють, відчувають, бажають «тут-і-тепер»; кожна фраза при цьому має закінчуватися словами «я беру відповідальність на себе» (наприклад, «Я усвідомлюю, що я зараз роблю ... (щось) і я беру на себе відповідальність за це», «Я зараз відчуваю ... (щось) і я беру на себе відповідальність за це», «Я зараз хочу (попросити про допомогу) і я беру відповідальність на себе за це» та ін.); після цього учасники мають обговорити в парах те, що вони відчували, переживали, усвідомлювали, вимовляючи відповідні фрази; при цьому варто прагнути відстежити якомога більше власних переживань й уникати будь-якого неприйняття свого партнера.

Примітка. *Отже, пари для виконання останньої вправи варто формувати з учнів (колег), котрі не виявляють антипатії один щодо одного. Адже одне з основних завдань техніки – щоби кожен учасник відчув не лише власну відповідальність за своє життя, а і відсутність осуду з боку інших у процесі переживання стресу та прийняття життєво важливих рішень.*

Профілактика та подолання **поведінкових симптомів стресу** включає у свою основу як три групи попередньо розглянутих методів і методик, так і подеколи потребує інших – зокрема, спеціальних медичних заходів, які виходять за рамки компетентності шкільного управлінця, педагога, психолога. Так, у стані гострого або хронічного стресу в окремих випадках виникає потреба у додатковому прийманні спеціальних медичних препаратів, які має прописати фахівець і без

яких упоратися зі симптоматикою стресу, щонайменше, дуже складно.

Але в будь-якому разі описані фізичні та психологічні вправи будуть корисними для дитини, підлітка, юнака, дорослого – усіх тих, хто обирає конструктивний шлях усвідомленого подолання стресу як неминучого супутника нашого життя, з яким, отож, варто шукати оптимальну «спільну мову» (фізіологічну, емоційну, інформаційну та поведінкову).

Література

1. Кузікова С. Б. Психокорекційна практика: навч.-метод. посібник. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 100 с.
2. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
3. Новікова Л. Стресові ситуації в житті українців (Прес-реліз – 2021). Київський міжнародний інститут соціології. URL: https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1096&page=1&t=7
4. Розов В. І. Адаптивні антистресові технології: навч. посібник. Київ: Кондор, 2005. 278 с.
5. Харко О. С. Практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія».* 2022. № 14. С. 46–56.
6. Thoits P. Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior.* 2010. № 51. P. 41–46

3.5. РЕКОМЕНДАЦІЇ З ПІДТРИМАННЯ ГОЛОСУ ПЕДАГОГІВ У ЗДОРОВОМУ ТА ПРАЦЕЗДАТНОМУ СТАНІ

(Перетяга Л.)

Голос у житті кожної людини має важливе значення, виконуючи комунікативну та інформативну функції. У повсякденному житті голосовий апарат людини легко справляється з навантаженням, однак ситуація стрімко змінюється, коли виникає необхідність говорити довше та голосніше звичайного і, особливо, перед аудиторією.

Голос для педагогів є основним інструментом професійної діяльності. За хронометричними даними педагоги експлуатують свій голос від 50 % до 80% робочого часу. За класифікацією Союзу європейських фоніатрів (UEP), професія педагога належить до

професій з високими вимогами до якостей голосу, оскільки від стану голосу педагога, його якості, працездатності залежить рівень сприйняття та засвоєння навчальної інформації здобувачами, тобто якість професійної діяльності. Однак, голос часто «підводить» педагогів і про це можливо судити по симптомах, які проявляються по-різному: від суб'єктивних відчуттів (швидкої стомлюваності голосу, обмеження діапазону звучання, сухості в гортані, першінні) до повної втрати голосу. Захворювання голосового апарату призводить до неможливості педагогів виконувати свої професійні обов'язки в повному обсязі, а в окремих випадках, стає причиною тривалої непрацездатності, а, іноді й передчасної зміни професії (Л. Гончарук, В. Панкова).

Однією з причин, що призводить до виникнення порушень голосу, вважають *підвищене голосове навантаження*. Однак, вивчення анатомічної будови голосових складок дозволило звернути увагу на цікавий і важливий факт: голосові складки, які є основним джерелом звуку та міокард людського серця – утворені однаковою м'язовою тканиною. Саме спільність анатомічного походження дозволяє зробити висновок про великі функціональні можливості голосового апарату, подаровані природою. З. Анікеєва порівнює роботу голосового апарату з роботою серця, що лише міцнішає в процесі поступово зростаючого навантаження. Отже, не голосове навантаження є причиною виникнення порушень голосу, а відсутність необхідних науково обґрунтованих знань про голос та способи підтримання його у здоровому та працездатному стані. Розглянемо більш докладно основні правила гігієни голосу.

– **Навантаження на голосовий апарат має відповідати ступеню його тренованості.**

Згідно з *«Гігієнічною класифікацією праці за показниками шкідливості та небезпечності факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу»* (2014 р.), навантаження на голосовий апарат може проявлятися у різному ступені (див. табл. 3.6.1) [2].

Таблиця 3.6.1

Класифікація умов праці за показниками напруженості праці

Показники напруженості трудового процесу	Класи умов праці			
	Оптимальний (напруженість праці легкого ступеня)	**Допустимий** (напруженість праці середнього ступеня)	**Шкідливий** (напружена праця)	
Навантаження на голосовий апарат, сумарна кількість годин, із напруженням голосового апарату **впродовж тижня**	1	2	3.1.	3.2.
	До 16	Від 16 до 20	Від 20 до 25	Більше 25

Голосове навантаження за рекомендацією лікарів-фоніатрів не повинно бути більш ніж чотири академічні години поспіль на день.

– **Дотримуйтеся «голосового режиму»**. Бажано говорити спокійним, м'яким голосом та уникати крику. Під час тривалої розмови намагайтеся обмежити сторонній шум (закривайте вікна та двері, вимикайте музику). Пам'ятайте, що 20 хвилин розмови мобільним телефоном дорівнюють 1 годині активної експлуатації голосового апарату.

– **Щоденно готуйте голосовий апарат до голосових навантажень**. Голосові складки, що мають м'язову будову, для безпечного використання необхідно підготовити («розігріти»). Для цього бажано використовувати наступну голосові вправи:

1. Зробити 5 позіхань.
2. Промовляти ЗМММ, ГМММ, ДМММ, ЛМММ, ВМММ, РМММ (10 повторень), прагнучи, щоб звук «М» звучав максимально дзвінко і чисто.
3. Промовляти аутогенні висловлювання:

– «Мій голос міцний, емоційний, сильний і вільний».
– «Мій голос звучить спокійно, вільно і гідно».
– «Я висловлюю в голосі доброту вільно та невимушено».

4. Масаж:

– Легке прогладжування руками шиї до мочки вуха.

– Легке натиснення на гортань (знизу вгору).

– **Слідкуйте за рівнем оточуючого шуму.** Іноді педагоги автоматично підвищують силу свого голосу через підвищення гучності оточуючого фону в аудиторії, не помічаючи одразу негативні наслідки перенапруження голосу, що є вихідним моментом для виникнення проблем у роботі голосового апарату, оскільки чим інтенсивніше звучання голосу педагога, тим вище рівень негативного впливу на голосовий апарат. Виходячи з цього, педагог має починати говорити лише тоді, коли аудиторія готова його почути.

– **Уникайте монотонного мовлення.**

– Пам’ятайте, що **голосовий апарат у жінок має свої анатомічні і фізіологічні особливості.** У жінок голосові складки коротші та тонші (довжина 14 мм, ширина 2 мм), ніж у чоловіків (довжина голосових складок у чоловіків 19–22 мм, а ширина 3,4–4,5 мм) та здійснюють більшу кількість коливань (у жінок 160-340 коливань, а у чоловіків 85–200 коливань) за секунду (!) Саме тому жіночі голоси звучать вищі, ніж чоловічі.

Гортань – гормонозалежний орган, що дуже чуйно реагує на гормональні зміни, які відбуваються в жіночому організмі (під час пубертатного періоду, під час менструації (щомісячно), прийому гормональних контрацептивів, під час вагітності, клімаксу, під час порушення функції щитовидної залози та функції наднирників) і впливає на стан голосового апарату у жінок.

Отже, під час фізіологічного нездужання (менструації) жінкам рекомендується зменшити голосове навантаження (не співати, не використовувати голос у форсованій манері), оскільки підвищується хрупкість судин і збільшується ризик виникнення крововиливів у голосові складки.

– **Як що Ви охрипли або втратили голос, необхідно дотримуватися комплексу мовчання,** а при необхідності щось сказати – пишіть записки. Шепіт є неприпустимим, оскільки під нього голосові складки напружуються ще сильніше.

– **Чергуйте активне використання голосу та відпочинок.** Регулярно робіть «голосові» перерви (10–15-хвилинний відпочинок (мовчання) після кожної години-півтори години розмови), аби голос відновився. Про шкідливий вплив нерівномірного голосового навантаження мають знати не тільки педагоги, які після закінчення літньої відпустки стикаються зі стрімко зростаючим голосовим

навантаженням, а і, перш за все, молоді фахівці, які тільки розпочинають професійну діяльність і є найбільш схильними до виникнення порушень голосу, оскільки мають ще незміцнілий голосовий апарат, що не адаптувався до голосового навантаження. Отже, молодим педагогам бажано розпочинати професійну діяльність з мінімального навантаження та поступово збільшувати його.

– **Контролюйте свій емоційний стан.** Стрес негативно впливає на голос. Негативні емоції (гнів тощо) призводять до підвищення тону звучання голосу і створюють додаткове навантаження. Загальне перевтомлення організму, внаслідок короткочасного сну, фізичної перевтоми можуть погіршувати якість звучання голосу. Рекомендована тривалість сну має бути не менше 8 годин на добу.

– **Створюйте комфортний мікроклімат у приміщенні.** Температура має становити +19…+23 °С. Навчальні приміщення слід добре провітрювати, зволожувати. Оптимальна вологість повітря має бути 40–60%. За потреби використовуйте зволожувач повітря або розмістить на батареї ємкість з водою. Сухість повітря негативно впливає на слизову оболонку верхніх дихальних шляхів, порушує їхню функцію біологічного фільтра.

– **Вдягайтеся тепло.** Стежте, аби ноги завжди були сухими, а руки у теплі. Погода доволі часто є прохолодною, вітряною, дощовою. У цей час слід особливо берегтися від переохолодження. Застуда часто провокує порушення голосу.

– **Загартовуйтеся.** Поступове загартування допомагає запобігти застудним захворюванням і, як наслідок, зберегти голос.

– **Гуляйте на свіжому повітрі щодня**, в будь-яку пору року і за будь-якої погоди. Утім небажано виходити на прогулянку у холодну пору року одразу після активного використання голосу – ризикуєте застудитися. На голос шкідливо впливають різкі зміни температури – спека-холод, а також духота, пил. Не рекомендується з розігрітим голосом (після голосового навантаження) в холодну пору року виходити на вулицю, а також із холодного повітря відразу говорити, необхідно спочатку зігрітись.

– **Не співайте і не говорить довго та голосно на холоді.** Активно використовувати голос просто неба за температури нижче +15 °С не варто.

– **Пийте достатню кількість негазованої води**, навіть якщо не відчуваєте спраги. Необхідний об’єм води розраховується індивідуально в залежності від маси тіла людини (маса тіла людини х 0,03 = об’єм води у літрах). Не забувайте пити воду під час активного використання голосу!

– **Перед голосовим навантаженням уникайте вживання їжі та напоїв, які подразнюють слизисту оболонку горла** (пряноші, гострі приправи, горіхи, насіння, газовані напої).

– **Складіть та своєчасно використовуйте індивідуальну аптечку**, до складу якої входить: питна вода (негазована), оксолінова мазь, таблетований хлорофіліпт, «Ісла» тощо. Зміст аптечки може змінюватися залежно від індивідуальних особливостей людини. А своєчасне надання своєму голосомовному апарату долікарняної допомоги може знизити ризик виникнення порушення голосу.

– **При необхідності своєчасно звертатися до фахівців (отоларинголога або фоніатра) якщо у Вас:**

– вранішня або вечірня осиплість голосу;

– погіршення тембру до вечора або після тривалих голосових навантажень;

– зміни тембру голосу після перенесеної застуди більш ніж тиждень;

– ви перенесли операції по видаленню щитовидної залози, або інших органів шиї, внаслідок чого сталася зміна голосу;

– швидка втомлюваність голосу;

– зниження або підвищення тембру голосу;

– виснажливий кашель, що тривало не проходить, з подальшою осиплістю;

– постійне бажання прибрати слиз, що скупчився, і відкашляти стороннє тіло із голосових складок;

– якщо ви палите більш як 5 років;

– відчуваєте біль при ковтанні [1].

Іноді для встановлення діагнозу може знадобитися ґрунтовне обстеження та консультації інших лікарів, зокрема невролога, гастроентеролога, алерголога, пульмонолога, ендокринолога.

Педагоги мають навчитися піклуватися про свій голосовий апарат та зменшувати негативний вплив професійних чинників (див. табл. 3.6.2).

Таблиця 3.6.2

Мінімізація професійних чинників, що негативно впливають на стан голосового апарату педагога

Чинник	Наслідки	Змінення негативного впливу
Підвищене голосове навантаження	Виникнення порушень голосу	• підготовка голосового апарату до голосового навантаження («розминка» голосового апарату; • контроль власного психофізичного стану; • інтонаційне різноманіття мовлення; • активне застосування наочності; • використання кожної можливості для відпочинку голосового апарату
Шум	Підвищене голосове навантаження на голосомовний апарат	• активне використання резонаторних можливостей голосового апарату; • інтонаційне різноманіття мовлення; • підтримання дисципліни під час навчання
Використання голосу у форсованій манері (крик) з метою привернення уваги учнів	Підвищене голосове навантаження Крововилив у голосову складку	Використання альтернативних способів привернення уваги слухачів: • раптова пауза; • плескання у долоні; • використання свистка (на вулиці); • дотик до учня. Педагог повинен починати говорити лише тоді, коли його готові слухати

Продовження таблиці 3.6.2

Повітряно-крапельна інфекція у дитячих колективах	Захворювання дихального апарату Педагогів	• загартовування організму; • застосування оксолінової мазі; • полоскання горла
Частки крейди біля дошки	Подразнення слизової оболонки, що призводить до першіння	• зволоження ганчірки білі дошки; • заміна старої крейдової дошки на сучасну сухостиральну
Сухе повітря	Висушує гортань	• провітрювання приміщення; • вживання достатньої кількості води
Приміщення з незадовільною акустикою, велика кількість учнів, фоновий шум	Надмірне навантаження на голосовий апарат	• зменшення відстані між педагогом та слухачами; • використання резонаторних можливостей голосового апарату в повному обсязі; • використання мікрофонів

Отже, людський голос – це неповторний музичний інструмент, який складно і тонко влаштований. Для професійного використання недостатньо лише мати голос, необхідно ще навчитися правильно та ефективно володіти ним та використовувати залежно від умов й завдань професійної діяльності. З метою привернення уваги людей до

свого голосу та поширення знань про способи підтримки голосового апарату в здоровому та працездатному стані світова спільнота започаткувала *Міжнародний день голосу* (World Voice Day), який відзначається щорічно 16 квітня, починаючи з 1999 року.

Література

1. Голосовими розладами частіше страждають жінки. Буковинський державний медичний університет. URL: https://www.bsmu.edu.ua/blog/6628-golosovimi-rozladami-chastishe-strazhdayut-zhinki.

2. Про затвердження Державних санітарних норм та правил «Гігієнічна класифікація праці за показниками шкідливості та небезпечності факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу». *Верховна Рада України*. Наказ Міністерства охорони здоров'я від 08 квітня 2014 р. № 248. URL: http://zakon1.rada.gov.ua

3.6. РОБОТА ВИКЛАДАЧІВ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ СТУДЕНТАМИ

(Трубавіна І., Парфанович І.)

Проблема організації освітньої роботи із студентами – ВПО в Україні в війні 2022 є актуальною внаслідок масовості явища – 11 млн людей в Україні є переміщеними, з них майже 8 млн в межах України. Кожний шостий громадянин України змінив місце проживання внаслідок агресії рф. Наш досвід вирішення подібних проблем роботи з ВПО та приймаючими громадами у 2014–2017 роках [17], власний досвід ВПО, досвід організації соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям з дітьми в умовах військового конфлікту в Україні дозволяє говорити про певні акценти щодо організації та здійснення освітньої та соціальної роботи з ВПО, у т.ч. зі студентами, в умовах війни.

1. Так, студентська молодь є особливою категорією ВПО. В основному це дівчата і молоді мами, вони не мають досвіду вирішення життєвих проблем, прагнуть бути соціально активними, корисними для перемоги України. Дівчата більш схильні до інтерналізації травматичного життєвого досвіду, ніж хлопці, які більше демонструють екстерналізацію такого досвіду назовні в

різних формах. Тому потрібна увага до спокійних, слухняних і покірних, без особливостей поведінки як до тих, в кого в будь-який час може бути нервовий зрив, будь-яке слово може спровокувати сльози, істерику, неадекватну поведінку. Тому переключення на суспільно-корисну спільну з місцевими діяльність задля допомоги, патріотична діяльність, взагалі звична діяльність, наприклад, освітня, сприятиме вивільненню негативних емоцій і терапії внаслідок стресу. Потрібна робота викладачів щодо подолання і профілактики стресу внаслідок війни, перебування в зоні бойових дій.

2. В умовах війни потрібно впровадження в діяльність ЗВО ідей і принципів освіти в умовах конфлікту в практику ЗВО [3; 12; 13; 14; 15]. Цей досвід є міжнародним, вимагає на конкретизацію в нашій країні і в кожній громаді, в залежності від її безпеки і наявних ризиків. Але сьогодні ми спостерігаємо такі протиріччя в підготовці викладачів і вчителів до вирішення проблеми на цих засадах:

– Між існуючим значним фактичним матеріалом в Україні та світі щодо порушень права дитини на освіту, впливу конфлікту на реалізацію права на освіту (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, INEE, Український інститут дослідження екстремізму) і відсутністю компетентностей в українських викладачів щодо роботи в освіті в умовах конфлікту.

– Між наявністю міжнародних досліджень і рекомендацій з проблеми навчання викладачів і вчителів освіті в умовах конфлікту і відсутністю розуміння того, що в умовах війни освіта повинна бути задля запобігання настання точки переходу, тобто для забезпечення безперервності освіти дітей та молоді. Бо в умовах війни освіта має бути пріоритетом, не дивлячись на небезпеки, спрямованою на культуру миру і майбутнє.

Такій освіті сприяє існуючий курс «Освіта в умовах конфлікту» на англійській мові (Conflict Sensitive Education – online course), який є замалим (2-3 години), на англійській мові, не розкриває українських реалій. Існуючі рекомендації ЮНІСЕФ (Conflict Sensitivity and Peacebuilding Programming Guide November, 2016) не є навчальним курсом, є матеріалом для самопідготовки. Ці розробки не мають теоретичних основ, але дають уявлення лише про проблему та її важливість, не формують компетентності. Нами доведено, що освіта в умовах конфлікту як наукова проблема не є суто педагогічною, її розв’язання потребує врахувати здобутки різних галузей знань і сфер професійної діяльності, що пов’язано з новими функціями

(миробудівник, захисник прав, соціальна допомога) і ризиками і небезпеками для дітей і їх сімей, які з'являються тільки в умовах конфлікту, різноманітними проблемами в реалізації права дитини на освіту в умовах конфлікту, їх наслідками для дітей.

3. Якщо раніше соціальна робота в закладах освіти спрямовувалася на вирішення проблем соціалізації дітей та молоді, то сьогодні це організація соціальної роботи з ВПО та сім'ями – перш за все, – дистантними сім'ями, де головами родини з підвищеним рольовим навантаженням, відповідальністю за вирішення проблем родини та її долю є жінки, які перебувають в емоціях [17]. Тому гендерний компонент соціальної роботи є надзвичайно важливим і недостатньо врахованим. Сьогодні соціальна робота – це соціальна допомога, соціальна адаптація і допомога в соціалізації в умовах війни ВПО та місцевим студентам [18]. Викладачів треба готувати і до формування життєвих вмінь у дітей, дорослих, жінок, до надання соціальної допомоги переселенцям в громаді, самодопомозі щодо профілактики професійного вигоряння в умовах воєнного часу, знайомити ВПО з громадою, регіоном, його культурними та освітніми надбаннями, інформуванням ВПО про способи вирішення їх проблем, задоволення базових потреб, особливих потреб. Потреба в допомозі в соціалізації є шаленою, оскільки батьки перебувать на фронті чи в територіальній обороні, волонтерять, більше працюють в умовах воєнного часу, то дітям і молоді важко приділяти увагу, а питань сьогодні в них більшає. Діти і молодь вимагають на допомогу з боку дорослого, якому вони довіряють і поважають. Тому всі педагоги сьогодні починають виконувати функції соціального педагога і соціального працівника, багато їх самих прихистили ВПО вдома, ЗВО стають центрами соціальної допомоги в громаді і волонтерськими штабами, тому потрібна підготовка до виконання нових функцій, щоб виконувати їх адресно і якісно. Незалежно від фаху всі педагогічні і науково-педагогічні працівники сьогодні вирішують питання допомоги ВПО і самі є багато хто ВПО.

4. Потрібно вміти проводити оцінку потреб ВПО і місцевих студентів. Їх потреби і проблеми [1] є основою для визначення обсягу і терміну допомоги, що реалізує клієнтоцентричний та людиноцентричний підходи до соціальної роботи. Зазначимо, що в основі надання допомоги може бути проблемно-орієнтований підхід або орієнтований на завдання підхід, за яким в центрі соціальної

роботи є першочергові, ключові проблеми людей, невирішення яких приводить до погіршення ситуації. Тобто важливо вміти визначити потреби і проблеми людей для надання ефективної адресної допомоги конкретній людині. Для цього треба вміти як вивчати проблеми і потреби окремих людей, надавати індивідуальну допомогу, а також володіти тенденціями в середовищі молоді, ВПО щодо типових проблем та можливих способів їх вирішення, попереджувати їх виникнення і швидко реагувати на їх появу. Виділяють схожі між собою теорії життєстійкості, життєтворчості, порушення особистісного потенціалу особистості, життєтворчого потенціалу особистості, за якими, реалізується суб'єктність і самостійність особистості людини. Неможливість молоді будувати свої життя за власними життєвими перспективами в силу різних факторів є підставою для соціальної роботи з ними. Згідно з теорією відновлення, люди захищені не лише природою розвитку, але й діями оточення і своїми власними діями, розвитком своїх сильних сторін, можливостями досягнення успіху і успішним досвідом (A. Masten, J. Coatsworth та ін.). Мова йде про здатність особистості до відновлення внутрішніх ресурсів після кризи, стресу тощо за допомогою самомобілізації, підтримки найближчого оточення та середовища. Це є важливим для реабілітації особистості і її сім'ї після кризи, тривалого дистанціювання в силу участі члена сім'ї у бойових діях, лікування, після поранення чи інвалідності тощо. Близька до неї теорія резилієнсу – опора на сильні сторони людини при наданні допомоги їй і теорія активізації щодо зусиль самої людини у вирішенні її проблем. Отже, соціальна робота передбачає вивчення проблем для активізації потенціалу людини у їх вирішенні, а не вирішенні проблем за неї в сучасній Україні. Це перегукується з теорією участі молоді у вирішенні своїх проблем ЮНІСЕФ, за якою за людину проблеми не треба вирішувати, їх треба вирішувати з нею і стимулювати її до самостійного вирішення проблем. Соціально-педагогічні теорії соціальної роботи наголошують на тому, що діагностика в роботі з ВПО полягає у вивченні та аналізі фахівцями особливостей особистості і її сім'ї, факторів і стресорів, які впливають на їхній розвиток і функціонування, викликають кризу, реалізацію прав, задоволення потреб та інтересів, виконання функцій та обов'язків. А на цій основі вже потім здійснюється втручання або навчання іншій моделі поведінки [16; 17].

Діагностика проблем вимагає знання наукових методів їх дослідження, а також типових проблем ВПО. Пропонуємо власну класифікацію проблем користувачів соціальної роботи таким чином:

1. Проблеми, які пов'язані з особистістю та стосунками в колективі:

1.1. Проблеми особистісні.

1.2. Проблеми сімейні.

1.3. Проблеми в колективі.

1.4. Міжособові проблеми.

1.5. Проблеми, які пов'язані з комунікацією в ЗВО та громаді.

2. Проблеми, які пов'язані зі статусом ВПО в суспільстві:

2.1. Соціальні, психологічні, правові, соціально-медичні, соцально-економічні тощо проблеми ВПО.

2.2. Проблеми іміджу і поваги в суспільстві до ВПО.

2.3. Проблеми реалізації державних соціальних гарантій ВПО.

2.4. Проблеми соціальної адаптації ВПО в приймаючій громаді.

3. Проблеми, які пов'язані з пандемією та війною:

3.1. Ті, які потребують короткочасного негайного реагування і втручання (лікування, відновлення тощо)

3.2. Ті, які вимагають постійної допомоги (стійка втрата працездатності тощо).

3.3. Проблеми, що пов'язані з адаптацією до цивільного життя після поранення чи звільнення з лав ЗСУ;

Типологія проблем може бути продовженою за потребами. Така типологія проблем користувачів соціальної роботи дозволяє визначити обсяг, місце, термін, вид допомоги через соціальну роботу.

5. У всіх ВПО є психологічні травми [10; 11; 17], які потребують лікування медичними психологами, а не практичними психологами шкіл, ПТУ, ЗВО тощо. Поки не вилікуються психологічні травми, важко говорити про нові життєві перспективи і життєві вміння, стресостійкість тощо. Тому потрібна робота щодо мотивації звернення студентів з числа ВПО і викладачів до такого психолога для позбавлення психологічних травм і їх наслідків. Важливим є для всіх викладачів у роботі з ВПО прояв емпатії, чуйності, доброзичливості для формування почуття прийняття, зниження рівня стресу і напруги, позбавлення негативних емоцій від переміщення, бойових дій, страхів і жахів [4; 5; 6; 9; 16; 17; 19] .

Психологічними проблемами ВПО є: загальні, притаманні всім членам родини будь-якого віку [17]. Це відчуття невизначеності – майбутнього і теперішнього стану, психологічні травми внаслідок того, що люди стали свідками руйнувань та насильства, війни, почуття провини – вони були за Україну, а їм прийшлося покинути домівки і просити допомоги, наявність страху втрати своєї ідентичності, почуття жертовності та віктимності внаслідок компактного проживання, відчуття – «ми – біженці», безпорадність, низька самооцінка або агресія, тривога за майбутнє, невиплакані горе і біль, заморожування емоцій, очікування поганого, страх перед змінами, відчуття безпорадності і незахищеності або гнів, агресія: «ми все втратили, нам потрібно допомагати», психологічні труднощі проживання в місцях компактного перебування переселенців, новий досвід проживання в місцях компактного проживання внутрішньо переміщених осіб. Втрата батьками гарантій безпеки для своєї дитини внаслідок безпорадності в екстремальній ситуації. Зміна життєвих цінностей в родинах. Відсутність критичного мислення, проблеми з керуванням своїм психологічним станом, виявом емоцій, емоційним насильством чи замкнутість, глибокі переживання. Є особисті життєві кризи і кризи родин, які накладаються одна на одну, погіршуючи життєдіяльність сім'ї. Ці проблемами мають вирішуватися в співпраці з психологом, але педагогам треба знати про їх існування і прояви, забезпечувати переключення на позитивне для всіх ВПО – для зниження впливу стресу на психіку [17].

6. Є і інші проблеми ВПО – матеріальні, економічні, соціальні, правові, медичні, соціально-педагогічні, освітні [4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 17]. Майже всі ВПО виїждзжали швидко, без речей і потребують одягу, взяття, білизни, одягу брали на один сезон, не думаючи, що потрібно буде тривалий час жити в новій громаді. Тому інформування про надання речової і матеріальної допомоги є важливим для вирішення таких проблем на місці. Обізнаність про надання такої допомоги є шляхом попередження депресій і нервових зривів, коли людина усвідомлює, що вона в один момент стає безхатьком і немає нічого для задоволення базових потреб – їжа, дах, безпека. Що вже говорити про соцільні і духовні потреби, самовираження. Тому виявлення і оцінка, задоволення потреб дітей, молоді, сімей є новою функцією викладачів ЗВО.

7. Відсутні життєві вміння у жінок, дітей, молоді з числа ВПО – прийняття рішень і критичного мислення, комунікативні, вміння керувати своїм станом і впливати на оточення [10; 11; 17]. Прийняття рішень має бути виваженим з критерієм – пріоритет прав дитини, спрямованим на задоволення базових потреб людей – в житлі, їжі, безпеці. Також критерієм допомоги є права всіх людей, більше благ більшій кількості людей. Потрібна і робота з формування життєвих перспектив у дітей, молоді і дорослих. Це є важливим з огляду патріотизму, майбутньої суб'єктності у дітей і дорослих, самостійності в житті. Внаслідок стресу ця робота є утрудненою до позбавлення психологічних травм. Якщо далекі і середні перспективи сьогодні важко формувати, то близькі перспективи від 1 до 7 днів є реальними і при поетапному виконанні і контролі, допомозі з боку викладача можуть бути досягнуті.

8. Викладач має бути обізнаним з умовами проживання студента в місцях компактного проживання (МКП) – чи є місце для навчання, які умови для навчання. Освіта повинна враховувати особливості проживання людей в МКП. В той час, як свідчить наш досвід, в МКП ні викладачі, ні вчителі, ні соціальні працівники громади не доходять. Вони обмежуються допомогою на вокзалах і в школах, ЗВО. Це пояснюють звичайно добровільністю прийняття соціальних послуг в Україні. Але ж люди мають типові проблеми і їх невирішення приводить як до депресії, так і до соціальних вибухів. Тому потрібне своєчасне виявлення і попередження проблем.

9. Виникає питання про переключення ВПО від подій нещодавного минулого, травматичного досвіду до вирішення проблем побуту, налагодження життя в нових умовах і громаді, формування нового способу життя і нових динамічних стереотипів, формування життєвих умінь і формулюванні виважених рішень, потреба в задоволенні культурних потреб, адаптації до нової громади, її традицій і ритуалів, в позитивних враженнях як переключення від травматичного досвіду і переживань, до позитивних моментів. Важливо виявляти можливості ВПО для їх застосування на користь громаді, розпочати сім'ям життя з чистого аркушу паперу. Отже, потрібні екскурсії, заходи виховного і культурного характеру, знайомство з містом, з новим освітнім колективом, його надбаннями і традиціями тощо.

10. Особлива увага приділятися повинна формуванню культури безпеки людей, навчання жити в умовах воєнного стану з його ризиками і небезпеками, обмеженнями і правилами. Освіта в умовах конфлікту [2; 3; 12; 13; 14; 15] наголошує на тому, що потрібно вчити населення самостійно протистояти тим небезпекам, які є притаманним саме для цього регіону і громади, закладу освіти в певному місці. Люди мають знати, що їм робити в певних небезпечних ситуаціях і самим дбати про своє життя. Потрібно розробити план безпеки і паспорт безпеки закладу освіти з фахівцем з надзвичайних ситуацій. А потім вже знаходити і вчити з дітьми та молоддю правила поведінки в тих небезпечних ситуаціях, які притаманні даному регіону. Їх можна знайти на сайті МНС, в розсилках Вайберу, в ютубі тощо. І ці правила треба переглядати всім учасникам освітнього процесу – студентам, викладачам, батькам студентів. Педагоги мають забезпечувати фізичну та емоційну безпеку дітей, їх психологічний захист. Тому треба знати, як це робити правильно і в потрібних межах.

11. Цінним є досвід роботи переміщених ЗВО у 2014–2022 роках по роботі зі студентами, наприклад, ЛНУ імені Тараса Шевченка [18]. Рівень соціального благополуччя студентів з числа ВПО був вищим за умов: організації роботи соціальних служб в ЗВО, опори на патріотичне виховання в освітньому середовищі, соціальної підтримки студентів в ЗВО та громаді – вони серед своїх, не самі, вони в Україні, ЗВО про них піклується, хоча всі викладачі самі є ВПО. Важливим є включення студентів у патріотичні справи. Вони будуть об’єднувати на основі спільної мети – до перемоги, а не розділяти людей завдяки відмінностям.

12. Важливою є організація просвіти щодо традицій, культури, надбань приймаючої громади, поведінки в побуті, церкві, на вулиці, в транспорті тощо. Це є важливим для адаптації ВПО в новій громаді. Екскурсії містом, видатними місцями є важливим шляхом для формування у ВПО бажання працювати тут на благо громади, якщо немає куди повернутися, для пристосування до громади міста, вирішення побутових питань. Позитивні емоції і прогулянки містом, вихід з місць компактного проживання в місто переключають людей зі стресу, допомагають зорієнтуватися в місті. Важливою є допомога в адаптації в побуті – де і як вирішувати побутові питання, придбати чи взяти приладдя для господарства тощо.

На основі викладеного можна говорити, що треба знайомити всіх викладачів з проблемами ВПО, залучати їх до роботи з ВПО і волонтерства, здійснювати підготовку викладачів до освітянської роботи в умовах конфлікту, навіть дистанційної освіти, виховної і соціальної, соціально-педагогічної роботи з молоддю, допомагати знижувати стрес ВПО від переселення, організовувати патріотичне виховання і патріотичні справи, а також соціальну підтримку студентів у ЗВО.

Література

1. Трубавіна І. М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа ведення випадку в соціальній роботі з ними. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції* : зб. наук. праць / За заг. ред. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С. 320–342.
2. Декларація про безпеку шкіл. URL: http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/safe_schools_declaration_ukrainian.pdf
3. Образование и вооруженный конфликт». URL: http: // www. unesco.org/new/ru/goodwill-ambassadors/news-singleview/news/ education_in_armed_ conflict _a _call_ to_actio/
4. Мир не смог защитить детей в конфликте в 2018 году. *Широко распространенные нарушения в отношении детей в конфликтах продолжаются в шокирующей тенденции. Пресс-релиз.* URL: https://www.unicef.org/eca/press-releases/world-has-failed-protect-children-conflict-2018
5. Нападение на детей: шесть серьезных нарушений в отношении детей во время войны. *Как дети стали передовыми целями в вооруженных конфликтах*. URL: https://www.unicef.org/stories/children-under-attack-six-grave-violations-against-children-times-war
6. Образование в условиях нестабильности, конфликтов и насилия. URL: https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-in-fragile-conflict-violence-contexts
7. Правозахисний практикум: освіта та захист від гендерного насильства в умовах збройного конфлікту. URL: https://helsinki.org.ua/

articles/pravozahysnyj-praktykum-osvita-ta-zahyst-vid-hendernoho-nasylstva-v-umovah-zbrojnoho-konfliktu/

8. Creating access to education in compromised areas. URL: https://www.creativeassociatesinternational.com/education/. Education in Fragile, Conflict & Violence Contexts BRIEF NOVEMBER 9, 2018 https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-in-fragile-conflict-violence-contexts

9. World has failed to protect children in conflict in 2018. Widespread violations against children in conflict continue in shocking year-on-year trend. 27 December 2018. URL: https://www.unicef.org/eca/press-releases/world-has-failed-protect-children-conflict-2018

10. Діти війни: дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії. 10.06.2015 *Український інститут дослідження екстремізму*. URL: http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/

11. Навчання під снарядами. Поліція вдосконалює систему безпеки учнів в зоні АТО (фото, відео). *Краматорський відділ поліції*. 26.08.2016. URL: http://kramatorsk-police.dn.ua/news/view/1089

12. Образование и вооруженный конфликт: призыв к действию. 03.03.2011. *Honorary and Goodwill Ambassadors*. URL: http://www.unesco.org/new/ru/goodwill-ambassadors/news-single view/news/education_in_armed_conflict_a_call_to_action/

13. INEE Guidance Note on Conflict Sensitive Education Published Inter-agency network for Education in Emergencies 1 March 2013. URL: https://inee.org/resources/inee-guidance-note-conflict-sensitive-education.

14. Three Steps to Conflict Sensitive Education INEE. URL: http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/inee_cse_graphics.pdf

15. Trubavina I., Tsybulko L., Mohyliova N., and Ivanchuk V. The theoretical foundations of the regional training program for teachers' professional development «Education in conflict» 02005 Published online: 26 March 2020 DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/20207502005. *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020) SHS Web of Conferences Volume* 75 (2020). URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/03/contents/contents.html WEB OF SCIENCE

16. Трубавіна І. М., Міршук О. Є. Військово-соціальна робота в НГУ : навч посібник. Харків : НАНГУ, 2021. 166 с.

17. Трубавіна І. М, Куратченко І. Є. Сприяння соціальній роботі в умовах гуманітарної кризи : методичні рекомендації. Харків : Планета Прінт, 2017. 28 с.

18. Trubavina I., Karaman O., Kamenova D., Stepanenko V. and Yurkiv Ya. A research on transformation of social wellbeing and life attitudes in students from the occupied territories and the demarcation line at relocated higher education institutions from the east of Ukraine. *SHS Web Conf. № 104* Volume *104, 2021 Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning* (ICHTML 2021) 03010, https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403010

19. Meshko H.M., Meshko O.I., Trubavina I.M. Study of the Emotional Well-Being of Students in the Process of Education in the Modern School. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment* Vol. 9 №. 4. 2021. P. 381–389. URL: https://www.lifescience global.com/pms/index.php/jiddt/index

3.7. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО І ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

(Трубавіна І., Непіпенко Л.)

Сьогодні спостерігається стрімкий ріст обсягу доступної для дітей інформації, вчитель, книга перестали бути єдиним джерелом знань, інформація, яка потрапляє до дітей з інтернету, є різноманітною, суперечливою, може бути загрозливою і провокаційною. З одного боку, великий обсяг інформації, легкий доступ до неї полегшують пошук необхідних решень, зразків вирішення проблем, дозволяють швидко зібрати необхідний матеріал для рішення проблем і на цій основі виробити власне рішення. Викладач, вчитель при цьому є консультантом при засвоєнні. Проблема полягає в тому, щоб навчити викладача критично оцінювати цю інформацію і на її основі приймати раціональні рішення, а з іншого боку, в тому, щоб ця інформація стала основою для творчості і пошуку суб'єктивно нових шляхів вирішення проблем і задоволення викладача, суспільства, а не виховувала користувача

готового і копірайтера. Інакше науково-педагогічний працівник не в змозі буде потім продукувати нові ідеї і задовольняти зростаючі потреби суспільства, буде думати, де знайти рішення в інтернеті. Тому формування одночасно критичного і творчого мислення у викладачів в умовах інформаційного буму і вимог до підвищення якості освіти є нагальним завданням вчителів.

Сьогодні, у воєнний час, обмеженості інформації, особливо важливим є прийняття виважених рішень на основі критичного мислення для запобігання паніки, фейкам, для перемоги і стабільної роботи в тилу. Критичне мислення допомогає визначити – чиї інтереси стоять за інформацією, кому це вигідно. Воно вчить думати так, щоб не стати об'єктом маніпуляцій, розсудливо, виважено. Творче мислення у воєнний час є важливим в умовах невизначеності, коли треба повсякчас приймати нестандартні рішення в нових умовах, при обмеженості ресурсів і інформації.

Сьогодні існує безліч різноманітних розробок з проблеми формування критичного мислення і творчого мислення. Але всі вони окремі. Йдеться або про формування критичного, або творчого мислення. Щодо викладача важливо внаслідок його професійних функцій вміти мислити водночас творчо і критично, бути непередбачуваним і думати нестандартно. Навчати ж тому, чим не володієш сам, не можливо. Викладач, який сам не думає критично і творчо водночас, керується в освітньому процесі власним досвідом (життєвим і пізнавальним), який є набутий ще багато років тому і не є орієнтиром і цінністю для сучасних студентів, які самі є дуже критичними в силу свого віку. У людей переважно розвинуто або критичність мислення, або нестандартність мислення і творчість. Водночас володіння ними обома буває рідко, навіть в мозковій атаці використовуються ці особливості мислення для поділу учасників на 2 групи (критиків та генераторів ідей). Але обидва типи мислення є важливими як для суспільства, так і для викладача. Так, К. Поппер виокремлює здатність до критицизму як єдино можливу умову розвитку суспільства [2, с. 113] в умовах сучасного світу з його прискореними змінами, постійною реструктуризацією і переосмисленнями, величезним потоком інформації, яка швидко застаріває, неможливо жити, працювати й виживати з простим лінійно побудованим мисленням.

Сьогодення вимагає від особистості постійного розвитку, удосконалення, адаптації к складним реаліям з характерною інтенсивністю динаміки змін, непередбачуваністю і багатоваріантністю моделей розвитку. Це не дозволяє людині замикатися в межах завданого наперед сталого алгоритму мислення. Все більш суттєвою і значимою рисою життєдіяльності сучасної людини стає визнання обмеженості власних суспільних уявлень і поглядів, гнучкість і самостійність мислення у вирішенні економічних і соціально-політичних проблем [4, с. 1]. Не випадково з точки зору філософії «критичне мислення – це «самокерований процес відображення і створення втілених у продуктах культури образів не тільки почуттєвого, але й логічного або інтуїтивного мислення і творчої фантазії. Тому воно здатне радикально змінювати характер відображення за рахунок привнесення в його зміст елементів новизни, передбачати оригінальну й високопродуктивну підконтрольну мисленню діяльність продовж всіх етапів вирішення проблеми, продукувати ідеї, які стають основою відображення і створення модернізованих образів культури іншими суб'єктами інноваційної діяльності» [1, с. 3]. Існує багато визначень поняття «критичне мислення» залежно від галузі наукового знання, в межах якого воно розглядається (філософія, логіка, психологія, педагогіка і т.д.) [1, с. 3; 2, с. 114–115; 3, с. 27–28; 5, с. 19–23; 6, с. 102, 105–106; 7, с. 23–24]. Це обумовлює спроби визначити його через розуміння соціальної ситуації і вибору дій з прийняття рішень або зв'язати його з інформаційною грамотністю, логічною культурою тощо.

Критичне мислення відіграє велику роль у становленні особистості, оскільки виявляється як здатність індивіда ставити під сумнів отриману інформацію, включаючи власні переконання. Будь-які наші дії та рішення переважно визначаються якістю мислення людини.

Сучасні умови глобалізації, прискореного темпу життя об'єктивно примушують сучасну людину у будь-якому віці бути більш поінформованою, мобільною, творчо мислячою і, як наслідок, більш мотивованою до саморозвитку й самоосвіти. Саме тому, освіта, відбиваючи соціально-економічні запити, виступає важливим ресурсом ринкової конкуренції [4, с. 2].

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми творчого і критичного мислення дозволяє визначити їх таким чином:

1. Творче мислення в освітньому процесі у дітей пов'язане з відкриттям принципово нового знання, власних оригінальних ідей, а не з оцінюванням чужих думок, з відкриттям нового способу дій [8]. Причому для студентів це може бути об'єктивно чи (частіше) суб'єктивно нове відкриття нового знання чи способу дій. А для самого вчителя – це майже завжди не нове знання чи спосіб дій.

2. Критичне мислення (від англ. critical thinking) – це «система певних суджень, що використовується для аналізу явищ та подій із метою формулювання обґрунтованих висновків та дозволяє давати обґрунтовані оцінки та тлумачити ці явища та події, а також коректно використовувати отримані результати відповідно до ситуацій та проблем. Воно характеризується очевидністю, доказовістю, чіткістю, глибиною, широтою, послідовністю, точністю, доцільністю, чесністю». Критичне мислення передбачає оцінку інформації. Сьогодні критичне мислення є складовою життєвих умінь та навичок. М. Ліпман характеризує його як кваліфіковане, відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати правильні судження, оскільки засноване на критеріях, самовдосконалюється та враховує контекст.

Таким чином, критичне і творче мислення відрізняються спрямованістю: на винайдення нового знання чи способу дій та критику й оцінку існуючого та нового. Основою для них обох є інформація, отже, необхідно вміти працювати з нею на предмет аналізу, оцінки, добору. Тому інформаційний підхід є важливим при формуванні критичного і творчого мислення. Цей підхід детально розкрито в роботі Л. О. Данильчук щодо соціальної профілактики торгівлі людьми як основа для пошуку та аналізу інформації в контексті протидії торгівлі людьми.

З метою активізації здатності використовувати критичне мислення важливо розвивати наступні якості особистості: вміння планувати, упорядковувати думки, вибудовувати послідовний ланцюжок умовиводів; лабільність, гнучкість мислення, здатність сприймати альтернативну інформацію; наполегливість і терпіння при вирішенні проблеми, готовність братися за інтелектуальну діяльність, що вимагає високої зосередженості і напруженої праці; вміння аналітичного опрацьовування різних джерел інформації, готовність виправляти свої помилки та вчитися на них, замість пошуку виправдання; усвідомлення, рефлексія своїх дій з досягнення

поставленої мети; пошук компромісних рішень, які здатні задовольнити більшість.

Часто називаються й такі характеристики критичного мислення як здатність до вирішення проблемної ситуації, наполегливість при її вирішенні; самоконтроль, придушення негативних емоцій, відкритість і сприймання альтернатив; здатність до колегіальних рішень; увага, розвинена емпатія; толерантність до невизначеності; встановлення логічних зв'язків між явищами, вміння робити несуперечливі висновки; рефлексія, побудова обґрунтованих прогнозів, практичне застосування теорії на практиці, допитливість, активність [3, с. 29].

Основними принципами, які характеризують процес критичного мислення є, по-перше, самостійність (здатність робить власні висновки в наслідок індивідуальної розумової діяльності). По-друге, інформативність мислення, наявність певного багажу знань, як необхідна умова ефективної розумової діяльності та продуктивності критичного мислення. По-третє, аргументованість, здатність до фільтрування інформації, до вибудовування логіки власних аргументів, що унеможливлює розгортання маніпулятивного впливу;. По-четверте, пошукова активність, зацікавленість і здатність до постановки власних пошукових питань, як важлива умова розгортання критичного мислення. По-п'яте, соціальність, як здатність до продуктивного ведення суперечки, обміну думками на підставі: толерантності; розгляду контексту проблеми; вивчення альтернатив; вміння слухати, зіставляти та оцінювати різні погляди; виявлення та оспорювання пропозицій; відповідальності, перевірки фактичної точності і логічної послідовності власної точки зору [2, с. 115].

Реалії сьогодення вимагають від сучасного фахівця володіння високо розвиненим критичним мисленням, яке здатне забезпечити аналітичне підґрунтя сформованій системі суджень, що застосовується для аналізу подій, фактів, явищ з наступним формулюванням обґрунтованих і зважених висновків, рішень (у тому числі в екстремальних умовах), патріотичної позиції, що буде реалізовуватися у процесі професійної діяльності та повсякденній життєдіяльності особистості.

Сприятливими чинниками розвитку критичного мислення є: здатність до рефлексії, до адекватної оцінки результатів своєї

діяльності; прагнення до самостійності мислення, висловлення власної точки зору; активна пізнавальна позиція, націленість на оволодіти новими знаннями, на розуміння логіки розвитку подій, їхніх причинно-наслідкових зв'язків; наявність розвинених комунікативних навичок. А саме – відкритості до сприйняття інших поглядів, поваги до співрозмовника, вміння аргументації власної позиції, спрямованість на порозуміння, націленість на пошук істини.

Навпаки, чинниками, що не сприяють розвитку критичності мислення є: стереотипність і догматичність мислення, конформізм і нерішучість, низький рівень

Основою для формування критичного мислення є вміння аналізувати інформацію, шукати її, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти головне, порівнювати та інші загальнонавчальні вміння. Сприяють формуванню критичного мислення проблемне навчання (від проблемного викладу до дослідницького методу), евристичні методи групового та індивідуального вирішення проблем, які доцільно демонструвати студентам на заняттях. Усе це означає необхідність володіти методами збору, аналізу і синтезу інформації, а саме таких, як: порівняння повне і неповне, відсічка, агрегація, індукція, дедукція, спостереження, структурний і функціональний, морфологічний аналіз, аналіз слабких місць тощо.

До особливостей навчального процесу, побудованого на засадах критичного мислення, варто віднести такі:

– навчати так, щоб у пізнавальній діяльності застосовувалося уміння оперувати доказами та формулювати умовисновки, знаходити та інтерпретувати оригінальні документи і джерела інформації, аналізувати, аргументувати, обґрунтовувати висновки;

– навчальний процес має будуватися таким чином, щоб здобувачі освіти були вмотивовані до обговорення проблем, а не намагалися уникнути їх розв'язання, бути однією командою, адже вміння співпрацювати – найважливіша умова критичного мислення, оскільки саме завдяки цьому підтримується діалог, вирішується спільна мета, з'ясовуються різні погляди на проблему, шляхи її вирішення.

Зазначимо, що творче мислення формується лише в творчій діяльності, згідно з діяльнісним підходом, а творчість можлива лише на основі репродукції (Б. Коротяєв). Діяльнісний підхід означає, що

особистість отримує той досвід і якості, які необхідні для тої діяльності, яку вона здійснює. Стати творчою людиною, не займаючись творчістю, не можливо. І звичайно, творчість не з'являється водночас. Володіння всіми занннями з проблеми є передумовою формування творчого мислення – перш ніж дослідник почне продукувати нові ідеї. Всі ідеї в науці повинні бути об'єктивно новими, а не суб'єктивно новими для окремого дослідника, не треба винаходити велосипед. Тому огляд досліджень з проблеми, який є в 1.1 нашого посібника, якнайкраще показує як проаналізувати наявні дослідження з проблеми і винайти невирішені проблеми і обгрунтувати їх вирішення власним шляхом.

Таким чином, у науковій роботі творче мислення формується лише в творчій діяльності. Ця діяльність повинна бути дослідницькою, індивідуальною, самостійною, авторською. Для цього науковець повинен володіти знаннями про етику, зміст, етапи, методи наукового дослідження, вміти отримувати, фіксувати і оформлювати результати свого дослідження, порівнювати його результати із іншими в цій сфері, перевіряти вірогідність його результатів різними методами. Найкраще цьому сприяє навчання через дослідження – 10 критерій акредитації освітніх програм НАЗЯВО. Навчання через дослідження потребує змін у змісті освіти і доборі навчального матеріалу, у технологіях, методиках, формах і методах освітнього процесу, змін в особистості викладача в напрямку інноваційності і постійного наукового пошуку, підвищення своєї кваліфікації і здійснення дослідницької діяльності як образу життя викладача і науковця. Ці зміни вимагають і суб'єктності і самостійності в навчанні і студента та навчання його цьому на перших порах такої пізнавальної діяльності. Навчання через дослідження передбачає вміння ставити питання і бачити незнайоме в знайомому, формулювати проблему, включення в висування гіпотез вирішення проблем та їх перевірку, що є змістом дослідницької діяльності.

Методами, які сприяють формуванню творчого мислення є: аналогія повна і неповна, інверсія (рішення від протилежного), індукція, дедукція, узагальнення, конкретизація, перенесення принципу рішення в нові умови, метод гірлянд і асоціацій, метод викладу рішення проблеми неспеціалісту, метод контрольних питань, мозкова атака в різних варіантах, дискусії, дебати тощо.

Умовами формування творчого мислення є демократичний стиль спілкування в ЗВО, академічна доброчесність та етика наукових досліджень, участь на рівних здобувачів різних рівнів освіти з науковою спільнотою в дослідженнях і засвоєння з ними досвіду етичної наукової поведінки і стандартів дослідження, навчання проведенню наукового дослідження на всіх його етапах в освітній програмі через навчальні дисципліни та позааудиторну роботу, а якщо мова йде про викладачів – то через освітні програми здобуття 3-го освітнього рівня і докторантуру або самоосвіту, стажування. Академічна мобільність науковців всіх категорій і рівнів також сприяє засвоєнню кращих зразків творчого мислення, як і різноманітні наукові школи і тренінги. Важливо мати можливість засвоювати кращі зразки наукової діяльності і поведінки, долучатися до вирішення складних наукових проблем у тимчасові творчі колективи для отримання досвіду наукової діяльності. Цьому сприяють наукові гуртки, школи молодого вченого, стажування в різних ЗВО в Україні і за кордоном, науково-практичні конференції, семінари, участь в методологічних і методичних семінарах кафедри тощо. Має засвоюватися зразок наукової думки і пошуку, поведінка вченого і зразки кращого спілкування в академічній спільноті. Приклад освітньої програми з теми критичного і творчого мислення у вчителів наведено в додатку С.

Літератури

1. Бондар В.І. Філософія і логіка критичного мислення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Сер. 12: Психологічні науки*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип.41(65). С. 3–10.

2. Романова С. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету (Серія «Педагогіка, психологія»)*. 2009. № 2. С. 113–118. URL: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/ view/2124/ 2115

3. Ахметов А. С. Роль критического мышления в процессе подготовки квалифицированного специалиста. *Вестник АлтГПА: Непрерывное педагогическое образование в трансграничном пространстве*. 2015. № 23. С. 27–29.

4. Василенко (Колесова) Е. П. Критическое мышление как современная проблема личности. *Концепт: Научно-методический*

электронный журнал. 2013. № 12. С. 1–5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-kak-sovremennaya-problema-lichnosti/viewer

5. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с. URL: http://ppko-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/Terno_CTDTheory-1.pdf

6. Овадюк О. О. Наукові основи розвитку критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти України. *Вісник післядипломної освіти. Сер. «Педагогічні науки»*. Вип. 9(38). С. 99–112. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/9_38_2019/Bulletin_9_38_Pedagogika_Olena_Ovadiuk_UA.pdf

7. Овдійчук В. Структурно-компонентний аналіз поняття «критичне мислення» у психолого-педагогічному дискурсі. *Освітні обрії.* 2021. №1 (52). С. 22–27.

8. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ОВС. 2002. 400с.

9. Халперн Д. Психологія критичного мислення. URL: http://www.ereading.link/bookreader.php/110655/Halpern_-_Psihologiya_kriticheskogo_myshleniya.html

10. Caroselli M. 50 Activities for Developing Critical Thinking Skills. Amherst, Massachusetts: HRD Press, 2009. 301 p.

11. Defining Critical Thinking. *The Critical Thinking Community*. URL: http://www.criticalthinking.org/pages/definingcritical-thinking/766

12. Manning K. Critical Thinking Exercises: 9 Facts and How They Elevate Your Mind. URL: https://www.udemy.com/blog/ critical-thinking-exercises

13. Авершин А. О. Формування критичного мислення у студентів інженерно-педагогічних ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. №24–25. С.134–145.

14. Вукіна Н. В. Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати. Харків : Основа, 2007. 108 с.

15. Кроуфорд А. Технологія розвитку критичного мислення учнів. Київ : Плеяда, 2006. 220 с.

16. Линдснай Г., Халл К. С., Томпсон Р. Ф. Творческое и критическое мышление. *Хрестоматия по общей психологии*; ред.

Ю. Б. Гиппенрейгер, В. В. Петухова. Москва : Изд-во МГУ, 1981. С. 130–145

17. Шимон Л. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. 2009. № 44. С. 1–3.

18. Липман М. Рефлексивная модель практики образования. *Lipman M. Thinking in Education.* Cambridge, 1991. P. 7–25.

19. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посібник. Харків : Основа, 2008. 187 с.

20. Ноэль-Цигульская Т. О критическом мышлении. URL: http://noelrt.com.

21. Фачоне П. Критическое мышление: отчёт об экспертном консенсусе в отношении образовательного оценивания и обучения. URL: http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html.

22. Давиденко Т. В. Критичне мислення + емоційний інтелект = синергія успіху. URL: https://ir.kneu.edu.ua/handle/2018/30659?locale-attribute=en

23. Бондаренко К. І. Розвиток критичного мислення в процесі навчання. URL: http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1215

24. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва, 2002.

25. Нагаев В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Київ, 2007.

26. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии. Москва, 1995.

27. Семеренский В. И. Творческая деятельность в истории развития педагогической мысли. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 1999. № 12. С. 39-42.

28. Швед М., Довгань М. Розвиток творчого мислення як важлива складова формування творчої особистості. *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічні науки*. 2008. Вип 23. С. 3–37

3.8. ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

(Олійник Н.)

Карколомний розвиток національної системи освіти, що постійно змінюється і удосконалюється, зумовлює постійні виклики для динамічних змін постаті і ролі педагогічних кадрів, здатних до творчої діяльності, професійного вдосконалення, опанування новітніми методиками навчання і виховання сучасного покоління молоді. На часі підвищення престижу професії педагога, утвердження його високого соціального статусу у суспільстві, адже, педагог – це професія типу «людина – соціальна група», у якій поняття «власний професійний імідж» відіграє неабияку роль. Йдеться, передусім, про створення, формування цілісного професійного іміджу сучасного педагога, який досконало знає свій предмет, є носієм знань, умінь і навичок і вміє їх передати учням, володіє майстерністю вербального і невербального спілкування, має багатий внутрішній світ, власні життєві установки, моральні принципи, вихованість, сформований зовнішній образ особистості, стиль поведінки, вміє створювати навколо себе відповідне середовище, є цікавим для молоді. Вчені визначають імідж педагога як «цілеспрямоване створення візуально-аудіального образу, який дає змогу найбільш вигідно й привабливо проявитися найкращим особистісно-діловим якостям фахівця, та визначають його складники:

– зовнішній вигляд (не лише вміння правильно одягатися, але й здатність демонструвати свій розум, професійні навички і здібності, виявляти любов до дітей і турботу про них);

– внутрішній образ (культура педагога, його установки, погляди, характер, емоційне ставлення до дійсності) та професійно педагогічне спілкування [2, с. 128].

«Особистий імідж викладача – це форма професійної життєдіяльності особистості, завдяки якій «на люди» виставляються сильнодіючі особистісно-ділові характеристики конкретної людини» [4, с. 50]. «Імідж викладача формує система елементів, комплексне поєднання яких може забезпечити створення позитивного ефекту на студентів та ведення успішної викладацької діяльності, зокрема:

– аудіовізуальна культура особи, тобто грамотність мовлення, манери, стиль одягу та його доречність конкретній ситуації, вміння

триматися на публіці, презентувати інформацію певній цільовій аудиторії;

– поведінка викладача в різних аспектах (поведінка в професійному середовищі серед студентів та колег, вміння контролювати свій емоційний стан та знаходити способи комунікації, розумітися з різними типами особистостей);

– система моральних та етичних цінностей викладача (світосприйняття, ставлення до власної професії та до студентів);

– статус і самооцінка викладача (відповідне визначення своєї ролі в навчальному процесі, своїх педагогічних можливостей та професійних якостей);

– сукупність особистісних якостей (толерантність, повага до інших людей, почуття гумору, доброта) [3].

Варто зауважити, що усі компоненти іміджу формуються, існують і розвиваються не ізольовано один від одного, а знаходяться у єдності і постійній взаємодії, взаємозв'язку, впливаючи і доповнюючи один одного. Безперечно, далеко не усім науково-педагогічним працівникам притаманні ці характеристики, але їх потрібно розвивати у собі, вдосконалюватися, формувати позитивний особистісний імідж. Психологи наголошують, що основний парадокс іміджу полягає у тому, що незалежно від того, чи намагається його носій справити певне враження на аудиторію чи ні, він все одно його справляє [5]. Кожен, хто обирає для себе професію педагога, повинен, у першу чергу, пам'ятати, що ця професія – публічна, а тому має ряд особливостей. Педагог надає освітні послуги, постійно взаємодіє з учнями, їхніми батьками, родинами, колегами, веде просвітницьку діяльність, тому його образ повинен бути привабливим, сучасним, викликати повагу і довіру. В усі часи його вважають зразком для наслідування, тобто він повинен завжди йти на крок попереду для своїх послідовників.

У сучасному світі глобальної інформатизації і тотальної діджиталізації, у період активного розвитку інформаційних технологій постійно з'являються нові тенденції у комунікаціях між людьми. Інтернет є найвпливовішим джерелом інформації. Усе, що сьогодні відбувається у світі, відображається у віртуальній реальності, усе більшої популярності набувають соціальні мережі. Мільйони людей щодня обговорюють певні питання у соціальних мережах, формуючи модель суспільства у віртуальному просторі,

витрачаючи на це свій час. Тому сучасний педагог повинен бути обізнаним у інформаційному просторі, бути впевненим користувачем гаджетів та інтернет ресурсів, активним учасником спілкування у соціальних мережах. Це означає, що до завдання формування позитивного іміджу сучасного викладача додаються ще й вищезазначені складники.

Соціальні мережі для користувача – це:

1. Засіб комунікації:

– підтримка особистісних зв'язків (спілкування з друзями, родиною, однокласниками, колегами);

– підтримка професійних зв'язків (пошук методичних матеріалів, роботи, партнерів, створення і просування персонального бренду);

2. Новинний ресурс;

3. Самопіар, візитівка і майданчик для самовираження чи самоствердження;

4. Розважальний контент (привітання, аудіо чи відеоматеріали, фотоконтент тощо).

Виокремлюють такі функції соціальних мереж:

– комунікативна;
– інформаційна;
– розважальна;
– соціалізуюча;
– ідентифікаційна;
– самоствердждуюча.

Багатофункціональність соціальних мереж робить їх життєво важливими для особистості. Вони є важливим інструментом соціалізації особистості, що формує її світогляд і життєві орієнтири. У соціальних мережах людина перебуває передусім як соціальна особа і це зрозуміло уже із самої назви «соціальна мережа».

Джейм Барнс у 1954 році уперше ввів термін «соціальна мережа», вказавши що це «система соціальних зв'язків, через яку багато людей провадять певну діяльність, що лише опосередковано координується поміж собою» [6, с. 138]. Соціальна мережа у сучасному розумінні з'явилася у 1995 році у США у вигляді сайту «Classmates.com». Цей мережевий проєкт виявився успішним і це дало поштовх до появи десятка аналогів. З 2000-х років соціальні мережі стали набувати великої популярності у всьому світові і були

запущені такі програми «MySpace», «Facebook», «LinkedIn», «Twitter» та інші. Сьогодні «соціальна мережа – це інтерактивний багатокористувацький сайт, контент якого наповнюється його відвідувачами, з можливістю вказівки будь-якої інформації про окрему людину, за якою сторінку (аккаунт) користувача зможуть знайти інші учасники мережі» [1, с. 18]. Варто зауважити, що соціальні мережі – це інформаційні технології, тому вони постійно розвиваються. Головна мета цих інновацій, щоб інтерес до них не зменшився, а користувачі отримували все більше функціональних можливостей, тому відбувається постійна зміна інтерфейсу соціальних мереж, він стає зрозумілішим і зручнішим, а користувачі досвідченішими.

Беручи до уваги популярність і масовість соціальних мереж для формування інформаційного образу педагога потрібно мати власні сторінки (аккаунти) у соціальних мережах.

Особиста сторінка педагога у соціальних мережах повинна доповнювати його імідж у соціумі, мати належний вигляд і змістове наповнення, сприяти створенню бренду викладача. Якщо людина створює допис, поширює інформацію чи коментує пост у соціальній мережі, то це означає, що людина має бажання заявити про себе, ідентифікуватися у соціальному просторі, презентувати себе для широкого загалу.

Американський психолог Гордон Олпорт, проаналізувавши значну кількість автобіографічних матеріалів, склав список основних мотивів, які спонукають людей до написання автобіографій:

– самозахист/самовиправдання у своїх очах або перед оточуючими;

– ексгібіціонізм, тобто егоїстичне прагнення похизуватися;

– прагнення впорядкувати своє життя, фіксуючи його події;

– пошук естетичного задоволення в письменницькій діяльності;

– осмислення перспектив власного життя й звіт про здобутки;

– переконання в тому, що їх запис має психологічну або історичну цінність;

– сприйняття автобіографії як обов’язок перед суспільством або майбутніми поколіннями;

– прагнення увічнити своє існування [6, с. 138].

Практично усі вище перераховані бажання спонукають користувачів соціальних мереж вести свої профілі.

Імідж особистості у соціальній мережі будується з постійним урахуванням потенційної думки інших людей, її очікувань, професійного і соціального статусу, контролю власної поведінки. Незважаючи на ці обставини, людина, маючи власний аккаунт, все рівно залишається семантично оголеною, оскільки демонстрація фотокарток, відеоматеріалів, написання власних текстів, знімання сторіс, коментування, теги і «лайки» (уподобання) демонструють її справжню сутність, її концепцію буття.

Презентація власника аккаунту в соціальних мережах відбувається через вибудову певної моделі поведінки з урахуванням очікувань учасників спілкування. Адже, самопрезентація – це «процес, за посередництва якого ми намагаємося контролювати враження, що виникають щодо нас у інших людей» [6, с. 140]. Саме самопрезентація скерована на формування іміджу, вона передбачає відповідність людини заявленому досягнутому статусу, який накладає на користувача певні зобов'язання; вона включає як соціальний статус, так і соціальну ідентичність людини.

Якщо проаналізувати пости, якими ділиться власник сторінки у соціальній мережі, то вони складають левову частку самопрезентації особистості, оскільки їхній зміст чи тематика частково або повністю передає світогляд особистості. Кількість постів та їхня тематика відображає психологічний стан, мотиви, потреби чи бажання людини.

Якщо охарактеризувати користувачів соціальних мереж за класичною теорією Карла Густава Юнга про поділ на два психологічних типи людини – інтровертів і екстравертів, то їхня поведінка у мережі буде суттєво різнитися. Сторінка у внутрішньо орієнтованих користувачів буде мало інформативна, бо вони навряд чи будуть повідомляти про себе розгорнуту інформацію, ділитися з аудиторією своїми почуттями чи досягненнями. На відміну від інтровертів екстраверти є активними користувачами соціальних мереж, на своїх сторінках вони публікуватимуть максимум інформації про себе, оприлюднюватимуть буквально кожний крок свого життя, коментуватимуть усе, що з ними відбувається, що вони знають чи до чого причетні, дискутуватимуть з питань, що їх хвилюють.

Соціальні мережі мають багато спільних характеристик, але частково різняться за своїм функціоналом. Так, наприклад, соціальна

мережа **LinkedIn** служить для пошуку професійних контактів, вакансій, ділових пропозицій. Персональна сторінка викладача у цій соціальній мережі повинна містити інформацію про особисті та наукові досягнення, ділові поїздки, відрядження, конференції, сертифікати. Тут є можливість додати бібліографічні описи наукових праць тощо. Якщо потрібна робота чи стажування, то тут є можливість створити власне портфоліо чи резюме, пошукати пропозиції роботи. Користувачі цієї соціальної мережі можуть на сторінці педагога написати про нього відгук чи дати рекомендації. У цій соціальній мережі у педагога є можливість створити групи за інтересами, розширити своє коло колег за спільними інтересами в усьому світі.

Інстаграм (Instagram) – це соціальна мережа, основними функціями якої є обмін фотографіями і відеоматеріалами. Вона дозволяє користувачам робити та поширювати свій контент у межах свого сервісу та через інші соціальні мережі. Аудиторія Інстаграму молодша, ніж у інших соціальних мережах. Інтерфейс – зручний і зрозумілий. Більшість блогерів і користувачів цієї мережі проводять просвітницьку діяльність і це сприймається природно і позитивно. У Інстаграм є також можливість прямої трансляції (live streaming), до якої долучаються підписники й широкий загал. Під час прямої трансляції користувачі можуть ставити запитання в коментарях, а автор – відповідати наживо у відеострімі.

Твіттер (Twitter) має велику кількість користувачів, серед яких багато політиків, знаменитостей, бізнесменів, організацій та представників ЗМІ. Близько 85 % користувачів Twitter віком до 50 років. У багатьох країнах Твіттер – це, насамперед, новинна мережа. Він вважається чи не найшвидшим каналом для донесення до широкої аудиторії головних новин дня, термінових повідомлень, важливої інформації, оголошень тощо.

Соціологічні опитування демонструють, що найпопулярнішою соціальною платформою у світі є **Фейсбук (Facebook)**, що ідеально увібрала в себе усі елементи, потрібні для соціалізації людини у сучасному просторі (рис. 3.9.1, 3.9.2) [8].

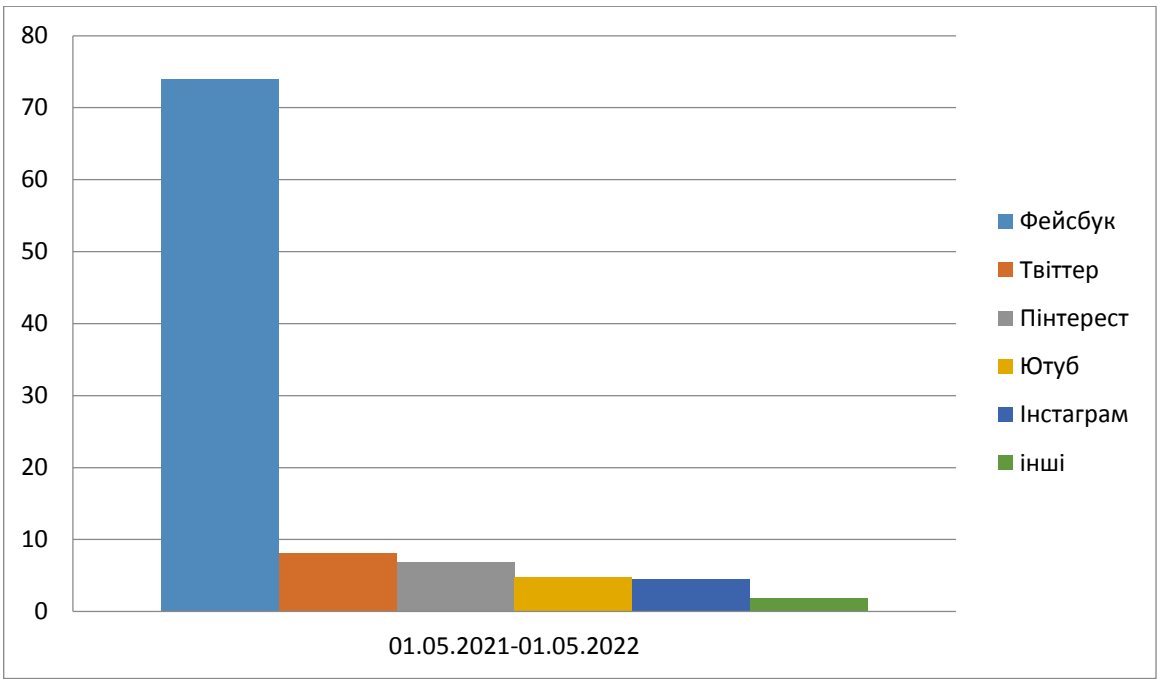


Рис. 3.9.1. Статистика використання соціальних мереж у світі (травень 2021 р. – травень 2022 р.)

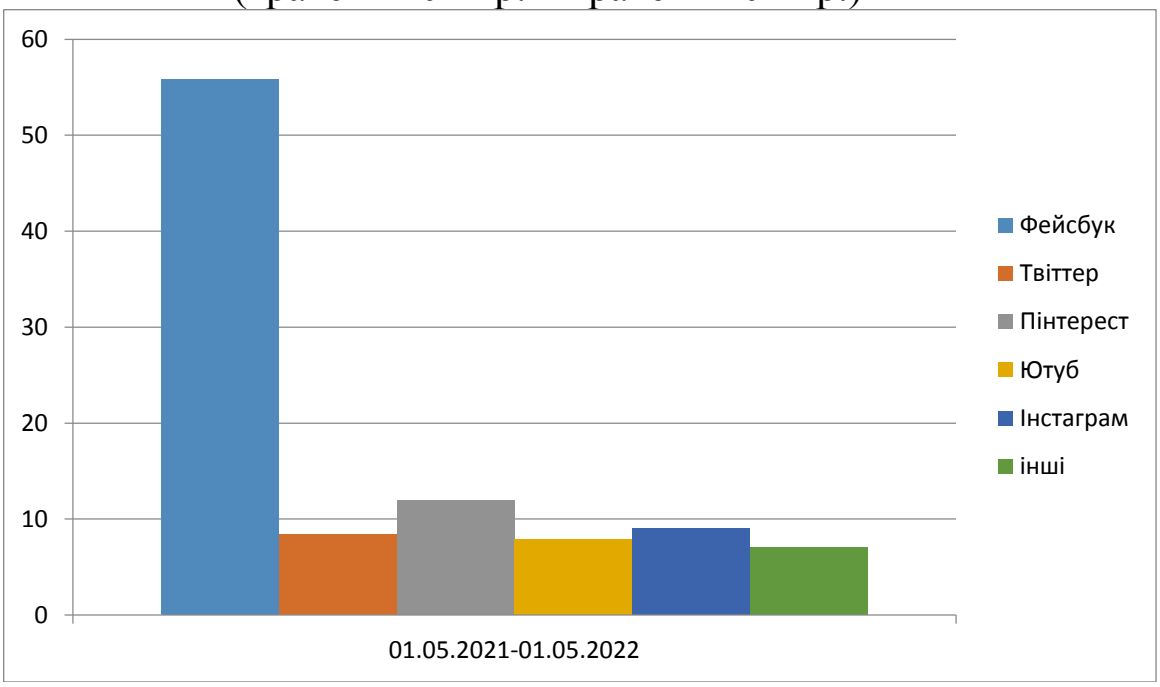


Рис. 3.9.2. Статистика користування соціальних мереж в Україні (травень 2021 р. – травень 2022 р.)

Соціальна мережа Facebook – має ряд особливостей і переваг. Насамперед, визначившись із соціальною мережею, педагог має можливість обрати варіант представлення: створити особистий профіль, сторінку організації чи групу. Особистий профіль зазвичай створюється для презентації конкретної людини (фізичної особи) і складається з особистої інформації (біографії), фотографій,

відеозаписів, дописів, списку інтересів, є доступ до груп за інтересами. Однією з переваг цієї соціальної мережі є налаштування приватності профілю, тобто викладач може закрити інформацію про себе для широкого загалу, тоді її бачитимуть тільки друзі, а може розповісти про себе великій кількості людей, яких зацікавить ця інформація. Такий профіль не можливо використовувати для комерції та реклами. Для просування бренду створюється сторінка, яка може бути особистим профілем закладу, проєкту або публічної людини. Саме на сторінці педагог може описати власний бренд, анонсувати певні події, залучати до заходів учнів, батьків, колег, партнерів, публікувати актуальні новини. Відмінною рисою особистого профілю від сторінки є наявність підписників, а не друзів. Зауважимо, також, що особливостями сторінки є публічність, необмеженість у кількості підписників, наявність статистики і можливість реклами.

Для публічного представлення педагога у фейсбуці можна використовувати групи, які створюються для залучення аудиторії за певною тематикою чи інтересами. Вони бувають відкриті (публічні), закриті (тільки для учасників спільноти) або секретні (вони відсутні у пошуку, а учасників додає лише адміністратор). Група є також цікавим інструментом для використання для педагогічної діяльності, позакласної чи позааудиторної роботи з учнями чи студентами, методичного об'єднання. У ній при певних налаштуваннях публікувати інформацію чи коментувати може будь-який учасник групи. Такою групою може бути класний колектив, учні школи, випускники, батьки, інші педагоги, вчителі-предметники та інші.

Якщо педагог вирішує створити свій профіль у соціальній мережі, то, щоб він був ефективним, потрібно пройти такі етапи:

1. Проаналізувати відому інформацію про соціальні мережі, вивчити їх переваги і недоліки, вияснити, якими мережами користуються знайомі, друзі, колеги, переглянути їхні профілі.

2. Визначитись для чого і з якою метою він створює свою особисту сторінку, чи він хоче бути звичайним користувачем чи заявляє про свій професійний бренд.

3. Створити особливий актуальний і доречний контент своєї сторінки, враховуючи його користь для конкретної аудиторії, який складатиметься з:

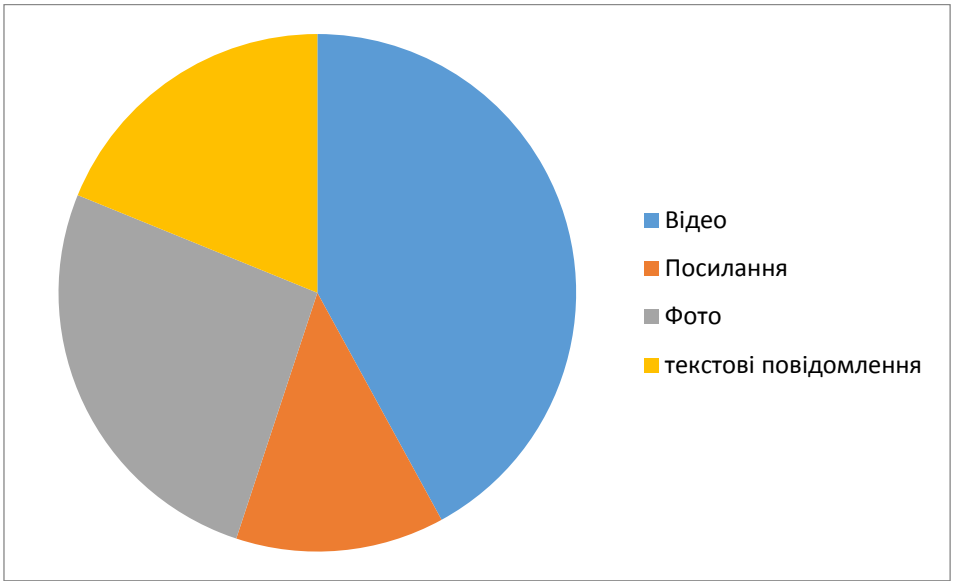
– якісного і привабливого дизайну сторінки (це найважливіше при ознайомленні і привертанні уваги до своєї сторінки);

– інформаційного наповнення, яке постійно оновлюватиметься (наповнення сторінки повинне бути систематичним, тобто періодичним і регулярним. Якщо цього не буде, то ця сторінка не буде цікавою для аудиторії і зникне зі стрічки новин користувачів).

Зазначимо, що є чотири основні типи повідомлень у Фейсбук:

– опублікування фотографій;
– відео історії;
– текстові повідомлення;
– посилання на інші ресурси.

Потрібно поекспериментувати з кожним з них й обрати найоптимальніший саме для вашої аудиторії. Соціологія доводить, що на даний момент відео є найпопулярнішим форматом контенту. Згідно з дослідженням Buzzsumo, опублікованому брендами і видавцями на 880 млн. постів в фейсбук, відео в середньому в два рази активніше, ніж інші типи постів [7].



4. Приєднати (запросити) до своєї сторінки своїх друзів, колег, тих, кого вона може зацікавити, і створити захоплюючий формат комунікацій: додавати до повідомлень мультимедійні файли, проводити опитування, залучати до обговорення інших користувачів тощо. Створити на своїй сторінці повноцінний майданчик для комунікації однодумців і отримати миттєвий зворотний зв’язок зі своєю аудиторією.

Варто зазначити, що присутність педагога у соціальних мережах має ряд переваг:

– можливість пошуку партнерів для співпраці;

– обмін досвідом серед прогресивних педагогів;

– пошук нових методик викладання, сучасних досліджень, поглядів на проблемні питання;

– інтерес громадськості до особистості викладача;

– можливість неформального спілкування зі своїми учнями, погляд на їхні інтереси, проблеми, вподобання через аналіз їхніх особистих сторінок тощо;

– можливість організації навчального процесу у період форс мажорних обставин.

Зважаючи на останні світові події: поширення вірусних інфекції (ковід) чи військове вторгнення росії на територію України, і як наслідки – неможливість продовжувати аудиторне навчання, соціальні мережі стають не просто віртуальним місцем проведення вільного часу, а додатковим педагогічним засобом, адже їх можна ефективно застосовувати у колективній чи проектній діяльності викладача та студентів.

1. Значною перевагою на користь соціальних мереж є те, що користуватися ними можна безлімітно і безкоштовно, при цьому уся завантажена у них інформація зберігається і легко знаходиться.

2. Соціальні мережі надають такі інструменти для навчання:

– групи та чати (для спілкування між учнями, батьками та вчителями);

– обмін файлами (тексти, завдання, програми, домашня робота тощо);

– публікація навчальних матеріалів (фото, відео, посилання на зовнішні ресурси);

– пошук освітніх чи позакласних заходів і подій;

– обговорення, опитування, оповіщення тощо.

3. Викладач і студенти набувають навичок володіння засобами і способами комунікації, вміння правильно використовувати можливості соцмереж.

4. Викладач, який є активним користувачем соціальних мереж, стає ближчим до студентів, які також користуються ними, у них є можливість обмінюватися цікавою інформацією і обговорювати спільні питання – «бути на одній хвилі». Це дає можливість викладачеві більше дізнатися про своїх учнів, їхні інтереси, вподобання та ін.

5. Студенти, які не мають можливості відвідувати аудиторні заняття, можуть брати участь у занятті у режимі онлайн, а викладач проводити заняття в інтерактивному режимі, що забезпечує безперервність навчального процесу.

6. Якщо викладач створює віртуальну групу у соціальній мережі, то вона є доступною для усіх учасників, де б вони не знаходились, при наявності інтернет зв'язку. Вони можуть спілкуватися, обмінюватися інформацією, наповнювати контент групи, відповідати на запитання тощо, тобто постійно бути у полі зору викладача.

Впроваджуючи ресурси соціальних мереж у навчальний процес, педагог стикається з наступними проблемами:

– залежність від технічного забезпечення, потрібний постійний доступ до мережі і якісний інтернет-зв'язок;

– контроль за дотриманням етики спілкування між учасниками;

– розпорошеність уваги (повідомлення від інших учасників, сповіщення, зовнішні чинники тощо);

– надлишок інформації може викликати погіршення здоров'я, втому, перезавантаження; проблеми із зором;

– неможливість постійного контролю за інформацією, яку отримує учень із соціальних мереж.

Педагог повинен постійно аналізувати інформацію, яку черпає з соціальних мереж, перевіряти її на достовірність, бути медіа грамотним, перш ніж реагувати на неї, пропонувати учням чи публікувати її на своїй сторінці. Медіаграмотність і присутність педагога у соціальних мережах – це характеристики прогресивного, сучасного викладача, які лише додають йому позитивного іміджу.

Педагог повинен дотримуватися певних етичних правил спілкування у соціальних мережах, у першу чергу, для підтримки свого власного іміджу, по друге, він є прикладом для своїх учнів та усіх своїх прихильників. Тому, користуючись соцмережами, варто слідувати таким рекомендаціям:

1) ретельно перевіряти інформацію, бути медіаграмотним;
2) у будь-якій ситуації діяти тільки у правовому полі;
3) дотримуватись академічної доброчесності;
4) грамотно писати і спілкуватися літературною мовою;
5) завжди вчасно відповідати на запитання, розміщені на сторінці чи у месенджері;
6) адекватно реагувати на критику;

7) бути позитивним і ввічливим.

Не варто:

1) використовувати неперевірену чи недостовірну інформацію;
2) користуватися жаргонізмами, діалектами чи маловідомими термінами;
3) не відповідати на коментарі чи повідомлення;
4) не контролювати свої емоції, демонструвати свій психоемоційний стан;
5) зневажливо ставитись до інших, критикувати їхні дописи чи поведінку;
6) вступати у дискусії на політичну, релігійну чи військову тематику;
7) розголошувати особисту чи конфіденційну інформацію.

Низка закладів освіти пропонує викладачам вести свої сторінки у соціальних мережах, висвітлювати власну професійну діяльність для популяризації закладу освіти і формування іміджу викладача. Але потрібно пам'ятати, що формування позитивного іміджу педагога не може відбуватися стихійно, це щоденна рутинна робота над собою.

Педагог повинен постійно розвиватися, удосконалюватися у наданні якісних освітніх послуг, щоб бути цікавим і конкурентним на ринку праці, студентам, почувати себе впевнено у сучасному суспільстві. З іншого боку, через імідж педагога, міжособистісне спілкування педагогічних працівників, студентів та їх батьків формується громадська думка про конкретний заклад освіти, посилюється його перспективність і конкурентоспроможність на ринку надання освітніх послуг. Від іміджу викладача – до іміджу закладу вищої освіти. Такий сенс участі викладачів в соціальних мережах.

Література

1. Батичко Г. І., Велієва О. Р. Соціальні мережі як чинник формування позитивного іміджу та простір позиціонування університету на ринку освітянських послуг. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: філософія, культурологія, соціологія*. 2012. Вип. 3. С. 17–25.

2. Куземко Л. В. Формування іміджу педагога як складник його особистісно-професійного розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71. Т. 2. С. 127–131. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/71/part_2/26.pdf.

3. Євтушенко Г. В., Бабошко А. І., Бушля Д. І. Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Глобальні та*

національні проблеми економіки. 2016. С. 630–634. URL: http://global-national.in.ua/archive/11-2016/132.pdf.

4. Жердєва І. С., Рашидова С. С. Методика формування іміджу викладача вищої школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 4(73). С. 48–61.

5. Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Одеса, 2007. 340 с.

6. Циховська Е. Д. Самопрезентація у соціальних мережах: аккаунт у Facebook як інструмент створення іміджу. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Соціальні комунікації»*. 2017. Вип. 17. С. 137–147. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/229300303.pdf.

7. Юдін А. Як створити ідеальну сторінку Facebook для Вашого бізнесу. Marketer : URL: https://marketer.ua/ua/how-to-create-the-perfect-facebook-business-page/.

8. Social Media Stats Worldwide. Statcounter GlobalStats : URL: https://gs.statcounter.com/social-media-stats.

ПІДСУМОК

На основі викладеного можемо говорити, що наукове зростання і отримання вагомих об’єктивно нових наукових результатів є можливим і реальним, якщо науковець володіє культурою, етикою, логікою, теорією і правовими засадами наукового дослідження. Будь-яке дослідження – дисертаційне чи магістерське, студентське чи учнівське підкоряються єдиним вимогам. Тому викладач, вчитель повинні володіти ними самі і на високих зразках навчати інших. Важливим при цьому є досягнення самим викладачем власних нових наукових результатів. Вихователь повинен сам бути вихованим і мати свої досягнення, щоб навчати інших.

Цей посібник у вигляді порадника є спробою показати, як виконувати формальні вимоги до наукових досліджень на практиці, як працювати над собою в професійному розвитку і задля збереження своєї працездатності, що робити задля одержання наукового ступеня, як в сучасних умовах виконувати вимоги до професійної діяльності науково-педагогічного працівника, як працювати в умовах війни тощо. Питання безпеки суб’єктів освітнього процесу є сьогодні такими ж важливими, як і отримання наукових результатів. Організація освіти в умовах війни є новим випробуванням для освітян. Важливо знати, як це робити безпечно і ефективно. Порадник розрахований на молодих вчених і тих, хто вже має певні наукові здобутки, адже вимоги підвищуються до викладачів і практичні питання очікують на своє вирішення. Автори прагнули розкрити етапи наукового дослідження, вказати за яких умов воно може бути ефективним та результативним], надати поради для успішного самостійногго наукового пошуку, показати зразки наукової і педагогічної діяльності. Зрозуміло, цей посібник не охоплює усіх питань професійної діяльності науково-педагогічного працівника і педагогічного працівника. Багато питань є спільними для військових, цивільних науковців, вчителів і викладачів, здобувачів освіти. Саме на них ми і зупинилися. Однак автори розраховують на подальші випуски, які виходитимуть з урахуванням запитів і побажань освітян.

ДОДАТКИ

Додаток А (до параграфу 1.6)

Анкета з гендерного виховання школярів

Шановні учителі!

Просимо відповісти на питання, які пов'язані з ґендерним вихованням школярів.

Просимо вказати: ***<u>стать вік педагогічний стаж</u>***

1. Наскільки ви погоджуєтеся з тим, що діти мають розвивати ті особисті якості і навички, які відповідають їхній статі?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Категорично не погоджуюся		*Посередньо погоджуюся*		*Цілком погоджуюся*

2. Як часто ви нагадуєте дітям, що їхня поведінка повинна відповідати їхній статі, щоб вони стали «справжнім чоловіком» чи «справжньою жінкою»?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ніколи		*Інколи*		*Часто*

3. Як часто ви підкреслюєте важливість жіночності у розмовах з дівчатами і мужність у розмовах з хлопцями?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ніколи		*Інколи*		*Часто*

4. Як часто ви стимулюєте дітей займатися предметами, які відповідають їхній статі, до прикладу, математика для хлопців і кулінарія для дівчат?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ніколи		*Інколи*		*Часто*

5. При виборі подарунку для дитини (наприклад, книги, ігри тощо), як часто ви враховуєте чи подарунок відповідає статі?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ніколи		*Інколи*		*Часто*

6. Наскільки ви згодні з тим, що хлопці та дівчата отримують вигоду від змішаної (в плані статі) освіти?

1 2 3 4 5

Категорично не погоджуюся *Посередньо погоджуюся* *Цілком погоджуюся*

7. Як часто ви нагадуєте хлопцям, що їхня поведінка не відповідає статі?

1 2 3 4 5

Ніколи *Інколи* *Часто*

8. Як часто ви нагадуєте дівчатам, що їхня поведінка не відповідає статі?

1 2 3 4 5

Ніколи *Інколи* *Часто*

9. Як часто ви намагаєтеся розвинути у своїх учнів навички, що є статево не типовими для їхніх статей, наприклад, кулінарія для хлопців чи технології для дівчат?

1 2 3 4 5

Ніколи *Інколи* *Часто*

10. Як часто ви змінюєте свій стиль спілкування залежно від статі учня?

1 2 3 4 5

Ніколи *Інколи* *Часто*

11. Як часто ви обговорюєте гендерні стереотипи у підручниках зі своїми учнями?

1 2 3 4 5

Ніколи *Інколи* *Часто*

12. Як часто ви заохочуєте дітей до спілкування з іншою статтю?

1 2 3 4 5

Ніколи *Інколи* *Часто*

13. Наскільки ви згодні з тим, що розвиток інтересів хлопців і дівчат у гуманітарних та точних науках не повинен залежати від статі?

1 2 3 4 5

Категорично не погоджуюся *Посередньо погоджуюся* *Цілком погоджуюся*

14. Як часто ви заохочуєте учнів мати прагнення на майбутнє, що може вважатися не доцільним для їхньої статі?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ніколи		*Інколи*		*Часто*

15. Як часто ви обговорюєте ґендерно нетипові риси, такі як чоловіча чутливість і жіноча амбіційність?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ніколи		*Інколи*		*Часто*

16. Як часто ваші учні покликаються на стать, ображаючи один одного?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ніколи		*Інколи*		*Часто*

17. Як часто ви оцінюєте поведінку дитину (позитивну чи негативну), не враховуючи його чи її стать?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ніколи		*Інколи*		*Часто*

18. Наскільки ви погоджуєтеся з поширеною думкою, що головна роль чоловіка – заробляти гроші і фінансово забезпечувати сім'ю, а головна роль жінки – доглядати за домом та дітьми?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Категорично не погоджуюся		*Посередньо погоджуюся*		*Цілком погоджуюся*

19. Наскільки ви занепокоєні відображенням ґендерних стереотипів у шкільних підручниках?

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Взагалі ні		*Частково*		*Дуже*

Щиро дякуємо за співпрацю!

Додаток В (до параграфу 3.4)

Додаток В (до параграфу 3.4)

Методика самооцінки емоційного стану А. Уессманна та Д. Рікса

Джерело: Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. С. 94–96.

До параграфу 3.4.

Інструкція: «Виберіть у кожному із запропонованих наборів тверджень те, яке найточніше відображає Ваш стан зараз. Номер твердження, обраного з кожного набору, обведіть кружечком у відповідному рядку реєстраційного бланку».

Реєстраційний бланк
П.І.Б. (повністю) _____
Дата обстеження _____ Вік ____

«Спокійність – тривожність»										**«Енергійність – втомленість»**									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Піднесення – пригніченість»										**«Впевненість у собі – безпорадність»**									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Список тверджень за всіма шкалами:

І. «Спокійність – тривожність»

10. Цілковита спокійність. Непохитно впевнений/а у собі.
9. Виключно холоднокровний/а, на рідкість впевнений/а і не хвилююся.
8. Відчуття повного благополуччя. Впевнений/а і почуваюся невимушено.

7. В цілому впевнений/а і вільний/а від стурбованості.

6. Ніщо особливо мене не турбує. Почуваюся більш-менш невимушено.

5. Дещо занепокоєний/а, почуваюся скуто, трохи стривожений/а.

4. Переживаю деяку занепокоєність, страх, неспокій або невизначеність. Знервований/а, хвилююся, роздратований/а.

3. Значна невпевненість. Вельми травмований/а невизначеністю. Відчуваю страхи.

2. Величезна тривожність, занепокоєність. Знищений/а страхом.

1. Повністю збожеволів/ла від страху. Втратив/ла розум. Наляканий/а труднощами, які не розв'язати.

II. «Енергійність – втомленість»

10. Поривання, що не знає перешкод. Життєва сила виплескується через край.

9. Життєздатність, величезна енергія, що б'є через край, сильнее прагнення до діяльності.

8. Багато енергії, сильна потреба у дії.

7. Почуваюся свіжим/ою, у запасі значна енергія.

6. Почуваюся досить свіжим/ою, у міру бадьорий/а.

5. Злегка втомився/лася. Лінощі. Енергії не вистачає.

4. Доволі стомлений/а. У запасі не дуже багато енергії.

3. Велика стомленість. Млявий/а. Мізерні ресурси енергії.

2. Жахливо стомлений/а. Майже виснажений/а і практично не здатний/а до дії. Майже не залишилося запасів енергії.

1. Абсолютно видихався/лася. Нездатний/а навіть до самого незначного зусилля.

III. «Піднесення – пригніченість»

10. Сильний підйом, запальні веселощі.

9. Збуджений/а, у піднесеному стані. Сприймаю все із захватом.

8. Збуджений/а, у доброму настрої.

7. Почуваюся дуже добре. Життєрадісний/а.

6. Почуваюся доволі добре, «в порядку».

5. Почуваюся трохи пригніченим/ою, «так собі».

4. Настрій пригнічений і дещо смутний.

3. Пригноблений/а і почуваюся дуже пригніченим/ою. Настрій безумовно сумний.

2. Дуже пригнічений/а. Почуваюся просто жахливо.

1. Крайня депресія і зневір’я. Пригнічений/а. Усе «чорно й сіро».

IV. «Впевненість у собі – безпорадність»

10. Для мене немає нічого неможливого. Зможу зробити все, що захочу.

9. Відчуваю велику впевненість у собі. Впевнений/а у своїх звершеннях.

8. Дуже впевнений/а у своїх здібностях.

7. Відчуваю, що моїх здібностей достатньо й мої перспективи хороші.

6. Почуваюся доволі компетентним/ою.

5. Відчуваю, що мої вміння й здібності дещо обмежені.

4. Почуваюся доволі нездібним/ою.

3. Пригнічений/а своєю слабкістю й нестатком здібностей.

2. Почуваюся жалюгідним/ою і нещасним/ою. Втомився від своєї некомпетентності.

1. Давить почуття слабкості й марності зусиль. У мене нічого не виходить.

РЕЗУЛЬТАТИ:

Спочатку визначаються показники за кожною зі шкал («Спокійність – тривожність», «Енергійність – втомленість», «Піднесення – пригніченість», «Впевненість у собі – безпорадність»), які відповідають обраному респондентом номеру твердження. Далі обчислюють інтегральний показник емоційного стану респондента за формулою:

$$ЕС = (І1 + І2 + І3 + І4) / 4,$$

де ЕС – інтегральний показник емоційного стану;

І1, І2, І3 та І4 – індивідуальні показники за відповідними шкалами.

Інтерпретація результатів:

ЕС може змінюватися від 1 до 10.

Якщо він знаходиться в межах 8–10 балів, то його можна інтерпретувати як дуже добрий;

у межах 6–7 балів – як добрий;

4–5 балів – як погіршений;

1–3 бали – як поганий і дуже поганий.

Додаток С (до параграфу 3.4.)

«Тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків»
Л. П. Журавльової

Джерело: «Тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків» Л. П. Журавльової: Журавльова Л. П. Діагностика емпатії особистості дорослого віку. URL: http://eprints.zu.edu.ua/23537/1/diagnos.pdf

До параграфу 3.4.

Інструкція: *«*Ознайомтеся з нижче наведеними ситуаціями та пригадайте, які Ваші реакції були в подібних ситуаціях у реальному житті. Обведіть номер обраної відповіді у бланку для відповідей».

I. *Повертаючись увечері додому, ви стаєте свідком бійки двох людей вашого віку. Ваші дії?*

1. Злість учасників поєдинку викличе у мене азарт уболівальника. Мені буде дуже цікаво дізнатися, чим закінчиться бійка.
2. Пройду повз, практично не звертаючи на них увагу. Не втручатимусь. Злякаюсь і втечу.
3. Уявлю, ніби я опинився (лась) на місці одного з них і відчую його біль, неприємні переживання і швидко пройду повз, щоб не втрапити в бійку.
4. Відчую біль, страх, злість і мені стане шкода цих людей, особливо слабшого.
5. Деякий час буду уявляти, як можна було би припинити бійку, але думка про те, що нічого не вийде, зупине мене.
6. Покличу на допомогу і разом спробую припинити бійку.
7. Стану захищати слабшого і спробую припинити бійку.
8. Ваша відповідь.

II. *Увечері біля парку, поспішаючи на побачення, Ви помічаєте, що п'яний хлопець «чіпляється» до дівчини і довів її до сліз. Ваша реакція?*

1. Подумаю: «Якби дівчина поводилася скромніше, то до неї б ніхто не чіплявся. Вихована та скромні дівчата не гуляють наодинці вечорами».
2. Проходячи повз, подумаю щось на зразок: «Дорослі люди – самі розберуться».

3. Відчую безпомічність і розпач дівчини та пригадаю, як мені було неприємно (або було би) в подібній ситуації та продовжу свій шлях.

4. Мені стане шкода дівчину, однак я поспішу на побачення.

5. Швидко почну розмірковувати, яким чином допомогти дівчині, однак ні до чого не додумаюсь.

6. Попрошу перехожих, щоб допомогли дівчині або викличу поліцію телефоном.

7. Спробую відволікти (приборкати) хлопця, або покличу на допомогу когось із перехожих, згодом зателефоную і відкладу побачення.

8. Ваша відповідь.

III. *У ваш колектив прийшов новачок, якого всі одразу незлюбили. Як Ви вчините?*

1. Буду підтримувати своїх товаришів і насміхатись, принижувати його, оскільки, якщо когось не люблять, то є за що.

2. Проявлю нейтральне ставлення до новачка і не буду втручатися у його взаємини з колективом.

3. При кожному насміханні над новачком, уявлю себе на його місці й мені ставатиме дуже неприємно.

4. Кожного разу при сутичках новачка з однокласниками (одногрупниками, колегами) я співчуватиму йому, мені шкода його, однак, я не вважаю за потрібне втручатися у його взаємини з колективом.

5. Мені шкода новачка, хочеться йому допомогти, проте щось заважає це зробити.

6. Я спробую ближче познайомитися з ним і показати однокласникам (одногрупникам, колегам) його переваги, кращі якості, здібності.

7. При перших глузуваннях над новачком, стану на його захист, хоча при цьому перепаде і мені.

8. Ваша відповідь.

IV. *Зробивши уроки, йдете відпочивати до друзів, які чекають на Вас. Старенька сусідка просить вас зайти до неї і під її диктовку написати лист-скаргу Президенту. Ваша реакція?*

1. Відмовлюсь від відпочинку і піду до сусідки писати лист.

2. Швидко напишу листа і, пояснивши, що у мене обмаль часу, піду до друзів.

3. Пообіцяю сусідці прийти найближчим часом.

4. Я розумію прагнення сусідки знайти захист у сильної людини, її переживання. Однак мене чекають друзі.

5. Безпорадність сусідки викличе у мене думки, що у майбутньому я також можу стати таким немічним і самотнім.

6. Поясню, що лист не потрапить до Президента й відмовлюсь його писати.

7. «Старечий маразм», – подумаю я і відмовлюсь, пославшись на зайнятість.

8. Ваша відповідь.

V. *Ви йдете на день народження до однокласника і зустрічаєте знайомого (у). Він (вона) сповіщає, що батьки дали йому (їй) гроші на мобільний телефон і просить Вас допомогти вибрати найкращий, тому що сьогодні акційний розпродаж. Ваша реакція?*

1. Попереджу однокласника, що не зможу сьогодні прийти на день народження і піду зі знайомим до магазину.

2. Запропоную піти в магазин завтра, коли у мене буде вільний час.

3. Почну обдумувати, кого би порадити йому (їй) для консультації.

4. Я прекрасно розумію його (її) радість. Він (вона) гарна людина і заслуговує на такий дарунок, однак мене чекають друзі.

5. Я відчуваю його (її) радість і захват, уявляю себе на його (її) місці і бачу, як гарно було би мати стільки грошей на телефон.

6. Байдуже. Це його справа, а у мене свої справи.

7. Дурням завжди везе. Не піду, бо мені неприємно бачити, що він (вона) зможе мати таку гарну мобілку, а не я.

8. Ваша відповідь.

VI. *Ви повертаєтесь додому. Пройшовши кілька кроків від зупинки, почули, що хтось скавчить. Підійшовши до кущів – побачили там цуценя. Ваші дії?*

1. Візьму цуценя на руки й понесу додому, навіть знаючи, що прийдеться конфліктувати з батьками з цього приводу.

2. Дам цуценяті щось поїсти.

3. Подумаю, що треба сказати про цуценя товаришеві, який хотів мати собаку.

4. Мені стане шкода цуценя, погладивши його, подумаю, що можливо хтось візьме його до себе.

5. Мені стане сумно від цього скавучання.

6. Подивлюсь на цуценя і піду далі.

7. Штовхну цуценя ногою і скажу: «Не скавчи!».

2. Ваша відповідь.

VII. *Ви захоплено дивитесь дуже цікавий фільм у кінотеатрі. Раптом чуєте, що Ваша сусідка схлипує, співпереживаючи героям фільму. Ваша реакція:*

1. Пожартую з її м'якосердності, чим її підбадьорю.

2. Настільки буду захоплений (на) подіями фільму, що не помічу стан сусідки.

3. Відчую, що сусідка схвильована майже, як я, проте мені не зрозуміло, як можна плакати, спостерігаючи за життям вигаданих героїв.

4. Мені зрозуміле хвилювання сусідки, і я почну (ла) співпереживати не лише героям фільму, а і своїй сусідці.

5. Подумаю, що потрібно було б якось втішити сусідку, однак не зважусь це зробити.

6. Скажу їй, наскільки мені зрозумілі її переживання і дам їй серветку (носовичок, цукерку, жуйку, тощо).

7. Кину дивитися фільм і вийду до бару (кафе) у фойє, щоб купити води для сусідки.

8. Ваша відповідь.

VIII. *Ви збираєтесь у гості до рідних, а Вашому знайомому (знайомій) подарували путівку на відпочинок до середземноморського курорту. Він (вона) просить позичити у дорогу Вашу новеньку валізу. Ваша реакція?*

1. І за які такі заслуги людям так щастить? А валіза і мені потрібна.

2. Я сам (а) на днях їду до рідних і мені потрібна валіза.

3. Я зрадію за свого знайомого (знайому) і відразу уявлю, як би я відпочив (ла), маючи таку путівку, однак валіза мені потрібна для моєї подорожі.

4. Прекрасно! Там він (вона) зможе по справжньому відпочити.

5. Почну думати, яким чином допомогти приятелю (приятельці) якнайкраще зібратися у цю подорож.

6. Запропоную йому (їй) свою стару валізу, яка має досить пристойний вигляд.

7. Позичу нову валізу, а сам (а) скористаюсь старою.

8. Ваша відповідь.

IX. *Ви зайняті дуже важливою справою. Приходить Ваш товариш (подруга) і просить допомогти у примиренні з коханою людиною. Ваша реакція.*

1. Відкладу свої справи. Скажу, що я дуже співчуваю товаришеві (подрузі), розумію його (її) і зателефоную його подрузі (другу), щоб домовитися про зустріч цього ж дня.

2. Пообіцяю товаришеві (подрузі), що при нагоді обов'язково поспілкуюся з його коханою (коханим).

3. Відклавши справи, почну міркувати, яким чином зможу допомогти товаришеві.

4. Відчую переживання свого друга (подруги). Мені його (її) дуже шкода.

5. Відразу переймуся хвилюванням і розпачем свого товариша (подруги), уявлю, як би я переживав (ла) у подібній ситуації;

6. Відмовлюсь. Не люблю втручатися у справи інших.

7. Не буду втручатись у чужі справи, тому що потім залишуся виним(ою);

8. Ваша відповідь.

X. *Літо. Спека. Парк. Ви стоїте в черзі за морозивом. Після гарного відпочинку у Вас залишилися гроші на одну порцію морозива. Коли підійшла Ваша черга, раптом з'являється дитина і намагається купити морозиво перед Вами. Ваша реакція?*

1. «Звикай поважати старших. Іди та постій у черзі».

2. Зроблю вигляд, що я її не помічаю, і куплю собі морозиво.

3. Відчую, як страшенно хочеться дитині морозива, однак мені його також дуже хочеться. Дитина може і після мене купити морозиво.

4. Бачу, що дитині дуже хочеться морозива і вона не може себе примусити стояти в черзі, проте вирішу не пропустити її без черги.

5. У першу мить у мене виникає бажання пропустити дитину без черги, проте я уже дав гроші продавцю.

6. Дам можливість дитині купити морозиво переді мною.

7. Відчувши переживання дитини й побачивши, що їй не вистачило грошей, дам їй свою порцію морозива.

8. Ваша відповідь.

XI. *Вокзал. Ви стоїте в черзі за квитками. Коли підійшла ваша черга, і Ви попросили квиток у місто N, касир гнівно крикнула: «Ви що читати не вмієте. В N квитків немає!» Ваша реакція?*

1. Скажу: «Дякую!» з докором у голосі та зроблю зауваження за нетактовну поведінку.

2. Спокійно розвернусь і піду шукати інший транспорт у місто N.

3. Переймусь роздратованістю касира і мені стане себе дуже шкода.

4. Відчую не лише роздратування, а і страшенну втому, напруження касира і мені стане її шкода.

5. У мене виникне бажання зробити щось приємне для цієї втомленої жінки, однак я маю поспішати до міста N.

6. Щиро вибачусь за свою неуважність і скажу щось на зразок того, що мені дуже шкода, що згаяв (ла) час такої перевтомленої людини.

7. Побачивши втомлене обличчя касира, посміхнусь їй, відійду від каси, куплю пляшку води, повернусь до каси й подарую касиру.

8. Ваша відповідь.

XII. *Ви поспішаєте на концерт Вашого улюбленого артиста і раптом чуєте сильний дитячий плач. Ваша реакція?*

1. Підійду до малюка, дізнавшись, що він плаче від того, що зламав свою найкращу іграшку, постараюсь її полагодити. Згаявши час, я не зможу потрапити або запізнюсь на концерт.

2. Підійду до дитини, пригощу її кількома цукерками, скажу кілька слів втіхи і поспішу до театру.

3. Мені шкода стане дитину і я уявлю, як можна було би втішити її при умові, що мені не потрібно було би поспішати на концерт.

4. Очима знайду дитину, мені стане шкода цього малюка, проте, йому нічого не загрожує, і я поспішу до театру.

5. У моїй душі відгукнеться цей плач неприємним переживанням, однак я швидко переключуся на радість зустрічі зі своїм кумиром.

6. Малі діти часто плачуть без причин.

7. Мене роздратує цей плач: сучасні діти дуже капризні, неслухняні, розбещені. Відведу дитину до відділку поліції.

8. Ваша відповідь.

XIII. *В парку на лаві Ви чекаєте своїх друзів. Дідусь, що сидів поруч, почав розповідати Вам дуже неприємну історію, яка з ним трапилась (згубив ключі від дому). Через кілька хвилин підходять Ваші друзі та пропонують Вам йти з ними. Ваша реакція?*

1. Не звертаючи уваги на кепкування друзів, запропоную піти до його квартири, щоб вирішити, чим йому допомогти.

2. Мені стане шкода самотнього дідуся, я запам'ятаю його адресу і домовлюсь, що після того, як вирішу справи з друзями, обов'язково до нього завітаю, щоб допомогти.

3. Я відчую і зрозумію переживання дідуся, пораджу, до кого можна звернутися за допомогою.

4. Відчую і зрозумію переживання дідуся, мені стане його дуже шкода. Однак, друзі переключать мою увагу.

5. Відчую переживання дідуся, уявлю себе на його місці й мені стане дуже неприємно. Прихід друзів викличе у мене радість. Я вибачусь і поспішу до них.

6. Пораджу йому звернутися до відповідних служб.

7. Полегшено зітхну, зрадію, що прийшли друзі, поспішу до них.

8. Ваша відповідь.

XIV. *На вулиці до Вас підійшла молода жінка з дитиною і просить дати їй грошей – їй не вистачає гривні на хліб, а у вас є лише кілька гривень на обід. Ваша реакція?*

1. Не повірю жінці, подумаю, що вона жебрачка, тим паче, самому(ій) їсти хочеться.

2. Пройду повз, не звертаючи уваги.

3. Уявлю, як би я почувався (лась) у подібній ситуації і швидше піду далі.

4. Відчую стан жінки, мені стане шкода її, однак, якщо я не перекушу, то не зможу добре виконати свої справи.

5. Почну розпитувати про причини такого стану, і, лише оцінивши все об'єктивно, пораджу звернутися до дорослих.

6. Деякий час посумніваюсь, але все ж дам кілька копійок, залишивши собі на обід.

7. Допоможу жінці, давши гроші, або ж куплю їй хліба.

8. Ваша відповідь.

XV. *Ви побачили, як хлопці піймали кішку і знущаються з неї. Ваша реакція?*

1. Спробую відібрати кішку у хлопців і нагодую її.
2. Покличу на допомогу своїх друзів або дорослих.
3. Почну розмірковувати, яким чином допомогти тварині.
4. Мені буде дуже шкода кішку, я подумаю, що хлопці дуже погано чинять, знущаючись над твариною.
5. Мені стане неприємно від такої сцени і я швидше піду в своїх справах.
6. Пройду повз, не звертаючи уваги.
7. Буду спостерігати, як далі будуть розвиватися події.
8. Ваша відповідь.

РЕЗУЛЬТАТИ:

Власну відповідь за змістом відносимо до однієї із семи шкал. Підраховуємо загальну кількість відповідей за кожною зі шкал.

I шкала – *антиемпатія*: за кожну відповідь нараховується (-2) бали;

II шкала – *індиферентність*: за кожну відповідь нараховується (-1) бал;

III шкала – *співпереживання*: за кожну відповідь нараховується 1 бал;

IV шкала – *співчуття*: за кожну відповідь нараховується 2 бали;

V шкала – *внутрішнє сприяння*: за кожну відповідь нараховується 3 бали;

VI шкала – *реальне сприяння не на шкоду собі*: за кожну відповідь нараховується 4 бали;

VII шкала – *реальне сприяння на шкоду собі*: за кожну відповідь нараховується 5 балів.

Інтегральна емпатія: сума балів за I – VII шкалами.

Рівень розвитку емпатії визначаємо наступним чином:
дуже високий рівень емпатії – 6–75 балів;
високий рівень емпатії – 51–65 балів;
середній рівень емпатії – 25–50 балів;
низький рівень емпатії – 10–24 бали;
дуже низький рівень емпатії – (-7)–9 балів;
антиемпатія (дисонансна емпатія) – (-30)–(-8) балів.

Науково-методичне видання

«Порадник для професійного педагогічного та наукового зростання освітян»

за редакцією
Петровського Олександра Миколайовича
Трубавіної Ірини Миколаївни

Авторський колектив: Борисова Л., Волкова Н., Грабовський О., Дунебабіна О., Жуковська Г., Калашник Л., Каліна К., Каплун С., Клімова С., Кікінежді О., Кізь О., Левченко К., Лупаренко С., Мірошніченко В., Недря К., Непіпенко Л., Олійник Н., Парфанович І., Перетяга Л., Петровський О., Рибалко Л., Савелюк Н. Семенова А., Собина В., Трубавіна І., Чередниченко О.

Відповідальний за випуск: Павлова А.
Комп'ютерна верстка: Іванова К.

За науковий зміст поданих матеріалів і дотримання принципів академічної доброчесності відповідальність несуть самі автори.

Підписано до друку 30.06.2023.
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 15,28
Обл.-вид. арк. 14,54.