



ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти

Dnipro Academy of Continuing Education Herald

Серія:
Філософія. Педагогіка

Series: Philosophy. Pedagogy

2/2023





ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник
Дніпровської
академії
неперервної
освіти

Dnipro
Academy
of Continuing
Education
Herald

Серія:
Філософія.
Педагогіка

Series:
Philosophy.
Pedagogy

2/2023



Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти
Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 2 (5) 2023 рік

Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald
Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 2 (5) 2023

ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)
УДК 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2>

ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)
UDC 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2>

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, підприємств, організацій, установ тощо несуть автори статей.

Передруки і переклади дозволяються лише за згодою автора та редакційної колегії.

Редакція може не поділяти думку авторів.

The authors are responsible for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names, enterprises, organizations, institutions and other information.

Republications and translations are allowed only with the consent of the author and the editorial board.

The editors may not share the opinion of the authors.



**Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти**
Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 2 (5) 2023 рік

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти
є науково-виробничим виданням

Свідоцтво про державну реєстрацію
ФП Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021
Видається з січня 2022 р.

Журнал включено до Переліку наукових фахових
видань України категорії «Б» у галузі «Філософія»
(галузь науки – філософські, спеціальність – 033)
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України
від 27.04.2023 № 491 та «Педагогіка» (галузь науки –
педагогічні, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні
науки) згідно з наказом Міністерства освіти і науки
України від 20.06.2023 № 768.

Засновник:

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська
академія неперервної освіти» Дніпропетровської
обласної ради»

Схвалено Вченою радою Комунального закладу
вищої освіти «Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної ради» –
протокол № 3 від 08.12.2023

Сайт Вісника Дніпровської академії неперервної
освіти: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Адреса редакції: 49006, Україна, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70, каб. 204

Контактний телефон: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

Редакція

Головний редактор – Ольга Висоцька, д-р філос.
наук, проф.

Заступник головного редактора – В'ячеслав
Шинкаренко, канд. пед. наук, доц.

Відповідальний секретар – Іван Безена, канд.
філос. наук, доц.

Технічний редактор – Людмила Швидун

Коректор української мови – Олена Степаненко,
канд. філол. наук, доц.

Коректор англійської мови – Тетяна Богатирьова

Адміністратор сайта – Андрій Скоробогатов

Дизайнер-верстальник – Надія Антоненко

Дизайнер обкладинки – Тетяна Тухтарова

Редакційна колегія

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology

Боднар Оксана, д-р пед. наук, проф.

Бойченко Наталія, д-р філос. наук, проф.

Лисоколенко Тетяна, канд. філос. наук, доц.

Майданенко Світлана, канд. пед. наук, доц.

Мотуз Тетяна, канд. пед. наук, доц.

Мурашкін Михайло, д-р філос. наук, проф.

Сагуйченко Валентина, д-р філос. наук, проф.

Сапожников Станіслав, д-р пед. наук, проф.

Степаненко Олена, канд. філол. наук, доц.

Удовиченко Лариса, д-р пед. наук, проф.

Шабанова Юлія, д-р філос. наук, проф.

Юркевич Олена, д-р філос. наук, проф.



**Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald**
Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 2 (5) 2023

Dnipro Academy of Continuing Education Herald
science and production publication

Certificate of state registration
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021
Published since January 2022.

The journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine of category «B» in the field of «Philosophy» (branch of science - philosophical, specialty - 033) according to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 27.04.2023 № 491 and «Pedagogy» (branch of science - pedagogical, specialty - 011 Educational, pedagogical sciences) according to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 20.06.2023 № 768.

Founder:

Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council»

Approved by the Academic Council of Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council» – Protocol № 3 from 08.12.2023

Website of Dnipro Academy of Continuing Education Herald: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Web page «Philosophy. Pedagogy»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Editorial office address: office 204, 70,
Volodymyr Antonovych St., Dnipro, Ukraine, 49006

Contact phone number: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

Editorial office

Editor in Chief – Olga Vysotska, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Deputy editor – Vyacheslav Shynkarenko, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Executive Secretary – Ivan Bezena, Ph.D. philos. Sciences, Assoc. Prof.

Technical editor – Liudmyla Shvydun

Corrector Ukrainian language – Olena Stepanenko, Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

Corrector English language – Tetiana Bohatyrova

Website administrator – Andrii Skorobohatov

Layout designer – Nadiia Antonenko

Cover design – Tetiana Tukhtarova

Editorial board

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology,

Bodnar Oksana, Dr. ped. Sciences, Prof.

Boychenko Natalia, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Lysokolenko Tetiana, Ph.D. philos. Sciences, Assoc. Prof.

Maydanenko Svitlana, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Motuz Tatiana, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Murashkin Mykhailo, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Sahuichenko Сагуйченко Valentyna, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Sapozhnykov Stanislav, Dr. ped. Sciences, Prof.

Stepanenko Olena, Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

Udovychenko Larysa, Dr. ped. Sciences, Prof.

Shabanova Julia, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Yurkevych Olena, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Зміст

ФІЛОСОФІЯ

Філософія освіти.

Соціальна філософія та філософія історії

Дубініна Віра

Ретроспекція феномену філософії освіти на сучасному етапі розвитку

С. 7

Зінченко Наталія

Взаємозв'язок «політичної влади» та «психіатричної влади» у працях Мішеля Фуко

С. 11

Мечиков Сергій

Теоретичні передумови формування феномену постправди в світоглядному просторі метамодерну

С. 15

Палагута Вадим

Трансформація суб'єктності сучасного індивіда за умов цифровізації суспільства

С. 19

Історія філософії

Гриценко Аліна

Концептуальні передумови становлення феноменології у німецькій філософії XIX ст.

С. 24

Стрілко Дмитро, Перун Світлана

Дискусія в історії філософського пізнання

С. 28

ПЕДАГОГІКА

Педагогіка вищої школи

Гляненко Катерина

Дидактичні принципи підготовки майбутніх викладачів до застосування інноваційних технологій

С. 32

Родіна Юлія, Чехович Павло

Особливості прояву Інтернет-залежності у міжособистісній взаємодії здобувачів вищої освіти

С. 36

Соснова Мирослава

Інформаційні технології як чинник удосконалення підготовки сучасного педагога

С. 40

Тимошук Олександр

Формування компетентності з основ радіаційної безпеки бакалаврів середньої освіти: теоретико-практичний аналіз

С. 44

Педагогіка дошкільної та середньої освіти.

Професійна освіта та теорія навчання

Довгаль Сергій, Бутурліна Оксана

Вплив іммерсивних технологій на модернізацію сучасної системи освіти

С. 48

Ковба Наталія, Ковба Анастасія

Особливості застосування математичного пакету SCILAB у процесі викладання дисципліни «Вища математика»

С.53

Contents

PHILOSOPHY

Philosophy of education.

Social philosophy and philosophy of history

Dubinina Vira

Retrospective Phenomenon of Philosophy of Education at the Current Stage of Development

P. 7

Zinchenko Natalia

The Relationship Between «Political Power» and «Psychiatric Power» in the Works of Michel Foucault

P. 11

Mechykov Serhii

Theoretical Prerequisites of the Formation of the Phenomenon of Post-Truth in the Space of Metamodern Worldview

P. 15

Palahuta Vadym

Transformation of the Subjectivity of the Modern Individual in the Context of the Digitalization of Society

P. 19

History of philosophy

Gritsenko Alina

Conceptual Background for the Formation of Phenomenology in the German Philosophy of the 19th Century

P. 24

Strilko Dmytro, Perun Svitlana

Discussion in the History of Philosophical Knowledge

P. 28

PEDAGOGY

Pedagogy of higher education

Hlianenko Kateryna

Didactic Principles of Training Future Teachers for the Use of Innovative Technologies

P. 32

Rodina Yuliia, Chekhovich Pavlo

Characteristics of the Manifestation of Internet Addiction in the Interpersonal Interaction of Higher Education Students

P. 36

Sosnova Myroslava

Information Technology as a Factor for Improving the Training of Modern Teachers

P. 40

Tymoshchuk Oleksandr

Formation of Competence in the Basics of Radiation Safety for Bachelors of Secondary Education: Theoretical and Practical Analysis

P. 44

Pedagogy of preschool and secondary education.

Vocational education and learning theory

Dovhal Serhii, Buturlina Oksana

Immersive Technologies and Their Impact on the Modernization of the Modern Education System

P. 48

Kovba Nataliya, Kovba Anastasia

Features of the Application of the SCILAB Mathematical Package in the Process of Teaching the Discipline «Higher Mathematics»

P. 53

Кульбач Лариса

Громадянська компетентність педагога у світлі реформування системи дошкільної освіти

С. 56

Михайленко Світлана

Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки

С. 60

Чух Ганна

Розвиток предметно-методичної професійної компетентності вчителів-філологів ЗЗСО в контексті STEM-освіти

С. 65

Історія педагогіки.

Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта

Барань Адальберт, Густі Ілона, Лехнер Ілона

Дистанційне навчання у 2020-2023 рр.: про що можна дізнатися з наукової літератури

С. 69

Наровлянський Олександр

Освітній туризм у Великій Британії

С. 74

Савич Анжеліка

Інтегрування історико-екологічного соціуму в інформаційну культуру інженера сучасного суспільства

С. 79

Інклюзивна освіта та корекційна педагогіка

Кузава Ірина, Луканьова Людмила

Науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти

С. 84

Рецензії

Смолінська Олеся

І зайшла книга в університетську аудиторію... (рецензія-відгук на навчальне видання доктора філософських наук Світлани Черепанової «Філософія освіти. Лекції. Практикум», Львів: Простір-М, 2023)

С. 88

Kulbach Larysa Civil

Competence of a Teacher in the Light of the Reform of the Preschool Education System

P. 56

Mykhaylenko Svitlana

Development of Assessment and Analytical Competence of Primary Class Teachers in the Process of Professional Training

P. 60

Chukh Ganna

Development of the Subject-Methodical Professional Competence of Secondary School Teachers-Philologists in the Context of STEM Education

P. 65

History of pedagogy.

Comparative pedagogy and international education

Baran Adalbert, Huszti Ilona, Lechner Ilona

Distance Education in 2020-2023: What Can Be Learned from the Scientific Literature

P. 69

Narovlianskiy Oleksandr

Educational Tourism in Great Britain

P. 74

Savych Anzhelika

Integration of Historical and Environmental Society into the Information Culture of the Engineer of Modern Society

P. 79

Inclusive education and corrective pedagogy

Kuzava Irina, Lukanova Lyudmila

Scientific and Practical Principles of Organization of Preschool Inclusive Education

P. 84

Reviews

Smolinska Olesia

And the Book Graciously Entered the University Auditorium... (a review of the textbook by Doctor of Philosophy Sciences Svitlana Cherepanova «Philosophy of Education. Lectures. Workshop», Lviv: Prostir-M, 2023)

P. 88

ФІЛОСОФІЯ.

Філософія освіти. Соціальна філософія та філософія історії

УДК 177

Ретроспекція феномену філософії освіти на сучасному етапі розвитку

RETROSPECTIVE PHENOMENON OF PHILOSOPHY OF EDUCATION
AT THE CURRENT STAGE OF DEVELOPMENT

ДУБІНІНА Віра – доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії та суспільних наук, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 22, м. Полтава, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8024-9823>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-1>

DUBININA Vira – Doctor of Philosophical Sciences, Head of Philosophy and Social Sciences Department, Poltava State Medical University, 22, Shevchenko str., Poltava, Ukraine

Анотація. Сучасна епоха поставила кардинально нові важливі проблеми для освіти та її філософських принципів, філософія освіти розглядається як найбільш ефективна теоретична основа змін у сфері освіти, що створює умови для найбільш повної реалізації духовного потенціалу людини. У статті простежено ретроспекцію феномену освіти та її відокремлення від самої філософії, етапи становлення її понятійно-категоріального апарату та формування її інституційних форм. Проаналізовано основні напрями розвитку філософії освіти у світі та в Україні. Позиція перегляду основоположних засад університету та університетської освіти, яка полягає в трансформації всієї системи вищої освіти та адаптації її до реалій сьогодення, є дуже актуальною сьогодні. Проаналізовано різні підходи та погляди на систему трансформації сучасного університету, амбівалентний характер сучасної вищої освіти та ретроспекцію феномену філософії освіти на сучасному етапі розвитку. З'ясовано зміни філософії функціонування освітньої системи, ідеологічні переорієнтації, відтворення гуманістичної природи, які сприяють переходу освітніх процесів вищої школи в стійкі інноваційні тренди. У статті розглядається філософія освіти в загальній системі університетських знань у зв'язку з педагогічною теорією і практикою. Також методологія зміни цінностей і цілей освіти в інтересах сталого розвитку українського суспільства та гармонійного розвитку особистості та подальшої трансформації сучасного університету є особливо актуальною в сучасному глобалізаційному світі. Освіта завжди була об'єктивно необхідною умовою формування особистості, розвиненої в професійному, духовному та загальнокультурних напрямках. Безумовно, будь-яка особа характеризується здатністю до саморозвитку; самоосвіти, але її життєве визначення, професійне, цивільне і моральне становлення у різні історичні епохи має свої особливості, значною мірою обумовлені змінами в системі освіти. На нашу думку, теоретичною основою таких змін освіти як складної системи цивілізаційних цінностей завжди виступала і виступає філософія освіти, оскільки саме вона закладає механізми саморозвитку і в максимальній мірі розгортає в кожній людині її внутрішній духовний потенціал.

Ключові слова: освіта, ретроспекція феномену освіти, інституціоналізація філософії освіти, університет, філософія культури, реформування, трансформація, модернізація.

Summary. The modern era has posed radically new important problems for education and philosophical principles, the philosophy of education is considered the most effective theoretical basis for changes in the field of education which creates conditions for the most complete realization of the spiritual potential of a person. The retrospection of the phenomenon of education and its separation from philosophy, the stages of formation of its conceptual and categorical apparatus and the formation of its institutional forms are traced. The main directions of development of the philosophy of education in the world and in Ukraine are analyzed. The position of reviewing the fundamental principles of the university and university education, which consists in the transformation of the entire system of higher education and its adaptation to the realities of today, is very relevant today. Different approaches and views on the system of modern university transformation, the ambivalent nature of modern higher education and the retrospection of the phenomenon of the philosophy of education at the current stage of development are analyzed. Changes in the philosophy of the functioning of the educational system, ideological reorientations, reproduction of the humanistic nature, which contribute to the transition of higher education educational processes into sustainable innovative trends, have been clarified. The article examines the philosophy of education in the general system of university knowledge in connection with pedagogical theory and practice. Also, the methodology of changing the world's values and goals in the interests of the sustainable development of Ukrainian society and the harmonious development of the individual and the further transformation of a modern university is especially relevant in today's globalized world. Education has always been an objectively necessary condition for the formation of a personality developed in professional, spiritual and general cultural directions. Undoubtedly, any person is characterized by the ability for self-development, self-education, but his life definition, professional, civil and moral formation in different historical eras has its own characteristics, largely due to changes in the education system. In our opinion, the theoretical basis of such changes in education as a complex system of civilizational values has always been and continues to be the philosophy of education, since it lays down the mechanism of self-development and maximizes the inner spiritual potential of every person.

Key words: education, retrospection of the phenomenon of education, institutionalization of the philosophy of education, university, philosophy of culture, reforming, transformation, modernization.

Вступ. Сучасна епоха поставила кардинально нові важливі питання для освіти та її філософських принципів, філософія освіти розглядається як найбільш ефективна теоретична основа змін у сфері освіти, що створює умови для найбільш повної реалізації духовного потенціалу людини. Ми хочемо простежити історію відокремлення філософії освіти від самої філософії, етапи становлення її понятійно-категоріального апарату та формування її інституційних форм, основні напрями розвитку філософії освіти у світі та в Україні. Позиція перегляду основоположних засад університету та

університетської освіти, яка полягає в трансформації всієї системи вищої освіти та адаптації її до реалій сьогодення, є дуже актуальною сьогодні.

Аналіз останніх досліджень. Основними принципами гуманітарних філософських напрямків у філософії освіти були філософський ідеалізм XIX століття: Ф. Шлейєрмахер, Г. Гегель, філософії життя: В. Дільтей, Г. Зіммель, екзистенціалізму: С. К'єркегор, Е. Гуссерль, а також роботи Й. Гердера, А. Гумбольдта та Г. Гегеля, які створили нову філософську концепцію виховання, орієнтовану на самопізнання, самоформування особистості, визнання її прав на освіту.

Класична парадигма освіти представлена українськими мислителями, такими як Т. Шевченко [5], Г. Сковорода, П. Юркевич, І. Франко [7], М. Драгоманов, О. Потебня, Леся Українка, О. Кобилянська, М. Коцюбинський та ін. Але і тут на першому місці стояв гуманістичний сенс виховного процесу. Слід зазначити, що всі ці напрямки характеризуються ставленням до освіти як до двостороннього процесу взаємодії вчителя й учня, з самостійним критичним відображенням останнім всієї сукупності смислових дій в ході навчального процесу. Таким чином, аналіз сучасних підходів до філософії освіти та її статусу в українській філософській науці все ще є багатограним. Загалом на сьогодні є всі підстави вважати, що інституціоналізація філософії освіти в Україні відбулася. Однак її історія, традиції, а особливо закони становлення, становлення і розвитку ще недостатньо розроблені і вивчені. У статті розглядається філософія освіти в загальній системі університетських знань у зв'язку з педагогічною теорією і практикою. Також методологія зміни цінностей і цілей світу в інтересах сталого розвитку українського суспільства та гармонійного розвитку особистості та подальшої трансформації сучасного університету є особливо актуальною в сучасному глобалізаційному світі.

Мета статті. Проаналізувати різні підходи та погляди на систему трансформації сучасного університету, амбівалентний характер сучасної вищої освіти та ретроспекцію феномену філософії освіти на сучасному етапі розвитку. З'ясувати зміни філософії функціонування освітньої системи, ідеологічні переорієнтації, відтворення гуманістичної природи, які сприяють переходу освітніх процесів вищої школи в стійкі інноваційні тренди. Методологічною основою дослідження є принципи логіко-аналітичного та історико-герменевтичного аналізу. Також методологічною основою дослідження є феноменологічний та історико-критичний, системно-структурний, компаративний, герменевтичний і феноменологічний методи, філософські методи пізнання. Цілісності історико-філософської ретроспективи ідей філософії освіти сприяла єдність культурно-історичного та парадигмального підходів, які дають можливість усвідомити особливості розуміння ролі та завдань філософії освіти у різні історичні періоди, в різних наукових і філософських підходах та парадигмах.

Вклад основного матеріалу. Освіта завжди була об'єктивно необхідною умовою формування особистості, розвинутої в професійному, духовному та загальнокультурних напрямках. Безумовно, будь-яка особа характеризується здатністю до саморозвитку, самоосвіти, але її життєве визначення, професійне, цивільне і моральне становлення у різні історичні епохи має свої особливості, значною мірою обумовлені змінами в системі освіти. На нашу думку, теоретичною основою таких змін освіти як складної системи цивілізаційних цінностей завжди виступала і виступає філософія освіти, оскільки саме вона закладає механізм саморозвитку і в максимальній мірі розгортає в кожній людині її внутрішній духовний потенціал. Відомий мислитель Ю. Габермас пропонує власну систему трансформації освіти та ідеї університету. Він розглядає можливість цієї ідеї не тільки з наукою, яка априорі приносить людині добро, але і з міждисциплінарно-організованою наукою, яка вчить його науковому спілкуванню, вчить осягати постійно виникаючі нові знання. Сьогодні така міждисциплінарна наука з'являється на стику різних наукових дисциплін, які поглинають теоретичні, методологічні та практичні традиції різних галузей знань. На думку Ю. Габермаса, мультидисциплінарна спрямованість системи університетської освіти здатна структурно перебудувати університет, переосмислити принципи організації викладацького

складу та кафедри, реорганізувати роль викладацького складу лекційної системи [12, с. 81–92].

Ректор Григоріанського університету (Ватикан) Г. Кар'єр вбачає реформування університетської системи в різноманітності сучасних університетських форм. Культурний і професійний плюралізм може бути основою нової, іншої форми *Universitas*, іншого синтезу знань. Прикладом такої організації університетської системи є нові неklasичні форми університету. Не меншою мірою на освітні процеси впливає глобалізація як об'єктивно обумовлений процес зростання загальної взаємозалежності країн в умовах розширення горизонтів сучасного світу. При цьому глобалізація не означає уніфікацію або гомогенізацію культурно-освітніх процесів. Розуміння глобалізації як різноманітності, а не однорідності є важливим методологічним ключем до інтерпретації інтеграційних процесів у сучасній освітній системі в контексті в тому числі і Болонський процес, який має історію і розуміється як процес визнання однієї освітньої системи іншою на європейському просторі [4, с. 4–8].

Болонський процес визнає національні особливості освітніх систем. Головною метою цього процесу є консолідація зусиль науково-освітньої спільноти та урядів європейських країн для суттєвого підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки та вищої освіти; створення системи інструментів підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці [1, с. 10–11].

Розгляд критеріїв класичної університетської освіти є актуальним процесом, який сьогодні об'єктивно здійснюється як у вітчизняних, так і в зарубіжних наукових колах. Подальший розвиток, основи, принципи існування університету підлягають переосмисленню, висловленню різних і неоднозначних позицій.

Відмова від класичних основ – крайня позиція – має місце в роботах французького філософа-постмодерніста Ж. Ліотара, який пише, що сучасність «б'є у дзвіночок для енергії Професора: він вже не більш компетентний, ніж мережа пристроїв пам'яті в передачі усталених знань або міждисциплінарна група в розробці нових прийомів» [11, с. 11].

Відмова від університету в його класичному вигляді є важливою точкою зору щодо долі класичної вищої освіти, і навряд чи вона є реалістичною, оскільки криза освіти, в тому числі і університетської, призводить до того, що зростає потреба в людях, які могли б сприяти розвитку розуміння в процесі пошуку інформації. У цьому сенсі, можливо, справедливніше буде зробити висновок, що постмодерністському університету потрібен професор нового типу – професор, який відкриває світ, а не просто передає абсолютні знання, не викладає суму предметних знань, а спонукає студентів до розкриття власного творчого та пошукового потенціалу. Дуже актуальною на сьогодні точкою зору є позиція перегляду основоположних принципів університету та університетської освіти, яка полягає в трансформації всієї системи вищої освіти та адаптації її до реалій сьогодення. Для опису процесів змін у системі освіти дослідники використовують такі поняття, як «реформування», «трансформація», «модернізація». У філософській літературі існують такі основні тлумачення цих понять. Освітня реформа – це свідомо суб'єктивна діяльність педагогів, метою якої є зміна освіти, а трансформація – об'єктом виховання. У результаті реформаторської діяльності важливо зазначити, що це не так.

Трансформація – це значна структурна перебудова системи, шляхом перегрупування її елементів зі зміною організації, зв'язків, властивих початковому стану системи, при цьому під реформуванням розуміють кероване перетворення. Реформування і трансформація не визначають вектор спрямованості

змін в системі, в той час як модернізація орієнтує систему освіти на вдосконалення, розвиток, просування, розробку і реалізацію нових цілей, стратегій [2, с. 23–29].

Саме розуміння модернізації в основному передбачає подвійну опозицію «традиція – сучасність» у певній концепції сучасного світу. У цьому полягає і його принцип, що відрізняє його від таких суміжних понять, як реформа, розвиток, перетворення, прогрес. Застосування терміну «модернізація» до переосмислення освітніх процесів означає їх орієнтацію на сучасні соціокультурні реалії, європейські та світові стандарти. Сутність модернізації системи освіти полягає в переході до нової та відмінної освітньої парадигми, під якою розуміють сукупність принципів, цінностей і способів організації освітньої діяльності, що визначають кут зору на освіту, її мету, моду і виховний ідеал, адекватний антропологічним і соціокультурним потребам суспільства [1, с. 10].

Класична парадигма освіти сформувалася під впливом певних філософсько-педагогічних ідей, що зародилися в середні віки і сформувалися в кінці XIII початку XIX століть І. Песталоцці, І. Гербартом, А. Дістервегом, Д. Дьюї та іншими мислителями. Ідеї Просвітництва зміцнили дисциплінарні механізми виховання, поширивши їх на його зміст і форми. І це важливо для структури наукових знань, що передаються в системі освіти. Наукова доктрина, що склалася, виявилася в спробі безпосередньо пов'язати структуру наукового знання з завданнями дисциплінарного виховання і дисциплінарної організації науки. Саме така структура була задана університетською освітою як норма, ідеал. Але на початку XIX століття Й. Гердер, А. Гумбольдт, Г. Гегель створили нову філософську концепцію виховання, орієнтовану на самопізнання, самоформування особистості, визнання її прав на освіту. Варто зазначити, що класична парадигма освіти протягом усієї історії постійно збагачувалася новими філософсько-педагогічними ідеями, зокрема українських мислителів, таких як Т. Шевченко, Г. Сковорода, П. Юркевич, І. Франко, М. Драгоманов, Леся Українка, О. Кобилянська, М. Коцюбинський та ін. Амбівалентний характер сучасної вищої освіти з протиріччями, які не тільки стимулюють розквіт освітньої сфери в третьому тисячолітті, але і в деяких областях, незважаючи на всі усунення, повинен мати трансформовану форму. Зміна філософії функціонування освітньої системи, ідеологічні переорієнтації, відтворення гуманістичної природи сприяють переходу освітніх процесів вищої школи в стійкі інноваційні тренди.

Розгляд соціокультурних феноменів за допомогою дискурсивного підходу вже став класикою методології філософії Нового часу. Поняття дискурсу набуло характеристик онтологічної категорії, завдяки яким мислителі-постмодерністи окреслили горизонти суспільного буття людини. Свого часу Р. Барт виявив, що певні дискурси не тільки суперечать один одному, але і є занадто непрозорими і розрізненими по відношенню один до одного [12, с. 20], навіть якщо в них за спільну основу лежать національні мови. Однак когнітивно-лінгвістичні дискурси – це характерологічні позначення, які допомагають розглянути конфігурації явища, що викладаються.

Амбівалентність сучасної вищої освіти набуває феноменальних рис, тобто об'єктивується, зокрема дискурсивно. Впливи і взаємозв'язки в національному освітньому просторі можна позначити як амбівалентні, оскільки компоненти мають неоднозначне значення по відношенню до цілого. Філософська концепція сучасної освіти зводиться до тлумачення та обґрунтування загальнонаукового, ідеологічного та методологічного змісту ціннісно-цільового, системного та просоціального та випускні компоненти вищої освіти.

Зародження філософії освіти в Україні сягає 90-х років XXI століття в ході двох наук – педагогічної та філософської, наукові дослідження яких донедавна не перетиналися.

Сьогодні в Україні набуває значення філософське осмислення процесів і явищ освітньої сфери, наукові дослідження охоплюють широке коло від історичних питань філософсько-педагогічної думки, онтологічних проблем освіти і виховання, становлення і виховання світоглядної культури, тенденцій еволюції педагогічної культури, філософсько-педагогічної антропології, методології синергетичних стратегій в освіті, системних характеристик освіти і виховання, футурологічний аналіз освіти для суспільного розвитку, філософія освітнього менеджменту та освітньої політики. Поступово, з філософського обґрунтування напрямів освітньої практики, це наукове поле трансформується у простір багатогранних міждисциплінарних досліджень на системній основі, концептуалізується у новій філософській парадигмі освіти, а, відповідно, і в самостійній галузі знань – філософії освіти.

У пошуках нових наукових концепцій вивчення освіти вчені спираються на два основних підходи: формальний і науково обґрунтований. Формальний підхід розглядає освітні проблеми в контексті двох суспільних наук «філософії» та «освіти» з кінцевими основами освіти та педагогіки. У цій традиції філософія освіти розглядається як вузько-спеціалізоване філософське знання – специфічна прикладна філософія.

Науково обґрунтований підхід базується на гармонізованій дедуктивно-індуктивній логіці формування філософії освіти як інтегративної галузі наукового знання. Філософія освіти, як самостійна наука, пропонує філософську парадигму освіти, її основні напрями концептуалізації впорядковують багатогранні філософські підходи до освіти, досліджують фундаментальні закономірності розвитку освіти з метою оптимізації її функціонування. Статус філософії освіти вчені знаходять у визнанні наукового характеру синтезованих у цій галузі знань. Мислителі насамперед пов'язують визначення «філософія освіти» з особливим типом філософського систематизму, не тільки перенесеного із загальної філософії, а й сформованого в площині освітніх і галузевих проблем.

Філософія освіти – це галузь філософських досліджень, яка розглядає освіту як предмет теоретичного дискурсу. Як окрема дисципліна вона ще не вважалася сформованою, поряд з такими всеосяжними областями філософських досліджень, як філософська антропологія або філософія культури. Однак у багатьох випадках філософія освіти сьогодні є активно розвиваючою галуззю, з постійно формуючим статусом наукової дисципліни, яка представлена в основному в англомовних університетах окремими кафедрами, найчастіше на філософських факультетах і в деяких випадках у педагогічних коледжах (так званих «педагогічних факультетах»).

Специфічними рисами філософії освіти як галузі дослідження є: 1) перетворення освіти на відносно самостійну сферу сучасного громадянського суспільства (тенденція, яка, власне, мала місце завжди, яку ми намагалися показати в даній роботі); 2) різноманіття інституційних форм у системі освіти; 3) значне теоретичне поширення в розумінні цілей і принципів виховання; 4) виникнення інших суспільних вимог до системи освіти, що виникли в з переходом до інформаційного суспільства; 5) різноманіття психолого-педагогічних підходів, що використовуються в системі освіти, перетворення останнього в особливий предмет науки, що відрізняється мультисистемним і міждисциплінарним характером [12, с. 98]. На думку Д. Дьюї, одного з найбільш значущих американських теоретиків освіти, існує певний виховний ідеал,

який стосується як окремої людини, так і всієї нації, ідеал, який створює передумови для перетворення соціальних, культурних, економічних та інших умов життя суспільства, сприяє гармонізації відносин між людиною і суспільством.

Розглядаючи сутність демократії, Д. Дьюї відзначає її особливий зв'язок з розвитком освіти: «Зовнішніми і головними суто технічними символами і виразами демократії є виборча урна і правління більшості. Вони є лише найкращими з коли-небудь створених пристроїв, але вони засновані на двох ідеях: по-перше, можливість, право і обов'язок кожного індивіда формувати свої власні переконання, а також висловлювати переконання щодо свого місця в суспільному устрої і відношення цього устрою до його особистого благополуччя; по-друге, визнання кожного члена суспільства особистістю і працівником. При цьому вирішальним волевиявленням суспільної волі прийнято вважати сукупне вираження ідей більшості. Я думаю, що, можливо, тільки недавно до нас почало доходити, що ця друга ідея є основою всієї серйозної освіти. Ще в школі ми починаємо розуміти, що знання, які розвивають наш розум і характер, приходять не тільки через спілкування з підручником або вчителем, і що людина стає освіченою тільки з того часу, коли вона вже здатна поділитися зі мною власним досвідом. Хоча фон її досвіду в даний час може бути ще незначним і слабким, і, нарешті, це просвітлення приходить з віддачею і вигодою, з обміном досвідом та ідеями» [11, с. 15].

Д. Дьюї зазначав, що «...освітні проблеми не можуть бути вирішені простою роботою з людським розумом, без дій, які призводять до реальних змін в інститутах. Ідея про те, що установки людини можуть бути змінені тільки «моральними» засобами, заснована на припущенні, що все відбувається тільки всередині людини як такої; ця ідея здається одним із прикладів застарілого способу мислення, який необхідно змінити» [11, с. 366]. Д. Дьюї вважав, що освіта є головним засобом досягнення прогресу демократії та значних соціальних інновацій. Ідеї Дьюї, його власна педагогічна

та організаційна робота стимулювали енергійне обговорення сутності та шляхів демократизації системи освіти, а інтерес до освіти як такого значно зріс у західному суспільстві. Один з найважливіших філософів ХХ століття Анрі Бергсон говорив про виховання, що освіта на будь-якому етапі має бути орієнтовано, на думку Бергсона, на формування людини як Homo faber, який створює не тільки світ речей, але і самого себе, світ культури і світ моралі. Сучасна освіта повинна позбутися автоматизму в нашому мисленні і відновити в ньому вільний рух життя.

Висновки. Проаналізовані різні підходи та погляди на систему трансформації сучасного університету, амбівалентний характер сучасної вищої освіти та ретроспекцію феномену філософії освіти на сучасному етапі розвитку, що дає змогу зробити наступні висновки, зміни філософії функціонування освітньої системи, ідеологічні переорієнтації, відтворення гуманістичної природи, які сприяють переходу освітніх процесів вищої школи в стійкі інноваційні тренди є актуальними та корелюють із запитом сучасної освіти, але основні напрями розвитку філософії освіти в Україні потребують детального перегляду основоположних засад університету та університетської освіти, яка полягає в трансформації всієї системи вищої освіти та адаптації її до реалій сьогодення.

Таким чином, сучасна епоха показує, що розвиток освіти не зупинився, вона продовжує змінюватися і трансформуватися, що породжує нові тенденції в способах її концептуалізації. Досвід показує, що не можна зупинитися на старих освітніх моделях, якими б привабливими вони не здавалися. Викладачі справедливо ностальгують за ідеєю і формою класичного університету з його ідеалізованим підходом до цілей і завдань освіти, його гуманістичною спрямованістю і пієтичною духовною атмосферою. Проте сучасні тенденції розвитку суспільства терміново вимагають освітніх реформ не тільки в області організаційних форм, але і в теоретичному осмисленні і трансформації самого поняття освіти.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ сторіччя: у пошуках перспективи. Київ. 2006. № 1 (3). С. 6–12.
2. Адорно Т. Теорія напівосвіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 2017. № 1 (20). С. 128–152.
3. Декарт Р. Дискусія про метод, щоби добре спрямовувати свою рацію й шукати істину в науках. *Метафізичні твори*. Харків, 2020. С. 45–98.
4. Жулинський М. Національні культури та проблеми глобалізації. *Розбудова держави*, 2012. № 7–12. С. 3–14.
5. Річицький А. Шевченко в світлі епохи. Київ, 1925. 196 с.
6. Сенека. Моральні листи до Луцілія. Актуальні проблеми філософії та соціології. Львів: Априорі, 2018. 552 с.
7. Франко І. Зібрання творів: У 50-ти томах. Київ: Наук. думка, 1986. 523 с.
8. Aristotle by John Miles. On Sophistical Refutations. The Internet Classics Archive. On Sophistical Refutations by Aristotle, 2018. 351 p.
9. Augustine St. De Magistro. On the De Magistro of St. Augustine, 1938. 569 p.
10. Cicero M. T. The Academic Questions, Treatise De Finibus. Tusculan Disputation. transl. C.D. Yonge. London: George Bell and Sons York Street Covent Garden, 1875. 600 p.
11. Dewey J. Democracy and education. Delhi: Aakar Books, 2004. 404 p.
12. Johnston J. S. Problems in Philosophy of Education. A Systematic Approach. London; New York; Oxford; New Delhi; Sydney: Bloomsbury Academic, 2019. 250 p.
13. Habermas J. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main, 1985. P. 154–189.

References

1. Andrushchenko V. (2018). Filosofii osvity XXI storichchia: u poshukakh perspektivy [Philosophy of education of the 21st century: in search of a perspective]. Kyiv, 1–3, 6–12 [in Ukrainian].
2. Adorno T. (2017). Teorii napivosvity [Theory of semi-education]. Filosofii osvity – Philosophy of Education, 1–20, 128–152 [in Ukrainian].
3. Dekart R. (2020). *Dyskusiiia pro metod, shchoby dobre spriamovuvaty svoiu ratsiiu y shukaty istynu v naukakh. Metafizychni tvory* [A discussion about the method to direct one's reason well and to seek truth in the sciences. Metaphysical works]. Kharkiv, 45–98 [in Ukrainian].
4. Zhulynskiy M. (2012). Natsionalni kultury ta problemy hlobalizatsii [National cultures and problems of globalization]. Rozbudova derzhavy – Development of the state, 7–12, 3–14 [in Ukrainian].
5. Rychytskyi A. (1925). *Shevchenko v svitli epokhy* [Shevchenko in the light of the era]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Seneka (2018). *Moralni lysty do Lutsiliia, Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii* [Moral letters to Lucilius, Current problems of philosophy and sociology]. Lviv: Apriori, 552 p. [in Ukrainian].
7. Franko I. (1986). *Zibrannia tvoriv: U 50-ty tomakh* [Collection of works: In 50 volumes]. Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].
8. Aristotle. by John Miles (2018). On Sophistical Refutations. The Internet Classics Archive. On Sophistical Refutations by Aristotle, 351 p.
9. Augustine St. De Magistro (1938). On the De Magistro of St. Augustine, 569 p.
10. Cicero M. T. (1875). The Academic Questions, Treatise De Finibus. Tusculan Disputation. transl. C.D. Yonge. London: George Bell and Sons York Street Covent Garden, 600 p.
11. Dewey J. (2004). Democracy and education. Delhi: Aakar Books, 404 p.
12. Johnston J. S. (2019). Problems in Philosophy of Education. A Systematic Approach. London; New York; Oxford; New Delhi; Sydney: Bloomsbury Academic, 250 p.
13. Habermas J. (1985). Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main, P. 154–189.

УДК 141(092)(44)

Взаємозв'язок «політичної влади» та «психіатричної влади» у працях Мішеля Фуко

THE RELATIONSHIP BETWEEN «POLITICAL POWER» AND «PSYCHIATRIC POWER» IN THE WORKS OF MICHEL FOUCAULT

ЗІНЧЕНКО Наталія – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільних наук, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3247-3836>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-2>

ZINCHENKO Natalia – Ph. D. in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Poltava State Medical University, 23, Shevchenko street, Poltava, 36000, Ukraine

Анотація. У статті демонструється ретроспективний аналіз проблеми становлення поняття влади у науковій діяльності французького філософа Мішеля Фуко. Трансформаційні соціально-політичні процеси епохи постмодернізму вимагають кардинального переосмислення класичних теорій та концепцій. Фуко пропонує по-новому розглядати історичні структури та соціальні явища, модернізувати їх від поверхневих пояснень та примітивних тлумачень, виявивши приховані і мало очевидні політичні механізми та їх функціонування. Проблеми ХХ сторіччя привертають увагу мислителя на глибокому переосмисленні влади та наполегливо рекомендує відмовитися від класичних канонів, щоб уникнути соціальних проблем у майбутньому. Постструктуралістська концепція влади М. Фуко доводить, що різновиди типів влади породжують не лише реальність та об'єкти пізнання, а й «ритуали» їх розуміння. Сучасники зазначають, що у працях філософа відсутній логічний процес пізнання тієї чи іншої проблеми, але саме цим він приваблює не лише науковців. Пізнавальний процес Фуко є динамічним та дискурсивним. Маючи асоціативне мислення, мислитель займався чистим пошуком, вільним від будь-якого упередженого ставлення. М. Фуко пропонує розглядати владні відносини в найширшому контексті, який включає такі владні позиції: чоловіків до жінок, батьків до дітей, психіатрів до психічно хворих, лікарів до пацієнтів, адміністрації до стилю життя людей. Але найбільш цікавим поясненням влади у філософа виступає медична влада, зокрема влада у психіатрії. М. Фуко інтерпретує владу і знання в класичній психіатрії, проблеми психіатрії ХХ століття та пояснює значення психічних захворювань з позиції пацієнта. Навчаючись у школі «Еколь Нормаль», де панувала своєрідна атмосфера, не дивлячись на свою ерудицію та організаторські здібності лідера у М. Фуко почалися психологічні розлади. Саме це спровокувало майбутнього мислителя дослідити владні відносини психіатра та хворого. Також у даній роботі досліджується філософська парадигма формування психіатрії та феномену психічного захворювання. Фуко розуміє психічні розлади як відчуження від реальності, як бажання існувати у ворожому світі. Божевілья чи то відчуження у глибокому значенні цього слова, стає основною проблемою антропології.

Ключові слова: влада, психіатрія, постструктуралізм, божевілья, психічні хвороби, соціальна медицина, владні відносини.

Summary. The article demonstrates a retrospective analysis of the problem of the formation of the concept of power in the scientific activity of the French philosopher Michel Foucault. The transformational socio-political processes of the postmodern era require a radical rethinking of classical theories and concepts. Foucault proposes to look at historical structures and social phenomena in a new way, to modernize them away from superficial explanations and primitive interpretations revealing hidden and less obvious political mechanisms and their functioning. The problems of the 20th century draw the thinker's attention to a deep rethinking of power and strongly recommends abandoning classical canons in order to avoid social problems in the future. M. Foucault's post-structuralist concept of power proves that the variety of types of power generates not only reality and objects of knowledge, but also the «rituals» of their understanding. Contemporaries point out that the philosopher's writings lack a logical process of understanding a problem, but this is why he attracts not only scientists. Foucault's cognitive process is dynamic and discursive. Having associative thinking, the thinker engaged in a pure search, free from any biased attitude. M. Foucault suggests considering power relations in the broadest context, which includes the following power positions: men to women, parents to children, psychiatrists to mentally ill patients, doctors to patients, and authorities to people's lifestyles. However, the philosopher's most interesting explanation of power is medical power, particularly power in psychiatry. M. Foucault interprets power and knowledge in classical psychiatry, the problems of psychiatry of the 20th century and explains the meaning of mental illnesses from the patient's point of view. While studying at the «Ecole Normale» school, where a unique atmosphere reigned, despite his erudition and organizational skills as a leader, M. Foucault began to experience psychological disorders. This is what provoked the future thinker to investigate the power relations between the psychiatrist and the patient. This paper also examines the philosophical paradigm of the formation of psychiatry and the phenomenon of mental illness. Foucault understands mental disorders as alienation from reality, as a desire to exist in a hostile world. Madness, or alienation in the deep sense of the word, becomes the main problem of anthropology.

Key words: power; psychiatry; poststructuralism; madness; mental illness; social medicine; power relations.

Вступ. Соціокультурні трансформації сучасного суспільства зумовили істотні зміни в розумінні людського буття, що викликало потребу постійного пошуку нових ідей та підходів до переосмислення методологічних парадигм у філософському дискурсі. Французький філософ, історик, соціолог, видатний представник сучасного французького структуралізму Мішель Фуко є інтелектуальною постаттю європейського і світового рівня. Його активна діяльність припадає на 50–60-ті роки ХХ ст. та є авторитетною не лише для прихильників постмодернізму. Фуко намагається пояснити світовій спільноті проблеми поняття «влади». Його концепція влади пропагує залишити в минулому класичне розуміння механізмів та функцій даного визначення. Виклики ХХ ст. вимагають не лише переосмислення традиційних систем та механізмів, а кардинально змінити відношення до соціальних інститутів. Фуко наголошує, що влада існує та роз-

вивається в дуєті з медициною, за приклад він бере психіатрію та психологію. Соціально-політичні зміни, мислитель пояснює через призму історичних процесів та епох. Він стверджує, що історія позбавлена цілісності, тому невирішені проблеми передаються у спадок наступному поколінню, але вже в іншій окрасі.

Аналіз останніх досліджень. Тлумачення поняття влади є багатовекторним, різносторонніми суспільним явищами. Поясненням такої плюралістичності сприяє існування множинності концепцій влади, основними з яких є теологічна, реляціоністська, системна, біхевіористська та психологічна. За основу теоретико-методологічної бази наукової статті є різного роду дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів: Ж. Бодрійяра, Ж. Дельоза, Д. Ерібона, В. Візгина, М. Рикліна, Н. Автономової, В. Ляха та безпосередньо роботи французького історика-філософа Мішеля Фуко.

Метою дослідження є аналіз причин та умов зміни розуміння категорії влада у основних працях французького філософа Мішеля Фуко, взаємозв'язок соціальних інституцій під впливом політичних процесів у контексті філософського дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Мішель Фуко знаменитий французький філософ-історик другої половини ХХ ст. Відомий завдяки своїм критичним дослідженням соціальних інституцій, медицини, політики, а також завдяки своїм роботам з історії сексуальності. Цікавим фактом у його творчості є те, що розпочинав кар'єру як представник ідей структуралізму, але з часом у зв'язку зі зміною геополітичних векторів став пропагувати соціально-політичні проблеми за принципами постмодернізму.

У ранніх роботах М. Фуко поряд з проблемами влади, прослідковується надзвичайно велика увага питанням соціальної медицини, особливо психіатрії, історії медицини та її вплив на суспільство. Прикладом слугують перші його праці «Історія божевілля», «Психічні захворювання та особистість». Філософи – сучасники виділяють три етапи творчості Мішеля Фуко: 1) «археологія знання» (60-ті рр. ХХ ст.), 2) «генеологія влади – знання» (70-ті рр. ХХ ст.), 3) «естетика існування» (80-ті рр. ХХ ст.). Авторитетні роботи такі як «Народження клініки: Археологія лікарського погляду» (1963 р.), «Наглядати і карати» (1975 р.), «Археологія знання» (1969 р.) та 4-томна праця «Історія сексуальності» (1976–1984 рр.).

Зацікавленість до проблем соціальних інституцій була логічною, оскільки під час навчання в одному з найкращих вишів Франції – «Еколь Нормаль», «Вища нормальна школа», «Еколь Нормаль» подарував французькому суспільству велику кількість відомих філософів, у зв'язку з цим у закладі панувала своєрідна атмосфера. Постійне суперництво та прагнення до самореалізації спровокували у М. Фуко глибоку депресію та психологічні розлади. Відвідини одного з найкращих психіатрів на той час мотивували М. Фуко до глибокого дослідження проблем медицини та психіатрії зокрема. Філософ розглядає проблеми та їх вирішення зі сторони пацієнта та звичайного пересічного громадянина, який зіткнувся з класично існуючими методами лікування.

Історія медицини доводить, що класична психіатрія сформувалася у ХІХ ст., а от розуміння що таке психічні захворювання не мало чіткого розуміння і час від часу змінювалося. Філософ ототожнює такий процес із соціально-політичними змінами, особливо коли він проаналізував політичну систему СРСР та діяльність ГУЛАГ.

Кардинальні зміни його світогляду бачимо у фундаментальному дослідженні «Історія божевілля в класичну епоху». М. Фуко відходить від класичної шаблонності і говорить, що психіатрія не що інше як зручний інструмент влади для вирішення проблем з інакомислячими. У результаті об'єднання влади і медицини, особливо психіатрії, величезна когорта мислячих людей стали жертвами. У зв'язку з цим французький філософ пропонує розглядати божевілля як одну з центральних проблем суспільства, а не лише психіатрії. Фуко розуміє психічні розлади як відчуження від реальності, як бажання існувати у ворожому світі. З такої позиції божевілля перетворюється з місця ізоляції, покликаною вберегти «нормальне суспільство» від соціально небезпечних суб'єктів, на «притулок для тих, хто не може більше жити в нелюдському середовищі» [6, с. 8], а божевілля чи то відчуження у глибокому значенні цього слова, стає основною проблемою антропології. Саме тому слід більш відповідально аналізувати та досліджувати проблеми сучасної психіатрії та медичні установи.

Фуко у своїй праці «Історія божевілля» демонструє послідовну зміну відношення до «ненормального», «нерозумного»

у різні історичні епохи. Наприклад, у ХVII–ХVIII ст. не існувало ніяких відмінностей між божевіллям та іншими формами девіантної поведінки. У суспільстві була відсутня необхідність вирішувати проблеми вище зазначеного характеру та з'ясувати причини їх виникнення. Ситуація істотно змінилася у ХІХ ст., саме в цей час божевілля десакралізується, його сприймають, як хворобу чи то моральну ваду. М. Фуко дотримується тієї позиції, що божевілля – це відхилення від нормальної поведінки, певне «соціальне дно», однак ця «прихована» частина завжди присутня в будь-якій особистості, інше питання в тому, що для її прояву потрібні безсумнівні зовнішні та внутрішні обставини. Фуко свідомо наголошує на вагомому значенні юридичного досвіду аналізу божевілля. Характерно, що перша класифікація рівнів божевілля з'явилася саме у юриспруденції. Це можна пояснити тим, що людина має розум, саме це її наділяє певними правами та обов'язками. Божевільний, розумом не володіє, змінює статус на нерозумного, позбавляючись прав, і власне, може бути ізольованим і змушений підкорятися певним правилам розпорядку. Тотальному аналізу і контролю піддається не лише тіло, а й душа, внутрішній світ ізолювано. Таким чином, Фуко в роботі «Історія божевілля» доказово демонструє, що до ХІХ ст. божевілля не вважалося хворобою. Цікаво, що для суспільства доби Відродження психічних захворювань взагалі не існувало, а «перманентне уявлення психіатрією наступних один за одним власних перемог над душевними хворобами зовсім не скасовує, – вважає Фуко, – те, що сама психіатрія є розумним дискурсом про божевілля. Тобто вона сама результат того поділу, про кінцевий результат якого їй самій нічого не відомо» [1, с. 37]. Наука в прямому сенсі змушена була взяти на себе дослідження божевілля, результатом чого стало зміна підходу у його розумінні. Сучасна медицина визнає, аналізує психіатричні захворювання та розробляє механізми їх подолання. Мислитель акцентує увагу, що генезис психіатричних вчень в епоху Нового часу розвивається в рамках відповідно до раціонально-гуманістичних ідеалів. Наукове розуміння психічного захворювання в багатьох відношеннях контрастує з підходами минулих століть. Фуко робить висновок, що психіатрія не лише розробила методи та способи лікування, а й створювала проблему психічного захворювання.

Питання психіатрії у працях М. Фуко поєднується з питаннями моралі та духовної трансформації. Мислитель, підтримуючи ідеї Ф. Ніцше, стверджував, що мораль історична, прямо – пропорційно залежить від розвитку епохи та тимчасового контексту. Серед постійних трансформаційних процесів, на думку Фуко, важливе значення відіграє досвід психічної хвороби, що впливає на сприйняття психічних розладів, методи їх лікування та відношення до божевільних у суспільстві. Мислитель стверджує, що психіатрія, незважаючи на домінуючу науковості, базується на принципі провини особистості. Людина в психіатрії, як у науці складається з двох частин: «нормальної» і «божевільної». Звідси постає питання гріха, формується уявлення про «дурну та брудну» сутність не лише безумця, а й людини апорію.

Безперечно божевілля – це відхилення від нормальної поведінки, однак, на думку філософа, ця «прихована» частина завжди присутня в будь-якій особистості, інше питання, чому і що провокує на прояв, зовнішні чи внутрішні обставини. Тобто ми бачимо, що для М. Фуко тема ірраціонального в людині та соціальних відносинах, що перебувають за межею традиційного розуміння є однією з ключових проблем ХХ сторіччя. Він паралельно працює над проблемою влади, її механізмами, структурними елементами, ознаками. У 1973 році М. Фуко розпочинає читати лекції «Психіатрична

влада» у Коледж де Франс. Минуло близько 10 років з часу публікації «Історія божевілля», за ці роки мислитель суттєво змінив свою методологію аналізу суспільства та його минулого. Центральним об'єктом генеологічного методу постає влада, влада в усіх її проявах. На першій своїй лекції М. Фуко чітко підкреслює, що його уявлення про психіатричне божевілля змінилося. В «Історії божевілля» філософ аналізує еволюцію уявлення про божевілля: як в ту чи іншу історичну епоху оцінювали душевні хвороби, про можливість і необхідність лікувати недуги даного характеру та способи ізоляції. Цікавим залишається той факт, що багатогранність моделей сприйняття проблем психіатрії мала структуру, яка дозволила вписати знання у культурний контекст і тим самим позбавити це знання претензії на поза контекстуальну істинність. Але водночас пост-структуралістський підхід локалізував критику в деяких формах мислення, він створював ригідні структури, які дозволяли уникати дискретного (не суцільного) опису. На погляд М. Фуко, для вирішення проблем в медицині та суспільстві, потрібно було знайти саме те, що породжувало різні дискурси. Саме поняття влади стало основою курсу лекцій в 1973 р. Але зрозуміти механізми влади, як зазначає М. Фуко, можливо лише через аналіз конкретизованих структур, тих структур в яких влада себе чітко проявляє. Саме тому особливий інтерес у французького філософа виникає до медичного закладу, в'язниці, школи.

У лекційному курсі «Психіатрична влада» Фуко не зосереджує свою увагу лише на божевіллі та владі. На його думку, потрібно зосередитися не на хворобі, а на її оточенні: благоустрій медичної установи, обов'язки лікарів – психіатрів, юридичну складову, неврологію. Саме через аналіз цих інституцій М. Фуко намагається виявити можливості та здібності влади, її вплив. В даному контексті Фуко намагається відійти від класичного розуміння поняття влади, оскільки в ХХ столітті працювали зовсім інші соціально – політичні механізми. Відповідно до концепції влади М. Фуко, влада десуб'єктуює, влада зазначеного характеру не призначається людиною, вона розглядається як відносини. Однією з її властивостей є трансверсальність, тобто вона здатна на гнучкі процеси – припинення, координацію, впровадження у будь-які соціальні структури, інститути у супроводі постійної напруги та конфлікту, при цьому породжувати супротив та збільшувати чи зменшувати кількість невизначених і нестійких сил. Таким чином, лекції французького філософа Мішеля Фуко в Коледж де Франс розпочинається з теми ментальної медицини, саме тією темою, якою закінчив «Історію божевілля». Але, як зазначалося, методологія його аналізу дещо змінилася: на першому місці розглядається влада, а не інститут та система ідей. І ми бачимо, що філософ формує у своїх працях ще одну проблематику – влада та владні відносини. Фуко розглядає не лише ставлення до людей з психічними відхиленнями та народження клініки як соціального інституту, а вивчає формування однієї з найважливіших технологій соціального панування – дисциплінарної влади. На думку філософа, такий тип владних відносин характеризується тотальним контролем, а також владу над живим, як біологічним видом. Панування даного характеру створюється і поширюється повільно і непомітно, поглинаючи всі сфери суспільного життя. У суспільстві поступово створюються робітничі будинки для жебраків, коледжі, казарми, мануфактури, тобто організації, що поділяють людей в залежності їх можливостей. Багатогранність організації об'єднує кілька важливих принципів: абсолютний контроль простору, єдиний і суворий режим, а також «відділення» або навіть ізоляція від суспільного життя.

Психіатричний медичний заклад є одиничною установою, де народжується та розвивається одна з найтотальніших

форм влади – влада над тілом: «...суттю всякої влади є точка її застосування, тобто завжди в кінцевому рахунку тіло. Будь-яка влада – фізична, і між тілом і політичною владою є пряма спорідненість» [1, с. 16]. Як приклад, М. Фуко представляє методику лікування душевно хворих лікарем – психіатром Ф. Пінеля, він знімає з хворих кайдани. На перший погляд – це означало кінець насилля над тілом, але Фуко стверджував, що це був перехідний момент до більш витончених способів керування та маніпуляції. Французький мислитель захоплюється, як на його погляд, унікальним випадком – лікування англійського короля Георга III. Не дивлячись на своє шляхетне походження, хворий Георг III був нарівні з іншими пацієнтами та ізолюваний від суспільства. Перебуваючи в камері, король міг розраховувати на лояльне поводження з ним лише в тому випадку, якщо не проявлялися симптоми свого божевілля. У лікарні Бісерті перед пацієнтом завжди поставала альтернатива: поводитися, як наказує лікар і в цьому випадку мати відносну свободу, або перебуваючи в полоні у своїй манії та бути ізолюваним (на думку Фуко, пацієнт здатний контролювати процес). Саме приклад з королем Георгом III для Фуко має символічне значення: влада-панування, якою володіє король виявляється поваленою дисциплінарною владою. Але ж дана ситуація насправді відтворюється не лише з владною особою, дана ситуація характерна для цілої епохи: «Влада панування змінюється, так би мовити владою – дисциплінарною, дія якої полягає зовсім не в утвердженні влади окремої людини, не в концентрації влади у видимому і має ім'я індивід, але, навпаки, у дії нею самою, на тіло та особистість» [1, с. 37]. На думку М. Фуко, дисциплінарна влада «невибаглива, невиразна; вона функціонує «за допомогою мережі і набуває видимості виключно в смиренності та покійності тих, на кого вона безумовно діє» [1, с. 37].

Фуко зазначає, що важливим моментом для психіатрії постає питання домінанту реальності над істиною. Щоб звільнитися від стін медичного закладу пацієнт змушений погоджуватися на реальність, яку нав'язує лікар-психіатр. Для досягнення цієї мети навмисне створюється ситуація, в якій хворий не має вибору і змушений визнати свою помилку. Такий процес М. Фуко називає «диспозитивом істини», але зауважує, що сама істина в даному виді лікування відіграє другорядну роль. Оскільки, на думку мислителя, незмінний фактаж подібної істини неважливий, необхідно інше визнання. У спілкуванні з пацієнтом, для лікаря – психіатра важлива неабстрактна істина, а обмежена, лише та що стосується біографії пацієнта. Така істина є структурованою, саме даний факт засвідчує нав'язну реальність. М. Фуко вважає, що даний аспект сприяє формуванню поняття «диспозитиву лікування». Зміст даного визначення, на думку М. Фуко, пояснюється як влада в дії, чи то будь-яка влада під час диспозитиву. Ми вже зазначили епістемологічне значення влади Мішеля, відповідно до якого влада належить не тому чи іншому суб'єкту, а самому їхньому розташуванню. Тому диспозитив – це та диспозиція, яка забезпечує утворення влади, спрямованої на постійне відтворення самої диспозиції. Відповідно, «диспозитив лікування» – це те лікування, яке безперервно створює умови для реалізації. За теорією французького філософа лікування функціонує не лише на рівні тіла, ліків і процедур, ключовим є рівні технологій влади, яка легітимуює себе через гру тіла, ліків, процедур. У таких умовах хворого примушують до невизначеної реальності, називаючи такий процес одужанням.

Аналізуючи історичні події ХІХ ст. М. Фуко робить висновки, що психіатрія перестає бути наукою про патології поведінки індивіда. Основним завданням психіатрії постає опис

синдромів і М. Фуко демонструє поділ між симптомами та синдромами відповідно до функціонального значення у медичній науці. Симптом не має власного значення за межами контексту хвороби. Синдром, у свою чергу, є комплексним проявом захворювання. М. Фуко робить припущення, що синдром маючи автономію, котрої не має симптом, представляє собою лише знак. Тобто синдром є проявом неадекватності. Не обов'язково з'ясувати, яка хвороба знаходиться за синдромом – виявлення синдрому є гарантією того, що перед нами хвора людина з девіантною поведінкою. Свідченням визнання синдромологічного підходу є розробка фобій і маній у другій половині XIX ст.: агорафобія, клаустрофобія, піроманія, клептоманія, ексгібіціонізм тощо.

Наступним завданням оновленої психіатрії постає питання мови хворого. Увага до маячні пацієнта не використовується за дія ігор з істиною – його мова потрібна для діагностування виду хвороби, оскільки будь-яка форма марення може бути пояснена тим чи іншим інстинктом. На думку М. Фуко, союз ефектів марення з дією інстинктів є успішною запорукою побудови справжньої ментальної медицини [1, с. 370].

Акцентує свою увагу М. Фуко на понятті стан здоров'я, саме завдяки йому відбулося формування патології душевного хворого. Всім відомо, що хвороба має структурну модель: етіологія, патологія, семіологія і т.д. Використовуючи цю модель, працювати з душевнохворими складно: якоїсь ланки завжди не вистачає. Стан здоров'я є поняттям, яке дозволяє науково патологізувати індивіда, воно більш гнучке, оскільки поєднувати психічне та органічне, знаходити причинний зв'язок між минулим станом та майбутнім.

Психіатричне знання знаходило своє обґрунтування в нозології та етіології. Класифікатор хвороб та пошук їх органічних корелятивів, виступали як цілі досліджень психіатрів, а сама психіатрична практика була побудована так, щоб цілі завжди залишалися на рівні референтів. «Вони виступали не більше ніж гарантими істинності психіатричної практики, яка бажала, щоб істина дана їй раз і назавжди більше не піддавалася сумніву» [1, с. 159].

У тоталітарних режимах XX ст. поєднання влади та значення, зловживання психіатрії стають очевидними. Але слід зазначити, що навіть після падіння диктатури проблема даного характеру не вирішується, а навпаки: прагнення влади контролювати процес знання активізується. Наприкінці XX ст. прослідковується популяризація юридичного та психіатричного знання. Психіатри отримали право здобувати юридичну освіту, що давало їм право вирішувати кого ізолювати, а кого лікувати проти волі.

М. Фуко акцентував увагу, що у «демократичному», західному суспільстві все менше залишається свободи індивіда, під виглядом прав, турботи про наше здоров'я та безпеку, нас змушують підлаштовуватися в рамки, ставати частиною системи, яка ґрунтуючись на ідеалах гуманізму, найжорстокішим чином розправляється з усім, що не влаштовує та не відповідає принципам діючої системи.

Французький філософ наголошує, що проблема психічного захворювання виникла відносно недавно. Незважаючи на явні негативні моменти у психіатрії, не слід підходити до проблеми однозначно, як це, наприклад, пропонують антипсихіатри (відкидають існування психічного захворювання). На думку М. Фуко, варто прийняти ідеї постструктуралістів, зокрема, про те, що захворювання пов'язане з історичним моментом та соціальним середовищем може мати позитивний момент. Повинен існувати контроль суспільства, що не дозволяє владі поєднуватися із знанням, також потрібно змінити етику відносин між психіатром та хворим. Також необхідний перегляд системи медичних закладів з її жорстким контролем, структурою та методами пригнічення особистості.

Висновки. Таким чином, французький філософ Мішель Фуко своїми працями демонструє кардинальні зміни у світі, які ніхто не бажав сприймати в вочевидь; він стверджує, що «влада не зло, а метод яким потрібно вміти володіти» [4, с. 24]. Тобто «технологія влади полягає у розмитому інструментуванні, оскільки її не можна локалізувати ні в державному апараті, ні в будь-якому типі інституції» [1, с. 48]. М. Фуко зазначає, що «певною мірою йдеться про мікрофізику влади, до якої вдаються апарати та інституції, але царина її чинності міститься десь між їхнім величним функціонуванням і самим людським тілом з притаманними йому матеріальністю та силами» [4, с. 36]. Питання психіатрії у працях М. Фуко поєднується з питаннями моралі та духовної трансформації. Мислитель, підтримуючи ідеї Ф. Ніцше, стверджував, що мораль історична, прямо-пропорційно залежить від розвитку епохи та тимчасового контексту. Серед постійних трансформаційних процесів, на думку Фуко, важливе значення відіграє досвід психічної хвороби, що впливає на сприйняття психічних розладів, методи їх лікування та відношення до божевілляних у суспільстві. Значимість М. Фуко полягає не так у «новому» погляді на різноманітні суспільні процеси, як у створенні « нової » площини для продовження його філософських досліджень, осмислення « нових » сфер філософського та наукового пошуку. Слід зазначити, що французький мислитель пропагує не зупинятися на досягнутих цілях, а його ідеї не повинні стати останньою інстанцією.

Список використаних джерел

1. Зінченко Н. О. Теорія симулякрів Ж. Бодрийяра: історико-філософський аспект: дис. канд. філос. наук: 09.00.05. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2010. 146 с.
2. Фуко М. Наглядати та карати. Київ: Основи, 1998. 416 с.
3. Шкіль Л. Л. Владні стосунки і дискурс сексуальності. *Грани*. 2013. № 9. С. 46–50.
4. Michel Foucault. Le pouvoir psychiatrique. Cours au College de France, 1973–1974. Francas, 2003 octobre 21. 416 p.
5. Foucault M. Politics. Philosophy. Culture Edited by Lawrence D. Kritzman. New York: Routledge, 1988. 168 p.

References

1. Zinchenko N. O. (2010). *Teoriia symuliakriv Zh. Bodriiara: istoryko-filosofskiy aspekt* [J. Baudrillard's theory of simulacra: historical and philosophical aspect] dys. kand. filoz. nauk: 09.00.05. Kyiv [in Ukrainian].
2. Fuko M. (1998). *Nahliadaty ta karaty* [The supervise and punish]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
3. Shkil L. L. (2013). Vladni stosunki i dyskurs seksualnosti [The power relations and the discourse of sexuality]. *Hrani – Faces*, 9, 46–50 [in Ukrainian].
4. Michel Foucault (2003). *Le pouvoir psychiatrique*. Cours au College de France, 1973–1974. Francas, 416 p.
5. Foucault M. (1988). *Politics. Philosophy. Culture* Edited by Lawrence D. Kritzman. New York: Routledge, 168 p.

УДК 1:16:316

Теоретичні передумови формування феномену постправди в світоглядному просторі метамодерну

THEORETICAL PREREQUISITES OF THE FORMATION OF THE PHENOMENON OF POST-TRUTH IN THE SPACE OF METAMODERN WORLDVIEW

МЕЧИКОВ Сергій – аспірант другого року навчання ОНП «Філософія» кафедри філософії і педагогіки НТУ «Дніпровська політехніка», просп. Д. Яворницького, 19, м. Дніпро, 49005, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0005-5732-0317>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-3>

MECHUKOV Serhii – postgraduate student of the second year of study ESP «Philosophy», Department of Philosophy and Pedagogy, Dnipro University of Technology, ave. Dm. Yavornitskogo, 19, Dnipro, 49005, Ukraine

Анотація. Феномен постправди досліджується в контексті метамодерної культурної парадигми, спираючись на її осцилятивну специфіку, як коливання між цінностями модерну та їх заперечення постмодерном, де модерн виступає стратегією, а постмодерн – тактикою світоглядно-філософських здійснень. Метою статті є виявлення теоретичних передумов формування феномену постправди в інформаційному полі метамодерної культури. Світоглядними характеристиками метамодерну в дослідженні визначені: осциляція, індивідуалізація, атопічність, «нова щирість», що створюють підстави для розквіту постправди в мозаїчній картині інформаційного простору. У дослідженні представлено передумови формування постправди в добу метамодерну, які визначаються становленням теорії істини в континентальній філософії ХХ століття та тотальною діджиталізацією інформаційного простору, що формується за нелінійним принципом ризомного мислення. Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури фіксує підвищення інтересу до дослідницької проблематики метамодерну, при цьому визначаючи домінування мистецького аспекту сучасної культурної доби відповідно до «неоромантичного повороту». Вивчення феномену постправди потребує активізації досліджень з боку політичного метамодерну та його інтерпретацій у контексті діджиталізації інформаційного простору. Теоретичними передумовами формування феномену постправди визнаються переосмислення критеріїв істинності в феноменології Е. Гусерля, М. Гайдеггера, Г. Аренд, а також епістемологічні студії постмодерну, представлені поглядами В. Беняміна, Ж. Дельоза, А. Бад'ю, Ж. Лакана. На підставі постмодерного скептицизму і нігілізму щодо можливостей збагнення абсолютної істини формуються умови підміни істини правдою, яка допускається у вигляді вільних інтерпретацій як передумова виникнення феномену постправди. Постмодерн на тлі філософських пошуків істини та тенденції суб'єктивізації методології її виявлення сприяє виокремленню з філософського концепту істини поняття правди та формує підстави для легітимізації постправди як осцилятивної позиції метамодерну між правдою та хибістю.

Ключові слова: метамодерн, постмодерн, істина, правда, постправда, осциляція.

Summary. The phenomenon of post-truth is studied in the context of the metamodern cultural paradigm based on its oscillatory specificity, as an oscillation between the values of the modern and their denial by the postmodern, where the modern acts as a strategy, and the postmodern as a tactic of worldview-philosophical realizations. The purpose of the article is to identify the theoretical prerequisites for the formation of the post-truth phenomenon in the information field of metamodern culture. The worldview characteristics of metamodernism are defined in the study as oscillation, individualization, atopy, 'new sincerity' which create grounds for the flourishing of post-truth in the mosaic picture of the information space. The study presents the prerequisites for the formation of post-truth in the era of metamodernity, which are determined by the formation of the theory of truth in the continental philosophy of the 20th century and the total digitalization of the information space that is formed according to the non-linear principle of rhizome thinking. The analysis of foreign and domestic literature records an increase in interest in the research issues of metamodern, while determining the dominance of the artistic aspect of the modern cultural age in accordance with the 'neo-romantic turn'. The study of the phenomenon of post-truth requires the activation of research on the part of political metamodern and its interpretations in the context of digitalization of the information space. The theoretical prerequisites for the formation of the phenomenon of post-truth are the rethinking of the criteria of truth in the phenomenology of E. Husserl, M. Heidegger, A. Arend, as well as epistemological studies of postmodernism represented by the views of W. Benjamin, G. Deleuze, A. Badiou and J. Lacan. On the basis of postmodern skepticism and nihilism regarding the possibilities of understanding the absolute truth, conditions are formed for replacing truth with truth which is allowed in the form of free interpretations as a prerequisite for the emergence of the phenomenon of post-truth. Against the background of the philosophical search for truth and the tendency to subjectify the methodology of its discovery, postmodernity contributes to the separation of the concept of truth from the philosophical concept of truth and forms the basis for the legitimization of post-truth as an oscillating position of the metamodern between truth and falsehood.

Key words: metamodern, postmodern, truth, true, post-truth, oscillation.

Вступ. Доба метамодерну, яка визнається як світоглядна парадигма сучасності, вперше в історії європейської культури не пропонує людині ідейних детермінант та однозначних ідеологічних настанов. Людина метамодерну «бере створення сенсу у власні руки». Цей сенс не треба проектувати на будь-які детермінанти, майже езистенційна позиція «тут й тепер» не влаштовує метамодерн. Сенс буття маніфестується в кожному прояві Всесвіту, в голограмі, що представлена в кожній точці буття цілісно. Ханзі Фрайнахт у своїй роботі «The Listening Society» називає це явище метамодерну «всесвіт у піщинці» [17, с. 177]. У цьому хитанні (осциляції) між цілісністю й індивідуальною неповторністю кожного, метамодерн формує різні вектори можливих світоглядних коливань: секулярність – духовність, езотерика – екзотерика, іронія – щирість, співробітництво – конкуренція, індивідуальне – загальне, трансцендентне –

екзистенційне. Подібно до цих світоглядних коливань, що не відкидають протилежності, а допускають все досягнуте попереднім досвідом людства, формується й соціально-політичні настанови метамодерну, що хитається між верхом й низом суспільства, між лівими та правими в політиці, між авторитарними та демократичними формами державності.

У такий спосіб виникає проблема, що потребує теоретичного вирішення та практичного застосування до створення небезпечного простору існування людства, яке опинилось на межі самознищення (загроза атомної війни стає реальною як ніколи). Сутність проблеми полягає в протиріччі між напрацьованим філософським досвідом опанування істини та явищем постправди, яке відсторонено від істинності набуває в масовій свідомості хибних ознак «правди» та керує маніпуляційними процесами на різних рівнях соціального буття.

Аналіз останніх досліджень. Метамодерн як «нова культурна парадигма» впевнено стверджує себе, починаючи з 2010 року, з «легкої руки» її ідеологів, нідерландських філософів Тимотеуса Вермулена і Робіна ван ден Аккера, які у своїй роботі «Нотатки про метамодерн» [23] заклали основи розуміння світоглядної специфіки постпостмодерної доби. Визначивши характерні риси світогляду метамодерну, такі як осциляція (коливання) між цінностями модерну та їх негайно постмодерном, на що слушно вказує українська дослідниця Ю. Шабанова [12], неоромантичний поворот або «прагматичний романтизм», щирість почуттів («шира іронія», «інформована наївність»), атопічність, перформативність тощо, Т. Вермулен та Р. ван ден Аккер, разом із Е. Гіббонсоном продовжуючи обґрунтовувати його специфіку в роботі «Метамодернізм: історія, вплив і глибина після постмодернізму» [15], стверджують що сучасність, це лише передчуття «нової культурної парадигми», яка перебуває в стані становлення. Слід зазначити, що відомі дослідники метамодерну, такі Люк Тьорнер [21; 22], Сет Абрамсон [14], Олександра Думітреску [16], Ханзі Фрайнахт [17], Джейсон Сторм [19], Річард Роумсон та Пенг Лейман [18], виділяють його осцилятивну природу як визначальну рису світогляду. Саме хитання між протилежними світоглядними позиціями модерну та постмодерну, формують безпрецедентну ознаку світогляду метамодерну, яка займає серединну позицію, відповідно до терміну мета (metaxis) у тлумаченні Платона, що слушно обґрунтовує Торхельге Аллерн в статті «Міф і Метаксис та Міф про Метаксис» [20].

Серед українських дослідників метамодерну споглядаємо зацікавленість цією культурною парадигмою переважно в естетичному вимірі, що природньо пояснюється перевагою його світоглядних тенденцій в мистецькому просторі. У зв'язку з цим треба зазначити роботи О. Губернатор [1], Д. Дроздовського [3], Н. Загурської [4], К. Моцаренко [8], Ю. Одробінського [9], Ю. Шабанової [13]. Надані вітчизняні дослідники роздивляються специфіку метамодерну через мистецьку оптику, педалюючи такі риси метамодерну як неоромантичний поворот до «широї чутливості» та перформативність в естетичних вимірах означеної доби.

Значно менше уваги у вітчизняному та зарубіжному дослідницькому просторі приділяється соціально-політичній проблематиці, до якої звертаються декілька українських вчених, такі як Д. Дроздовський [2], А. Меньшеніна [7], Є. Серєда [11], публікації яких носять скоріше публіцистичний або прикладний, ніж теоретичний характер. Серед небагаточисельних досліджень політичного аспекту метамодерну слід зазначити роботи молодого харківського дослідника О. Манюкова [5; 6], який обґрунтовує доцільність політичного метамодерну через виміри нової автентичності, методологічно спираючись на соціальні погляди Ханзі Фрайнахта.

Отже, **метою статі** є виявлення теоретичних передумов формування феномену постправди в інформаційному полі метамодерної культури. Досягнення наданої мети забезпечується вирішенням наступних дослідницьких завдань: визначення специфіки метамодерного світогляду; аналіз теорії істини в феноменологічних ученнях ХХ століття та епістемологічних студій постмодерну як передумов формування феномену постправди в добу метамодерну.

Виклад основного матеріалу. З огляду на сучасні прояви метамодерну, що характеризується базовими ознаками невизначеності, непередбаченості, нестабільності соціальних сценаріїв в умовах тотальної діджиталізації, загострюється необхідність усвідомлення смислу людського буття в соціально-політичному вимірі. Діджиталізація та глобалізація як природне поле здійснення метамодерну внесли кардинальні зміни в екзистенційні стани людини та вектори соціального розвитку

як окремих країн, так й людства в цілому. Зокрема, феномен постправди, що виступає ознакою метамодерної інформаційної культури та його небезпечним чинником для України та й всього людства, що підсилює маніпуляційні процеси в межах міжособистісних, міжконфесійних, міжнаціональних та міждержавних конфліктів. Один з провідних теоретиків метамодерну Ханзі Фрайнахт в своїй роботі «The Listening Society» зауважує: «Метамодерн – ... це розвиток зрілого ступеню, на якому люди беруть на себе відповідальність як співавтори нашого соціально створеного всесвіту» [17, с. 77], визначаючи відповідальність головним контентом метамодерної філософії.

Поняття постправди з'являється та поширюється саме в добу метамодерну. Здається в інші часи та світоглядні парадигми для постправди не існувало умов. Істина, як основна гносеологічна категорія, трималась на раціонально-логічному або емпіричному обґрунтуванні критеріїв всезагальності та об'єктивності. Альтернатива раціонального пізнання істини представлена в ірраціонально-інтуїтивному збагненні глибини реальності в містичних, релігійних чи естетичних вимірах, схоплення істини в її суб'єктивному проживанні. При цьому так чи інакше, в історії європейської культури, й зокрема філософії всі нерациональні альтернативи збагнення істини вписувались в парадигмальний простір певної культурної доби, її світоглядних настанов та відповідної культури мислення, будь-то теоцентризм або містицизм середньовіччя чи крайній соліпсизм пізнього романтизму.

Знаковим явищем у переосмисленні критеріїв істинності, виступає феноменологія, як спроба відкинути існування речей або подій та в пошуках істини проаналізувати чисті уявлення, як форми об'єктивної дійсності. Засновник феноменології Е. Гусерль, апелюючи скептичним інструментарієм до процедури *epoche*, прагне відмовитися від відповідності описів будь-якої зовнішньої, міфічної реальності та виявити чітке її прояснення. Це й буде істина, відповідно до феноменологічної оптики, яка тримається на позиції, що природознавчі науки підміняють істину. Антропоморфна та людиновимірною наука, відповідно до Гусерля замикається на теоретичних абстракціях. Тоді як істина маніфестує себе в безпосередньому переживанні життєвого досвіду, якій не може бути відірваний від практики, що забезпечує наближення до істини абсолютної. При цьому, поняття істини у самого Гусерля достатньо розмите, а сам філософ у своїх судженнях коливається між ідеалізмом та інтуїтивізмом.

М. Гайдеггер переглядає кореспонденту теорію істини з урахуванням істинної сутності речей, що відкриває себе через собитійність, посилаючись на розуміння істини в Давній Греції, де *алетейя* (др.-греч. ἀλήθεια) – етимологічно пояснювалась як «не прихована», явна, очевидна. При цьому, український дослідник І. Павленко зауважує: «Слід зазначити розбіжність етимології грецького слова ἀλήθεια в інтерпретації Гайдеггера та її філософським змістом для стародавніх греків. Зокрема, Сократ у «Федрі» говорить про важкодосяжність істини, трактуючи саму істину як незабутність, відкритість для пам'яті» [10]. Майже в сократівському розумінні істина очевидна, але ж прихована. Тобто пошук істини – це подія викривання, виявлення сутності. Для Гайдеггера важливо те, що викривання істини містить в собі щось приховане (таємниче, невідоме) та значуще. Тоді як в поінформованості науки істина відсутня, як відсутня таємниця. Наука дає відповіді, тоді як істина розкривається в запиті, питанні, що наближено до межі можливого. Подвійність істини (суб'єкт – предикат) у Гайдеггера відкривається в новому ракурсі: таємниця – її розкриття, питання – подія виявлення як відсторонення від раціонального розуміння. Людина не тільки пізнає, а й виявляє себе в процесі викривання істини.

Ганна Аренд, учениця та послідовниця М. Гайдеггера, долучила концепцію виявлення істини свого вчителя до політики, вважаючи, що людське суспільство здійснюється не тільки й не стільки на раціональному знанні, скільки на взаємному саморозкритті людей в публічному просторі шляхом політичної дії. Явище й істина, феномен й достовірність в політиці стають ідентичними. Люди в політиці так само як речі в науці, мають себе виявляти, виступаючи іншою стороною раціональності, характерної для сучасного суспільства.

У наступних етапах розвитку німецької та французької філософії ХХ століття теорія істини не тільки розвивається як процес виявлення, а й як сполучення, співпадіння істини та події, які не так важливі самі по собі, як те що їх об'єднує. Тобто істина полягає не в об'єктах або речах й не в суб'єктах, а в тому, що їх зводить разом у певних подіях, сполученнях, у деякому «перетасуванні» речей, що викриває обрій для інтерпретації тих чи інших фактів.

Німецький філософ Вальтер Бенямін закликав сприймати істинну ні в платонівському сенсі прообразів (ейдосів), а як «сузір'я», коли певні речі факти та явища складаються в сполучення «сузір'я», що й стає істиною. Ж. Дельоз визнає випадково складене сузір'я, яке працює вже як певний механізм, машина взаємних переходів та різновидів відносин. Ален Бад'ю розуміє істину як функцію події, яка так само, як й у Гайдеггера, виступає виявленням прихованих, пригнічених елементів певної ситуації. При цьому, на відміну від Гайдеггера, у Бад'ю подія сама по собі до кінця не існує. А істина – це те, що суб'єкт певним (релігійним чином) має підтримувати, як те що існує на стику об'єктивного та суб'єктивного. Жан Лакан пропонує теорію формульної мови, як яскравого висловлювання, яке здійснює подію, на тлі чого приходить розуміння істини. Тобто справжня істина є дією, завдяки чому Лакан протиставляє знання (теоретичне або практичне встановлення знань про зовнішню дійсність) та істину, яку ми розуміємо про себе шляхом дії.

Наведений вище історико-філософський екскурс становлення методології пошуку істини в ХХ столітті показав, що в філософському просторі теоретичні абстракції зайшли в коло феноменологічної редукції й співбуттєвого проживання глибини реальності як чисті, необумовлені зовнішнім, стани свідомості та підсвідомі переживання. Епістемологічні теорії постмодерну, прагнучи виявити істину в її абсолютному сяянні, викликали зворотній ефект у вигляді відмови від недосягненої абсолютної істини й звертання пересічного споживача інформації до правди, ніби то синонічної істини. Складні пошуки істинної реальності в філософських колах постмодерну залишилися у корпоративному обмеженні, а в світі соціальної дійсності кінця ХХ ст. починає панувати правда про факти та явища зовнішнього світу. Більша частина цих фактів стає жертвою відносності й суб'єктивної інтерпретації. І при бажанні, будь-який очевидний факт можна переінтерпретувати до непізнаності. Скептицизм й нігілізм постмодерну призводить до того, що будь-яка істина стає відносною. Ця позиція починає використовуватися в сучасному світі достатньо цинічно та породжувати поширену позицію обивателя: «у кожного своя правда» і як наслідок – світ інформації заповнюють фейки. Тобто відстороненість від скрадних шляхів збагнення неупередженої істини як такої, призводить до зворотного ефекту, будь-яка версія приймається як переконлива. На цьому тлі виявляється парадоксальне

явище сучасного суспільства – тотальне заповнення соціального простору інформацією різного рівня достовірності. Парадокс інформаційної доби полягає в тому, що в силу тотального скептицизму, люди стають більш довірливими, невимогливі до обґрунтувань та достовірності доказів. Так виникає небезпека суб'єктивного свавілля, крайня форма якого може проявитися в патології соліпсизму. На цьому тлі поширеною установкою «у кожного своя правда» виникають широкі можливості розповсюдження феномену постправди.

Для усвідомлення змісту феномену постправди необхідно визначити різницю між істиною та правдою, поняття які в багатьох мовах не розрізняються та виражаються єдиним словом. Наприклад, в англійській мові істина та правда перекладаються переважно як truth. Але ж в українській мові ці поняття змістовно різняться. Якщо істина це скоріше філософська категорія, що претендує на абстрактне обґрунтування та об'єктивність, то правда наближається вже до середовища споживчого світу, де на тлі інформаційного різноманіття набуває характер суб'єктивного вживання або приналежності до якоїсь визнаної думки, світоглядної настанови чи політичного руху. На кшталт «Комсомольської правди», періодичного видання яке транслює «свою правду», тобто ідеологічно обумовлену інтерпретацію подій та відповідне подання фактів та явищ.

Висновки. Метамоделн на тлі осцилятивної природи світогляду сприяє формуванню феномену постправди та його входження в широкий простір соціокультурної комунікації. Філософським підґрунтям феномену постправди виступає поглиблена інтенція обґрунтування методологічних шляхів пошуку істини в епістемологічних студіях континентальної філософії ХХ століття, що спирається на феноменологічну редукцію, уточнюючи та заглиблюючи її в філософії свідомості в безпосередніх проживаннях істини через собитійність. Постмодерн сформував теоретичне підґрунтя для метамоделну, який сприймає все, при цьому нічого до кінця не стверджуючи й не відмовляючись від попередніх здобутків культури. Для метамоделну модерн виступає стратегією прагнення до вищого, кращого, істинного.

На тлі іронічного відсторонення постмодерну від реалій зовнішнього світу та поширеного скептицизму і нігілізму щодо можливостей збагнення абсолютної істини формуються умови підміни істини правдою, яка вже не вимірюється об'єктивними та всезагальними критеріями, а допускається у вигляді вільних інтерпретацій як передумова виникнення феномену постправди.

Так з одного боку на тлі філософських пошуків істини та тенденції суб'єктивації методології її виявлення постмодерном, з іншого – виокремлення з філософського концепту істини поняття правди, яке носить вже побутовий або ідеологічно заангажований характер, формуються підстави для появи постправди в першій чверті ХХІ століття в межах світоглядної парадигми метамоделну, згідно якої осциляція, тобто коливання між протилежностями та можливістю допустити одночасно бінарні опозиції (правда – хиба), сприяє легітимізації постправди.

При цьому підміна істини правдою, а потім інверсія правди в постправду відбувається завдяки епістемологічній тактиці постмодерну. Постправда в метамоделні стає далекою не тільки від істини, але й від правди. При цьому на тлі поборників «постправд» формується небезпечний для суспільства, маніпулятивний простір, що провокує соціальні конфлікти.

Список використаних джерел

1. Губернатор О. І. Метамоделнзм як нова парадигма сучасних культурних практик. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. № 1. С. 109–114.
2. Дроздовський Д. І. Постколоніальна основа трансмоделнзму й метамоделнзму в теоретичних поглядах О. Павлова. *Південний архів (філологічні науки)*. 2021. № 88. С. 54–52.
3. Дроздовський Д. І. Літературний процес як голістичний феномен: реалізм – модернізм – постмодернізм- метамоделнзм (інтерпретаційні підходи Григорія Ключека). *Наукові записки КДПУ. (Філологічні науки)*. 2013. № 114. С. 8–14.

4. Загурська Н. В. Нова Щирість В Пост-Постмодерному Мистецтві. *Вісник Харківського Національного Університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські Перипетії»*. 2022. С. 19–26. URL: <https://doi.org/0.26565/2226-0994-2022-66-22022> (дата звернення: 05.06.2023).
5. Маниюков О. Ю. Виміри нерівності у політичному метамодернізмі (Ханзі Фрайнахт) та епоха доступу (Джеремі Ріфкін). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*. 2021. № 65. С. 22–31.
6. Маниюков О. Ю. Розуміння людської дивідуюальності в політичному метамодернізмі. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*. 2022. № 66. С. 27–37.
7. Меншеніна А. Є. Постмодерн VS. Постпостмодерн: Можливості осягнення політичної дійсності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. № 22. С. 30–35.
8. Моцаренко К. В. Мова метафор як елемент жанрової ідеї багателі у музичному універсумі В. Сильвестрова. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. 2019. № 55. С. 135–154.
9. Одробінський Ю. В. Метамоделернізм і скульптура: світовий і український контекст. *Гілея*. 2018. № 132. С. 261–264.
10. Павленко І. В. Концепт істини у давньогрецькій філософії ΑΛΗΘΕΙΑ як семантичний кластер. *Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках*. 2022. № 5 (2). С. 49–56.
11. Серета Є. Від постмодерну до метамодерну: що ж буде завтра з нами? 2017. URL: <https://detector.media/infospace/article/131264/2017-10-25-vid-postmodernu-do-metamodernu-shcho-zh-bude-zavtra-z-namy/> (дата звернення: 06.08.2023).
12. Шабанова Ю. О. Осциляція як вимір філософії метамодерну. *Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках*. 2019. № 2 (2). С. 13–22.
13. Шабанова Ю. О. Метамоделерн в мистецькому просторі передчуття нової культурної парадигми. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2022. № 43. С. 87–94.
14. Abramson S. Ten Basic Principles of Metamodernism, 2015. URL: https://www.huffpost.com/entry/ten-key-principles-in-met_b_7143202 (дата звернення: 07.06.2023).
15. Akker R. van den & Gibbons A. & Vermeulen T. *Metamodernism: History, Affect and Depth After Postmodernism*. London: Rowman & Littlefield, 2017. 260 p.
16. Dumitrescu A. What is Metamodernism and Why Bother? Meditations on Metamodernism as a Period Term and as a Mode, 2016. URL: <https://electronicbookreview.com/essay/what-is-metamodernism-and-why-bother-meditations-on-metamodernism-as-a-period-term-and-as-a-mode/> (accessed: 10.09.2023).
17. Freinacht H. The Listening Society: A Metamodern Guide to Politics. Book One (Metamodern Guides). Metamoderna ApS, 2017. 414 p.
18. Rowson R. & Layman P. Metamodernity. Dispatches from a Time Between Worlds: Crisis and emergence in metamodernity. *Perspektiva*, 2021. 376 p.
19. Storm J. A. J. Metamodernism: The Future of Theory. University of Chicago Press, 2021. 328 p. URL: <https://doi.org/10.4000/zjr.2355> (accessed: 15.08.2023).
20. Tor-helge Allern Myth and Metaxy, and the Myth of Metaxis. *Playing Betwixt and Between*. Nesna: IDEA Publications, 2002. P. 77–85.
21. Turner L. Metamodernism: A Brief Introduction. *Metamodernism*, 2015. URL: <http://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction/> (accessed: 05.09.2023).
22. Turner L. The Metamodernist Manifesto. *Metamodernism*, 2011. URL: <http://www.metamodernism.org> (accessed: 07.09.2023).
23. Vermeulen T. & Akker R. van den. Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010. V. 2 (1). P. 56–77.

References

1. Hubernator O. I. (2023). Metamodernizm yak nova paradyhma suchasnykh kulturnykh praktyk [Metamodernism as a new paradigm of modern cultural practices]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriy kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Managers of Culture and Arts*, 1, 109–114 [in Ukrainian].
2. Drozdovskiy D. I. (2021) Postkolonialna osnova transmoderelizmu y metamoderelizmu v teoretichnykh poglyadah O. Pavlova [The postcolonial basis of transmodernism and metamodernism in the theoretical views of O. Pavlov]. *Pivdenniy arhiv (filologichni nauki) – Southern archive (philological sciences)*, 88, 52–54 [in Ukrainian].
3. Drozdovskiy D. I. (2013). Literaturniy protses yak golistichniy fenomen: realizm – modernizm – postmodernizm – metamodernizm (interpretatsiyi pidhodit Grigoriya Klocheka) [Literary process as a holistic phenomenon: realism – modernism – postmodernism – metamodernism (interpretative approaches of Grigory Klochek)]. *Naukovi zapiski KDPU. (Filologichni nauki) – Southern archive (Philological sciences)*, 114, 8–14 [in Ukrainian].
4. Zahurska N. V. (2022). Nova Shchyrist V Post-Postmodernomu Mystetstvi [New Sincerity in Post-Postmodern Art]. *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnoho Universytetu Im. V. N. Karazina. Seriya «Filosofia. Filosofski Perypetii» – Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series «Philosophy. Philosophical Vicissitudes»*, 19–26. URL: <https://doi.org/0.26565/2226-0994-2022-66-22022> (accessed: 05.06.2023) [in Ukrainian].
5. Maniukov O. Yu. (2021). Vymiry nerivnosti u politychnomu metamoderelizmi (Khanzi Frainakht) ta epokha dostupu (Dzheremi Rifkin) [Dimensions of Inequality in Political Metamodernism (Hanzi Freinacht) and the Age of Access (Jeremy Rifkin)]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Filosofia. Filosofski perypetii» – Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series «Philosophy. Philosophical vicissitudes»*, 65, 22–31 [in Ukrainian].
6. Maniukov O. Yu. (2022). Rozuminnia liudskoi dyvidualnosti v politychnomu metamoderelizmi [Understanding human individuality in political metamodernism]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Filosofia. Filosofski perypetii» – Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series «Philosophy. Philosophical vicissitudes»*, 66, 27–37 [in Ukrainian].
7. Menshenina A. Ie. (2021). Postmodern VS. Postpostmodern: Mozhyvosti osiahnennia politychnoi diisnosti [Postmodern VS. Post-postmodern: Possibilities of understanding political reality]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova – Scientific journal of the NPU named after M. P. Drahomanova*, 22, 30–35 [in Ukrainian].
8. Motsarenko K. V. (2019). Mova metafor yak element zhanrovoi idei bahateli u muzychnomu universumi V. Sylvestrova [The language of metaphor as an element of the genre idea of a bahtelle in the musical universe of V. Sylvestrov]. *Problemy vzaiemodii mystetstva, pedahohiky ta teorii i praktyky osvity – Problems of the interaction of art, pedagogy and the theory and practice of education*, 55, 135–154 [in Ukrainian].
9. Odrobinskyi Yu. V. (2018). Metamoderelizm i skulptura: svitovyi i ukraïnskyi kontekst [Metamodernism and sculpture: world and Ukrainian context]. *Hileia – Gilea*, 132, 261–264 [in Ukrainian].
10. Pavlenko I. V. (2022). Kontsept istyny u davnohretskii filosofii ΑΛΗΘΕΙΑ yak semantychnyi klaster [Konsept istyny u davnohretskii filosofii ΑΛΗΘΕΙΑ yak semantychnyi klaster]. *Epistemolohichni doslidzhennia v filosofii, sotsialnykh i politychnykh naukakh – Epistemological studies in Philosophy, Social and Political Sciences*, 5 (2), 49–56 [in Ukrainian].
11. Sereta Ye. (2017). *Vid postmodernu do metamoderu: shcho zh bude zavtra z namy?* [From postmodern to metamodern: what will happen to us tomorrow?]. URL: <https://detector.media/infospace/article/131264/2017-10-25-vid-postmodernu-do-metamodernu-shcho-zh-bude-zavtra-z-namy/> (accessed: 06.08.2023) [in Ukrainian].
12. Shabanova Yu. O. (2019). Ostsyliaitsiia yak vymir filosofii metamoderu [Oscillation as a dimension of Metamodern philosophy]. *Epistemolohichni doslidzhennia v filosofii, sotsialnykh i politychnykh naukakh – Epistemological studies in Philosophy, Social and Political Sciences*, 2 (2), 13–22 [in Ukrainian].
13. Shabanova Yu. O. (2022). Metamoder v mystetskomu prostori peredchuttia novoï kulturnoi paradyhmy [Metamodernism in the artistic space is a premonition of a new cultural paradigm]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku – Ukrainian culture: past, present, ways of development*, 43, 87–94 [in Ukrainian].
14. Abramson S. (2015). *Ten Basic Principles of Metamodernism*. URL: https://www.huffpost.com/entry/ten-key-principles-in-met_b_7143202 (accessed: 07.06.2023).
15. Akker R. van den & Gibbons A. & Vermeulen T. (2017). *Metamodernism: History, Affect and Depth After Postmodernism*. London: Rowman & Littlefield, 260 p.
16. Dumitrescu A. (2016). *What is Metamodernism and Why Bother? Meditations on Metamodernism as a Period Term and as a Mode*. URL: <https://electronicbookreview.com/essay/what-is-metamodernism-and-why-bother-meditations-on-metamodernism-as-a-period-term-and-as-a-mode/> (accessed: 10.09.2023).
17. Freinacht H. (2017). *The Listening Society: A Metamodern Guide to Politics*. Book One (Metamodern Guides 1). Metamoderna ApS, 414 p.
18. Rowson R. & Layman P. (2021). Metamodernity. Dispatches from a Time Between Worlds: Crisis and emergence in metamodernity. *Perspektiva*, 376 p.
19. Storm J. A. J. (2021). Metamodernism: The Future of Theory. University of Chicago Press. URL: <https://doi.org/10.4000/zjr.2355> (accessed: 15.08.2023).
20. Tor-helge A. (2002). Myth and Metaxy, and the Myth of Metaxis in: *Playing Betwixt and Between*. Nesna: IDEA Publications, P. 77–85.
21. Turner L. (2011). The Metamodernist Manifesto. *Metamodernism*. URL: <http://www.metamodernism.org> (accessed: 05.09.2023).
22. Turner L. (2015). Metamodernism: A Brief Introduction. *Metamodernism*. URL: <http://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction/> (accessed: 07.09.2023).
23. Vermeulen T. & Akker R. van den. (2010). *Notes on metamodernism*. *Journal of Aesthetics & Culture*, P. 56–77.

УДК 141.3.

Трансформація суб'єктності сучасного індивіда за умов цифровізації суспільства

TRANSFORMATION OF THE SUBJECTIVITY OF THE MODERN INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF THE DIGITALIZATION OF SOCIETY

ПАЛАГУТА Вадим – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії і педагогіки, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», просп. Д. Яворницького, 19, м. Дніпро, 49005, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4254-1625>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-4>

PALAHUTA Vadum – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Pedagogy, National Technical University «Dnipro Polytechnic», 19, D. Yavornytsky Ave., Dnipro, 49005, Ukraine

Анотація. У статті розглянуто стан формування суб'єктності у сучасного індивіда, зокрема, його відношення до соціальної свободи. З'ясовано, чим ці відносини до свободи суттєво відрізняються від усталених, традиційних уявлень про цей найважливіший фактор формування людини. Простежено, як уявлення про свободу пов'язані з трьома типами суспільств, згідно концептуалізації М. Фуко – суспільство суверена, дисциплінарне суспільство, суспільство контролю в його нинішньому цифровому варіанті – як суспільство наглядового капіталізму. Проаналізовано історію виникнення концептів біовлади, біополітики та біомаси в М. Фуко, починаючи з дослідження дисциплінарного суспільства. Виявлено, що для забезпечення управління масами людей та контролю за кожним індивідом біовлада це за часів дисциплінарного суспільства втілювала механізм, який у сучасному суспільстві контролю набув подальшого розвитку. Основний зміст його передбачає перетворення індивіда на суспільного суб'єкта з одночасним збереженням тоталізуючої та індивідуалізуючої функції, від якої індивід намагається зісковзнути за допомогою своїх практик і технік свободи, які гарантують суб'єктивізацію. Розглянуто, як новітні цифрові технології пристосовують соціально-філософську доктрину необіхевіоризму, яка виправдовує контроль та формування поведінки індивіда на всіх рівнях його життєдіяльності і як це забезпечує маніпулювання із свободою в широкому сенсі та ставить населення на межу нескінченного виживання. Можна констатувати, що запущені всесвітні технології управління поведінкою індивідів як біомаси та процес індивідуального оцифрування суттєво трансформують суб'єктність сучасних індивідів. Як результат цього довгострокового процесу сучасної біополітики є вірогідність втрати у індивідів значущості свободи та зменшення ролі у суспільстві інститутів демократії, а неолібералізм може стати «живильним середовищем» для утворення цифрових тоталітарних режимів управління.

Ключові слова: суб'єктність, індивід, цифровізація, свобода, населення, біополітика, біомаса, біовлада.

Summary. The article examines the state of formation of subjectivity in a modern individual, in particular, his or her attitude to social freedom. It has been clarified how these attitudes to freedom differ significantly from established, traditional ideas about this most important factor in the formation of a person. It is traced how ideas about freedom are connected with three types of societies, according to the conceptualization of M. Foucault – the society of the sovereign, the disciplinary society, the society of control in its current digital version – as a society of surveillance capitalism. The history of the emergence of the concepts of biopower, biopolitics and biomass in M. Foucault is analyzed, starting with the study of disciplinary society. It was revealed that in order to ensure the management of the masses of people and the control over each individual, biopower embodied a mechanism even in the times of the disciplinary society, which has gained further development in the modern society of control. Its main content involves the transformation of an individual into a social subject while preserving the totalization of the population as biomass. It is shown that the formation of modern subjectivity is simultaneously undertaken by the state in the form of performing a totalizing and individualizing function, from which the individual tries to slip away with the help of his practices and techniques of freedom that guarantee subjectivation. It is considered how the latest digital technologies adapt the socio-philosophical doctrine of neo-behaviorism, which justifies the control and formation of an individual's behavior at all levels of his life, and how this ensures the manipulation of freedom in the broadest sense and puts the population on the verge of endless survival. It can be stated that the launched worldwide technologies for managing the behavior of individuals as biomass and the process of individual digitization significantly transform the subjectivity of modern individuals. As a result of this long-term process of modern biopolitics, there is a possibility that individuals will lose the significance of freedom and the role of democratic institutions in society will decrease, and neoliberalism can become a «nurture medium» for the formation of digital totalitarian regimes.

Key words: subjectivity, individual, digitization, freedom, population, biopolitics, biomass, biopower.

Вступ. Загальновідомо, що всесвітній процес глобалізації як соціально-політичну і філософську основу обрало цінності неолібералізму. Ці цінності неолібералізму як ідеології спираються, в першу чергу, на свободу підприємницької діяльності людей та функціонування демократичних установ держави, на верховенство права в суспільстві, яке гарантує здійснення всього розмаїття громадських свобод. Але зараз цінності неолібералізму перебувають у довгостроковій кризі.

Разом з цим, що кризу намагаються подолати за рахунок розповсюдження новітніх інтернет технологій, каналів комунікації і залучення широких верств населення всього світу до використання соціальних мереж. Зараз у світових інформаційних глобалістів, таких як Google, Facebook, Instagram, Amazon, Twitter та інших, з'явилась реальна можливість встановити постійне спостереження та контроль майже за переважною більшістю населення світу, що є однією з головних проблем для існування індивідів. Дійсно, тотальна

цифровізація та медіалізація всіх напрямків існування сучасного індивіда – бізнесу, освіти, науки, політики, відпочинку, культурних уподобань – зараз безмежно розширилася і захопила майже цілком і особистісне життя індивідів.

Тому, експансія цифрової медіалізації в особистісне життя індивіда стосується не тільки втручання в його різноманітні соціальні практики, а, в першу чергу, є постійне спостереження за його думками, почуттями та бажаннями. Тобто, встановлення тотального контролю 24/7 за кожним індивідом, який долучається до інформаційно-комп'ютерних мереж в сучасному суспільстві. Більш того, цифровізація дозволяє постійно слідкувати за глибинними, найбільш інтимними сторонами повсякденного життя людей.

Отже, тотальна цифрова медіалізація дозволяє не тільки пропонувати і рекламувати, що індивіду купувати, їсти, читати, дивитись, слухати, як відпочивати, але ж і ретельно відслідковувати, який у нього в кожному мить емоційний настрій,

побоювання, фобії, таємні бажання, мрії та ще багато чого впізнавати про нього цікавого. Тобто цифровізація сканує зсередини індивіда і, головним чином, зовнішня комп'ютерно-інформаційна мережа знає іноді про нього більше ніж він сам.

Розрахунки інформаційних глобалістів мають достатньо прозору мету – в процесі занурення індивіда у *цифровий світ* забезпечити собі постійний контроль та управління майже всіма сторонами його існування. Але ж саме зараз складаються найбільш сприятливі умови реалізації і довгострокової мети всесвітніх фінансово-економічних еліт – поступово сформувати нову генерацію людей за рахунок тотальної цифровізації майже всього населення світу. Цей «новий» антропологічний тип і формується саме зараз в суспільстві споживання за рахунок широкого впровадження в усі сфери діяльності і життя людей новітніх інтернет технологій, які управляються транснаціональними інформаційними корпораціями.

У зв'язку з цим, актуальною філософською проблемою стає у сьогоднішні вивчення процесу суб'єктивації. Це дозволить відповісти на питання змісту суб'єктності індивіда в сучасному суспільстві. Якими характеристиками вона може визначатись? А може був правий Ж. Дельоз, коли на початку 90-х років минулого століття передбачав появу «нового» антропологічного типу – так званого дивідума як фрагментованої, мінливої, розфракцусованої (розтягнутої) людини?

Аналіз останніх досліджень вказує на глобальні, суттєві соціально-політичні та соціально-економічні зміни у сучасному світі, які зумовлюють появу ще непередбачених *форм суб'єктності*. Так, останні дослідження безпосередньо вказують на можливі напрямки розвитку сучасного інформаційного, яке перейшло до свого сучасного етапу, – цифрового медіального суспільства, що має свої наслідки – неминучу трансформацію суб'єктності, тобто, ці суспільні зміни безпосередньо впливають на трансформацію суб'єктності індивідів, аспекти якої досліджуються в роботах відомих сучасних вчених різних соціально-гуманітарних напрямків – Дж. Агамбена [3], Х. Алемана [1], П. Бірі [6], Х. Бен-Чоля [7; 8; 9], Р. Брайдотті [4], Ш. Зубофф [23], С. Жижка [21; 22], П. Ньюмана [17], Ф. Феррандо [12] та інших учених.

Мета статті полягає в аналізі екзистенціальних наслідків для індивідів процесу цифровізації, який припускає появу новітніх форм суб'єктності. Основне завдання полягає у відповіді на питання – як цифровізація в сучасному суспільстві впливає на соціальні гарантії свободи та демократії?

Виклад основного матеріалу. Відомо, що сучасне суспільство має наступні визначення: інформаційне, постіндустріальне, споживання, ризику, постмодерне, програмоване, розвинутого капіталізму, досягнень, пізнього модерну та деякі інші. Однак, найбільш характерною ознакою сучасного суспільства у сьогоднішні є тотальна цифрова медіалізація. На наш погляд, її треба доповнити театральністю, що властива суспільству спектаклю, концепцію якого розробляв у другій половині 60-х років минулого століття французький філософ-ситуаціоніст Гі Дебор [11]. Вчений навіть і не міг собі в той час уявити, як він вгадав характеристики сучасного суспільства – одночасно і цифрового, і медіального, і театралізованого. Але ці визначення в тій чи іншій мірі вміщують в собі і інші його вищезгадані характеристики, але за рахунок тотальної цифровізації населення суспільство спектаклю отримало найбільш вагоме посилення своїх видовишно-театральних характеристик. Так, видовище за рахунок розширення цифровізації дозволяє реальну дійсність перетворювати в потік образів, який вже сам стає «життєвою» реальністю для індивіда. Згідно з Гі Дебором, те, що було представлено як дійсне життя, відчиняє себе просто як життя найбільш *дійсно видовищне* [11]. Це дає можливість не тільки наглядати та контролювати індивідів,

але всіляко маніпулювати сприйняттями та почуттями вже великої аудиторії індивідів за рахунок широкого використання видовищних візуально-нарративних соціальних мереж.

Тоді виникають зрозумілі питання – по-перше, що визначає зараз основний зміст суб'єктності сучасних індивідів, і, по-друге, хто саме і навіщо, зацікавлений у контролі та маніпулюванні широкими масами людей в усьому світі за допомогою цифрових та медіальних технологій?

Дійсно, довгий час вважалося, що основною соціально-філософською і суспільно-громадською ідеєю і цінністю лібералізму (та його послідовника – неолібералізму) є свобода волі індивідів. Так, кожний індивід має певний набір громадянських свобод, волю та бажання до їх втілення, достатню автономію в своїх поглядах та діяльності, спроможність робити будь-який вільний вибір у своєму існуванні, звісно, не порушуючи загальноприйнятих міжнародних та державних законів. Підставою цих індивідуальних основ громадського та взагалі цивілізаційного існування людини завжди було відчуття своєї суб'єктності, вагомості і значимості у суспільстві. Тому свобода волі завжди була предметом гордості капіталістичної підприємницької діяльності, тріумфом сучасної демократії, політичних та громадських інститутів. І це незважаючи на те, що воно передбачає різні значення, різні наслідки і різні соціальні інституції її втілення. Так, для капіталістичних ринкових відносин це особистий інтерес і конкурентні відносини, у міжособистісних відносинах панує індивідуалізм або колективізм, у споживачтві – право вибору, а свобода, яка передбачувана громадськими правами – це, перш за все, забезпечення людської гідності. Треба додати, що соціальні практики свободи, які юридично закріплюються в різних сферах суспільства, мають тенденцію постійно розширюватися та збільшуватися.

У зв'язку з останнім розумінням свободи, відомий швейцарсько-німецький філософ П. Бірі ставить у своїй роботі [6] завдання дослідити різноманіття людської гідності як характерної ознаки суб'єктності. Він замислюється над якість, завдяки яким людина відчуває себе суб'єктом (а не просто фізичною оболонкою, об'єктом, тілом, предметом), і взагалі ставить питання про те, що саме означає бути *суб'єктом*? [6]. Тут П. Бірі розглядає такі суб'єктивні властивості індивіда, які і визначають його гідність і, звісно, суб'єктність, – такі як самостійність, зустріч з іншими, повагу до особистого простору, правдивість, самоповагу, моральну цілісність, постійне розуміння змісту самого найважливішого в житті та визнання кінцівки життя [6].

Але ж соціальні практики втілення свободи волі завжди передбачають і свій онтологічний вимір, який має глибинні витoki, котрий і знайшов своє відображення у формуванні інститутів громадського суспільства, його державних інститутів, починаючи за часів Просвітництва. Так, у ті часи актуалізується онтологічний вимір свободи, яка заволодіває всім еством індивіда і він може зафіксувати на собі або через себе саме відчуття цієї свободи. Іншими словами, свобода – це безпредметна та одночасно універсальна даність, яка не залежить від самого індивіда, тобто має трансцендентний характер, і від цього безпредметного трансцендентного за своїм походженням номена і формується відчуття свободи і відбувається подальший вибір, вільне волевиявлення, автономія індивіда тощо. Це відчуття свободи Ж. Дельоз називав «трансцендентальним емпіризмом». Тобто, свобода має свого роду атопію, існує без місця, таким чином, з одного боку, нічим соціально не гарантована, але, з другого – постійно проявляється тільки в соціальному житті громадського суспільства. Людське буття та вчинки з урахуванням цього атопосу, за допомогою якого індивід має можливість

долучатися до онтологічно-етичного виміру життя. А як пише Ф. Фукуяма, найбільш цінною соціальною особливістю проявів свободи індивіда, починаючи з часів Великої Французької революції, є, безумовно, акт вибору (який розглядається сам по собі, окремо та має більшу аксіологічну значущість, ніж суть того, що обирається) [13].

На думку Ф. Фукуяма, суть соціальної свободи для індивіда – є право вибору всього, що знаходиться в межах дозволеного і допустимого, що є найціннішим для життя суб'єкта в громадянському суспільстві. Але як впливає на соціальну свободу та на процес суб'єктивації загалом сучасна медіальна цифровізація, цифровий світ загалом?

Для відповіді на це питання слід згадати, який тип влади передував суспільству цифрового контролю, у якому існує сучасний індивід. Справді, як зазначає Дж. Агамбен, турбота про життя і здоров'я підданих починає займати важливе місце в механізмах функціонування та економіці держави, поліцейська наука народжується XVII столітті. Він підкреслює, що суверенна влада крок за кроком перетворюється на біологічну владу (згідно концепції М. Фуко). Біополітику Нового часу визначає те, що життя перевищує смерть [2].

Акцент у цьому типі влади зміщується від держави суверена до держави населення, де держава бере під свій контроль турботу про безпеку, життя та здоров'я свого населення як біомаси, що існує на рівні закритих дисциплінарних просторів (школи, лікарні, казарми, заводи, психлікарні, в'язниці тощо), де можна розосередити населення з дисциплінарних просторів, що дозволяє легітимізувати біополітику як набір технологій контролю та управління поведінкою великих груп людей з боку біовлади.

Так, у своїх курсах лекцій в Колеж де Франс у 1975–1976 роках [14], у 1977–1978 роках [16] та у 1978–1979 роках [15] учений демонструє подальший розвиток концепції «біомаси» і розробляє основні положення теорії сучасної біополітики. Так, у лекції від 17 березня 1976 року [14] він розгортає свої дослідження концепту «біомаса» (її значущість неймовірно розширилася в наші часи), згідно з яким ще з кінця 18 століття починає формуватися нова технологія управління людьми, що вказує на відмінність від дисциплінарної влади, яка вже достатньо давно була зосереджена виключно на контролі тілесності індивіда, тобто на владі суверена розпоряджатися життям підлеглих, нова технологія влади починає керувати та групувати масові дії населення і має намір контролювати випадкові події, які можуть відбуватися в живій масі, прораховувати вірогідність якихось масових подій та намагатися компенсувати їх несприятливі наслідки [14].

Таким чином, ця новітня технологія влади, з одного боку, повністю зосереджена на управлінні, контролі та врегулюванні масових біологічних процесів, і дає змогу біовладі при наявності політичних, технічних, а зараз вже і новітніх інтернет-технологічних можливостей не тільки впорядковувати життя великої маси людей, але ж і дає змогу населенню нормально існувати і кількісно зростати. Але ж, з іншого боку, – питання, яке стосується використання технології біовлади в контексті індивідуальної свободи індивіда вирішується вже зовсім іншим чином. Про це М. Фуко красномовно говорить в своїх курсах лекцій наступних років. Так, на лекції від 24 січня 1979 року він дає визначення концепту свободи, як дещо такого, що щогодини виготовляється, вона безпосередньо пов'язана з безпекою біомаси і не повинна представляти загрозу безпеці для неї [15]. Таким чином, в своїй основі ліберальні, а зараз вже і неоліберальні техніки управління населенням (яке отримало визначення як біомаса), передбачає відношення виробництва/руйнування свободи, тобто різновиди свободи не гарантуються владою, вона сама

є споживачкою свободи, тому «виробництво» свободи завжди передбачає її обмеження у формі встановлення процедур строгого контролю, постійного стримування, різного роду зобов'язань та примусів або повну відміну свободи завдяки певним надзвичайним обставинам. І тут вже не може йти мови про онтологічно-етичний вимір свободи. Треба додати, що маніпуляції з відношенням свободи і безпеки стають характерною відзнакою владних відносин з населенням.

Однак, біовлада дисциплінарного суспільства виступає у двох іпостасях – і як покровитель, і як наглядач, виявляючи турботу про добробут та зростання населення, піклуючись при цьому і про здоров'я та добробут конкретного індивіда, що подвоювало контроль над населенням і над окремим індивідом. Згідно Дж. Агамбена, в ході дисциплінарного процесу, за допомогою якого державна влада робить індивіда (як живу істоту) своїм специфічним об'єктом, запускається інший процес, що збігається в загальних рисах із зародженням сучасної демократії, де людина (як жива істота) постає вже не як об'єкт, а як суб'єкт політичної влади.

Таким чином, був запущений на довгостроковій основі зовсім інший тип владних відносин між біовладою та індивідом, який визначається як взаємне підпорядкування, що радикально відрізняється від односторонньої покірності, характерної для авторитарної влади суверена. Механізм подібного типу біовлади – виключення індивіда із маси, а потім його включення в біомасу, але в інших випадках він може бути в якості включеного/виключеного, який накладає певні зобов'язання і на саму біовладу, що дозволяє декларувати життя і свободу громадянина як найважливішу стратегічну мету всієї подальшої біополітики. Тому підпорядкування біовлади через суб'єктивацію означає підпорядкування індивіда за згодою, представляє свого роду суспільний договір з біовладою.

Проте, представляючи концепцію біовлади у дисциплінарних суспільствах закритих просторів, М. Фуко чудово розумів порівняно недовге її домінування у суспільстві та «розквіт» якої припадає на XIX – першу половину XX століття. Дійсно, дисциплінарна влада капіталізму, перш за все, орієнтована на економічну експлуатацію людей фізичної праці, знаходиться, починаючи з другої половини XX століття, у стані глибокої кризи, вона нікуди не зникає, в чому, на наш погляд, помиляється Х. Бен-Чхоль, стверджуючи, що дисциплінарне суспільство змінило суспільство цифрового контролю і що суспільство XXI століття – це суспільство досягнень (Leistungsgesellschaft), мешканці якого називаються суб'єктами досягнень; це вже не є дисциплінарне суспільство з його слухняними суб'єктами [9]. Однак, а як бути з численними бюджетними організаціями та підприємствами з їх дискурсивними практиками суб'єктивації, де відтворюються традиційні моделі дисциплінарної влади, та які нікуди не зникнуть за умов існування будь-якого типу держави? Моделі управління акратичного суспільства – це поки що утопія і навіть у існуючому глобалізованому світі. Тому дисциплінарні простори модерного суспільства існують, і поки що існуватимуть, але вже не відіграватимуть такої суттєвої ролі, як у минулі часи у проведенні біополітики держав. Понад те, вони не втрачуть і визначального значення при суб'єктивації індивіда.

Для сучасного суспільства контролю реалізація такого принципу вимагала і ще потребує розробки більш витончених технік індивідуалізації або його перетворення на суб'єкта, але ж з одночасним збереженням тоталізації населення як біомаси. Таким чином, подібний екскурс у дослідження історичних типів влади М. Фуко, здійснений ним під кінець сімдесятих років минулого століття, дозволяє чіткіше зрозуміти, як формується сучасна суб'єктність, основу якої для сучасних суспільств одночасно виконує держава

у вигляді своєї тоталізуючої та індивідуалізуючої функції. Насправді, біовлада держави виявляється чимось таким, що водночас організує поведінку величезних мас населення і при цьому здійснює ідентифікацію кожного індивіда як громадянина, що має забезпечувати владний контроль.

І тоді в суспільстві контролю виникає проблема – як забезпечити компроміс з індивідами, де у кожного можливі свої інтереси та практики свободи, і які можуть протистояти державі з її індивідуалізуючими та нормуючими населення устремліннями?

Найбільш прийнятним на перший погляд рішенням є пошук консенсусу, де суб'єкт з його сподіваннями свободи та державна влада забезпечують взаємну толерантність, що переводить їхні стосунки з антагоністичних в агоністичний режим взаємодії, і де вони виступають як агонізми (agonia – змагання, боротьба) [10]. Тому нічого немає дивного в тому, що в самій серцевині влади їй кидають виклик всілякі практики свободи, як індивідуальний і соціальний досвід. І ось це стає серйозною проблемою для сучасної біовлади та проведення нею біополітики в нових соціально-політичних та економічних умовах сучасного світу, що глобалізується, бо виклик правлінню державі кидає індивід, який не побажав стати суб'єктом за рекомендаціями біовлади, а, навпаки, є той, хто «завершив з собою досвід», хто вмів керувати собою, той, хто здатний постійно (висловлюючись фукіанськими словами) виявляти «підключання про себе» як здатність до культивування індивідуальних практик свободи.

Проте, сучасна біовлада фінансово-економічної еліти дійшла до зовсім іншого вирішення актуальної проблеми для подальшого розвитку цифрового наглядового капіталізму.

Отже, з використанням новітніх цифрових і технологічних можливостей, зараз «розквітає» необіхевіоризм, який стає однією з найпопулярніших соціально-філософських доктрин сучасності. Відповідно до цієї доктрини, сучасного індивіда, тобто індивіда біомаси, можна постійно контролювати, формувати йому поведінкову спрямованість на всіх рівнях його життєдіяльності за допомогою сучасних інтернет-технологій. Саме про це мріяв свого часу родоначальник радикального біхевіоризму Б. Ф. Скіннер, який заперечував значущість для людини свободи, не бачив автономного індивіда як такого або, висловлюючись його мовою, «внутрішнього гомункулюса» та дуже нарікав, що за його часи, тобто у середині та другій половині ХХ століття, не було технологічних можливостей контролювати та змінювати поведінку індивідів у необхідному напрямку [20]. Одним із послідовників цієї психологічної і соціально-філософської доктрини є зараз А. Петленд, автор книги «Соціальна фізика», який радикально спростив і редукував складну індивідуальну поведінку до повторювальних шаблонів поведінки. Автор стверджує, що немає ніякої різниці між спостереженнями за людьми, мавпами або бджолами, що дозволяє виводити правила поведінки, реагування та навчання для формування сучасного індивіда як представника якоїсь спільноти [19]. Ця дослідницька установка дозволяє позначити йому свою дослідницьку програму виключно з урахуванням математичної, прогностичної суспільної науки, яка враховує індивідуальні відмінності та відносини між людьми і дає можливість кардинально змінити мислення та дію індивідів. На думку А. Петленда, це дозволить індивідам використовувати соціально-мережеві стимули для того, щоб встановлювати нові норми поведінки [19].

Отже, нинішні світові глобалісти при плануванні біополітики отримують досконалий інструмент не лише контролю, а й програмування свідомості та несвідомого індивіда, що не може не турбувати відомих сучасних вчених [21; 3]. Так, відома американська соціолог та політолог Ш. Зубофф [23]

у своїй останній роботі пише, що сьогодні людство зіткнулося з тим історичним моментом, коли базовому праву на життя в майбутньому часі загрожує повсюдна і всеосяжна цифрова архітектура змін поведінки, що належить наглядовому капіталу, і яка постійно ним керується. Це, на погляд дослідниці, дуже небезпечно для індивіда і його свободи існування.

Так, збираючи різні дані про кожного індивіда, світові інформаційні корпорації присвоюють у своїх і не лише своїх цілях «поведінкові надлишки», які використовуються надалі для того, щоб спрогнозувати, що індивід робитиме не тільки зараз, а й у найближчому та віддаленому майбутньому. Але це, за ідеєю Ш. Зубофф, здійснює підрич індивіда, який самовизначається, як опори інститутів демократії, яка, у свою чергу, залишається єдиним каналом реформ, єдиною ідеєю, що народилася з довгої історії придушення людини людиною і яка наполягає на невід'ємному праві людей самим керувати собою [23].

Суть цієї загрози полягає в тому, щоб максимально використати «відкритість» індивіда сучасному цифровому співтовариству, його здатність розповідати всілякі «історії» про себе аудиторії соціальних мереж, використовуючи весь цифровий та видовищний арсенал, при цьому знайомити аудиторію зі своїми суто особистими, інтимними деталями життя. Але феномен полягає в тому, що тоді цифровий контроль не сприймається як зовнішнє обмеження діяльності та свободи індивіда. Інакше кажучи, тут як би не існує жодного зовнішнього обмеження індивідуальної свободи, де суб'єктивне її відчуття збігається із зовнішнім, об'єктивним його виразом. Але в цьому і полягає його витончений обман, де індивід свою вже несвободу сприймає як вільне волевиявлення, а це є добровільне позбавлення себе волі, свого роду добровільне рабство. А оскільки вседозволеність і свобода вибору зводяться у найвищу цінність для індивіда, то тоді вже немає особливої необхідності побоюватися будь-яких зовнішніх обмежень та контролю, їх ніби вже не існує зовсім. Проте, це самообман – цифрова мережа знає про індивіда все, аж до найдрібніших деталей, за рахунок новітньої цифрової технології Big Data, яка обраховує, накопичує і зберігає всі кількісні параметри, всю об'ємну базу даних про індивіда.

Але це становить певну загрозу соціальній свободі індивіда ще й тому, що такі світові медіа-інформаційні корпорації як Google, Facebook, Instagram, Amazon, Twitter та інші, займаючись збиранням інформації та постійним контролем за всією палітрою поведінки індивідів, безпосередньо співпрацюють із державними структурами влади, надають особисті дані індивідів.

Разом з тим, глобальна цифровізація враховує той важливий факт, що суб'єкт багато в чому зараз конститується у процесі комунікації з іншими. Більше того, через різноманітну палітру дискурсивних практик та наративів конструюється ідентичність, завдяки чому він стає суб'єктом, що визначає процеси ідентифікації [18]. Суб'єктність завжди є для індивіда ефектом породження смислу в дискурсивних практиках і наративах. Проте, нинішня цифрова медіалізація та тотальний контроль суспільства споживання породжує мережеву трансформацію наративів та дискурсивних практик. Вони вже виробляються та споживаються як товари, які Х. Бен-Чхоль визначив як сторітеллінги [9]. Їхня особливість виражається насамперед у тому, що вони пропагуються як ефективні техніки комунікації, проте використовуються як витончені маніпуляції індивідами, де наглядовим капіталізмом цілеспрямовано присвоюється дискурсивні чи наративні практики, опановуючи життя індивіда на несвідомому рівні. Тобто сторітеллінги присипляють індивіда, вислизуючи від свідомого контролю та рефлексії, тим самим істотно змінюючи в необхідному напрямку ідентичність, що блокує «практики» свободи.

Для влади всіх рівнів добрий знак, коли індивіди постійно знаходяться в відчутті небезпеки, що стимулює серед населення страхи перед якоюсь реальною або потенційною загрозою, яку потрібно долати та пережити. Згідно з думкою Джорджо Агамбена, в наш час вирішальною дією біовлади є не скільки збереження життя, що характерно для класичного дисциплінарного суспільства, і не смерть як суспільство суверена, а виробництво модульованого та практично нескінченного виживання [2], де вже блокується сподівання на вільне існування.

До речі, з метою тотального контролю та управління над населенням світу як біомасою для сучасного капіталізму та його фінансово-економічних еліт переживання надзвичайного стану у тій чи іншій формі є не винятком, а нормою. Про це писав ще В. Бенямін у VIII фрагменті своєї роботи «Про поняття історії». Залякування людей глобальним похолоданням, глобальним потеплінням, важкими наслідками фінансово-економічних криз, страшними епідеміями, нестачею енергоресурсів стало звичайним явищем у світовій біополітиці. З настанням епохи цифровізації це стало ще більш реалізованою можливістю.

Висновок. Процес індивідуального оцифрування суттєво трансформує суб'єктність сучасних індивідів. Насправді, є індивід, але ж суб'єктом за мірками класичного

розуміння суб'єктності його назвати вже не можна. Інакше кажучи, зараз сучасними світовими фінансово-економічними елітами, які контролюють інформаційні потоки і владні структури майже в усьому світі (перш за все в розвинутих країнах світу), запущені всесвітні технології управління поведінкою індивідів як біомаси. Тому, при використанні таких технологій за рахунок широкого використання цифровізації такий індивідуальний вимір як «буття у свободі» сучасний індивід майже повністю втрачає.

Більш того, сучасна біополітика породжує численні міжнародні інститути жорсткого контролю і, в ідеалі – втрати значимості свободи для індивіда та ролі у суспільстві інститутів демократії, а неолібералізм є «живильним середовищем» для утворення цифрових тоталітарних режимів управління. Тут розкривається стратегічний задум світової фінансово-економічної і політичної еліти світу – організація своєрідного цифрового концентраційного табору, який має в довгостроковій перспективі за допомогою розширення цифровізації поступове формування «нового» антропологічного типу, для якого свобода та демократія стають абстрактними поняттями, і він повністю занурюється в реалізацію своїх інтересів, переважно комерційних, і бажань.

Список використаних джерел

1. Alemán J. *Lacan and Capitalist Discourse: Neoliberalism and Ideology*. Routledge, 2023. 128 p.
2. Agamben Dzh. *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*. Zone Books, 2002. 176 p.
3. Agamben G. *Where Are We Now? The Epidemic as Politics*. Rowman & Littlefield Publishers, 2021. 104 p.
4. Braidotti R. *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press, 2013. 180 p.
5. Berardi F. *The Soul at Work: From Alienation to Autonomy*. Los Angeles: Semiotex(e), 2007. 229 p.
6. Bieri P. *Human Dignity: A Way of Living*. Cambridge: Polity Press, 2017. 300 p.
7. Byung-Chul Han. *The Burnout Society*. Stanford Briefs, 2015. 72 p.
8. Byung-Chul Han. *The Agony of Eros*. US, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2017. 88 p.
9. Byung-Chul Han. *Die Krise der Narration*. MSB Matthes & Seitz Berlin Verlagsgesellschaft mbH, Berlin, 2023. 105 p.
10. Carpentier N. *The Discursive-Material Knot: Cyprus in Conflict and Community Media Participation*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2017. 472 p.
11. Debord G. *La société du spectacle*. Paris: Gallimard, 1996. 208 p.
12. Ferrando F. *Philosophical Posthumanism (Theory in the New Humanities)*. Bloomsbury Academic, 2019. 296 p.
13. Fukuyama F. *Liberalism and Its Discontents*. London, Profile Books Ltd., 2022. 192 p.
14. Foucault M. *Il faut défendre la société: Cours au Collège de France (1975–1976)*. Eds. Bertani M. & Fontana A. Gallimard; Paris: Seuil, 1997. 304 p.
15. Foucault M. *La Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978–1979)*. Eds. Bertani M. & Fontana A. Gallimard; Paris: Seuil, 2004. 368 p.
16. Foucault M. *Sécurité, Territoire, Population. Cours au Collège de France (1977–1978)*. Eds. Bertani M. & Fontana A. Gallimard; Paris: Seuil, 2004. 456 p.
17. Newman S. *Postanarchism*. Cambridge: Polity Press, 2015. 171 p.
18. Palahuta V. I. (2023). *The Identity of the Modern Human as a Problem Of Social and Humanitarian Knowledge*. Newsletter on the Results of Scholarly Work in Sociology, Criminology, Philosophy and Political Science. Vol. 4. No. 2. P. 94–103. DOI: <https://doi.org/10.61439/SHND1344>
19. Pentland A. *Social Physics: How Social Networks Can Make Us Smarter*. Penguin Books, 2015. 320 p.
20. Skinner B. F. *Beyond Freedom and Dignity*. Hackett Publishing Company, Inc., 2002. 240 p.
21. Žižek S. *Heaven in Disorder*. OR Books, 2022. 241 p.
22. Žižek S. *Hegel in A Wired Brain*. Bloomsbury Academic, 2020. 208 p.
23. Zuboff Sh. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Public Affairs, 2019. 704 p.

References

1. Alemán J. (2023). *Lacan and Capitalist Discourse: Neoliberalism and Ideology*. Routledge. 128 p.
2. Agamben Dzh. (2002). *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*. Zone Books. 176 p.
3. Agamben G. (2021). *Where Are We Now? The Epidemic as Politics*. Rowman & Littlefield Publishers. 104 p.
4. Braidotti R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press. 180 p.
5. Berardi F. (2007). *The Soul at Work: From Alienation to Autonomy*. Los Angeles: Semiotex(e). 229 p.
6. Bieri P. (2017). *Human Dignity: A Way of Living*. Cambridge: Polity Press. 300 p.
7. Byung-Chul Han. (2015). *The Burnout Society*. Stanford Briefs. 72 p.
8. Byung-Chul Han. (2017). *The Agony of Eros*. US, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 88 p.
9. Byung-Chul Han. (2023). *Die Krise der Narration*. MSB Matthes & Seitz Berlin Verlagsgesellschaft mbH, Berlin. 105 p.
10. Carpentier N. (2017). *The Discursive-Material Knot: Cyprus in Conflict and Community Media Participation*. Bern, Switzerland: Peter Lang. 472 p.
11. Debord G. (1996). *La société du spectacle*. Paris : Gallimard. 208 p.
12. Ferrando F. (2019). *Philosophical Posthumanism (Theory in the New Humanities)*. Bloomsbury Academic. 296 p.
13. Fukuyama F. (2022). *Liberalism and Its Discontents*. London, Profile Books Ltd. 192 p.
14. Foucault M. (1997). *Il faut défendre la société : Cours au Collège de France (1975–1976)*. Eds. Bertani M. & Fontana A. Gallimard; Paris: Seuil. 304 p.
15. Foucault M. (2004). *La Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978–1979)*. Eds. Bertani M. & Fontana A. Gallimard; Paris: Seuil. 368 p.
16. Foucault M. (2004). *Sécurité, Territoire, Population. Cours au Collège de France (1977–1978)*. Eds. Bertani M. & Fontana A. Gallimard; Paris: Seuil. 456 p.
17. Newman S. (2015). *Postanarchism*. Cambridge: Polity Press. 171 p.
18. Palahuta V. I. (2023). *The Identity of the Modern Human as a Problem Of Social and Humanitarian Knowledge*. Newsletter on the Results of Scholarly Work in Sociology, Criminology, Philosophy and Political Science. Vol. 4 No. 2. P. 94–103. DOI: <https://doi.org/10.61439/SHND1344>
19. Pentland A. (2015). *Social Physics: How Social Networks Can Make Us Smarter*. Penguin Books. 320 p.
20. Skinner B. F. (2002). *Beyond Freedom and Dignity*. Hackett Publishing Company, Inc. 240 p.
21. Žižek S. (2022). *Heaven in Disorder*. OR Books. 241 p.
22. Žižek S. (2020). *Hegel in A Wired Brain*. Bloomsbury Academic. 208 p.
23. Zuboff Sh. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Public Affairs. 704 p.

Історія філософії

УДК 165.62

Концептуальні передумови становлення феноменології у німецькій філософії XIX ст.

CONCEPTUAL BACKGROUND FOR THE FORMATION OF PHENOMENOLOGY IN THE GERMAN PHILOSOPHY OF THE 19th CENTURY

ГРИЦЕНКО Аліна – аспірантка кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донбаський державний педагогічний університет, вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84100, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5940-4232>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-5>

GRITSENKO Alina – PhD student of the Department of Philosophy, History and Social and Humanitarian Disciplines of Donbas State Pedagogical University, 19, H. Batiuk st., Slovyansk, 84100, Ukraine

Анотація. Розглянуто ранній етап розвитку феноменологічної філософії, вчення, що завершує собою досить довгий, складний і багатопланий процес, в рамках якого відбувалося формування нової філософської методології. Серед концептів феноменології особливо відзначається поняття інтенціональності, яке є не тільки базовою характеристикою всіх психічних актів людини, але і передумовою побудови онтології свідомості. Базовим положенням феноменологічної теорії свідомості є не сам по собі інтенціональний принцип, який змінює традиційне для того часу розуміння свідомості як психічного відображення речей. Позиція Ф. Brentano примушує вести розмову про певні онтологічні рівні, які пов'язані з більшою чи меншою очевидністю реальних або ментальних предметів. Загальна теза, яка тут пропонується, полягає в тому, що феноменологія не є витвором одного, нехай навіть і геніального, мислителя, але виступає як вчення, що завершує досить довгий, складний і багатопланий процес, в рамках якого відбувалося формування нової філософської позиції. У цьому сенсі можна стверджувати, що поява феноменологічного методу була підготовлена всім розвитком європейської філософії, у кожному етапі розвитку якої можна знайти точки формування феноменологічного методу чи пункти тематичного перетину з феноменологією. У цьому відношенні феноменологія є не просто філософською «вигадкою», черговою «системою», але вченням, яке виникло на шляху перетину раціональних та емпіричних теорій новоєвропейської філософії, починаючи з XIX століття. На ранньому етапі розвитку феноменології виявляється важлива концептуальна основа для побудови наукової психології, яка хоче розглядати психічні феномени скільки-небудь ґрунтовно. Така основа міститься у понятті інтенціональності, яке є принциповим для побудови і розвитку феноменологічного дискурсу. Проте було б помилкою трактувати інтенціональні об'єкти, як продукти уяви чи прості емпіричні даності, із якими зазвичай має справу психологія. У певному сенсі, інтенціональний об'єкт – це не психологічний феномен, але один із складових елементів вихідної онтології, матеріал, цегла, з якої послідовно складається будь-яка онтологічна структура. Таким чином, вже на стадії формування феноменологічного вчення було визначено контури та пріоритети нової філософії, що позиціонувала себе як філософія свідомості і має бути прочитана як передумова до побудови фундаментальної онтології.

Ключові слова: феноменологія, інтенціональність, сенс, свідомість, ментальний феномен, онтологія.

Summary. An early stage in the development of phenomenology, as a matter of fact, is considered, which completes a long, foldable and richly planned process, within the framework of which a new philosophical methodology was formed. Among the concepts of phenomenology, the concept of intentionality is especially distinguished, as it is not only the basic characteristic of all mental acts of a person, but also a rethinking prompting ontology of wisdom. The basic provisions of the phenomenological theory of information are not in themselves an intentional principle, which changes the traditional for that hour the understanding of information as a mental interpretation of speeches. F. Brentano's position forces us to talk about certain ontological levels that are associated with a greater or lesser obviousness of real or mental objects. The general thesis proposed here is that phenomenology is not the creation of a single, even brilliant, thinker; but is a doctrine that completes a rather long, complex and multifaceted process within which a new philosophical position was formed. In this sense, it can be argued that the emergence of the phenomenological method was prepared by the entire development of European philosophy, in each stage of which one can find points of formation of the phenomenological method or points of thematic intersection with phenomenology. In this respect, phenomenology is not just a philosophical «invention», another «system», but a doctrine that emerged at the intersection of rational and empirical theories of New European philosophy, starting in the nineteenth century. At an early stage of phenomenology's development, an important conceptual basis for building a scientific psychology that wants to consider mental phenomena in any meaningful way is revealed. This basis is contained in the concept of intentionality, which is fundamental to the construction and development of phenomenological discourse. However, it would be a mistake to treat intentional objects as products of the imagination or simple empirical data that psychology usually deals with. In a certain sense, an intentional object is not a psychological phenomenon, but one of the constituent elements of the original ontology, a material, a brick, which consistently makes up any ontological structure. Thus, already at the stage of the formation of the phenomenological doctrine, the contours and priorities of a new philosophy were determined, which positioned itself as a philosophy of consciousness and should be read as a prerequisite for the construction of a fundamental ontology.

Key words: phenomenology, intentionality, intentional object, sense, evidence, mental phenomenon, ontology.

Вступ. Пошук витоків феноменології, процес побудови концептуального каркасу майбутнього вчення завжди приваблював істориків філософії. У статті розглядається формування основ феноменологічного методу та самої феноменології у працях попередників Е. Гуссерля, насамперед, Ф. Brentano. Умовно цей етап можна охарактеризувати як пре-феноменологічний, коли нове вчення формувалося в рамках широких дискурсивних полів, створених на ґрунті неокантіанства, академічної філософії життя, емпіріокри-

тицизму, вчень К. Штумпфа [10; 11], Ф. Brentano [4; 5; 6], А. Майнотта [8] та ін. Щодо впливу на фундатора феноменології цей етап важко переоцінити.

Необхідність дослідження даної теми визначається неослабним впливом та популярністю феноменологічного методу, який давно вже переступив кордони так званої «континентальної філософії» і демонструє свої можливості і майже невичерпний евристичний потенціал практично у всіх галузях гуманітарного знання. Крім того, в сучасній українській

філософській думці феноменологічна проблематика все ще залишається недостатньо дослідженою, особливо в частині передісторії феноменології, її ранніх теоретичних відгалужень та інтерпретацій.

Аналіз останніх досліджень. Серед українських дослідників даної проблематики виділяються роботи В. Кебуладзе [3]. Але ці дослідження майже не охоплюють період становлення феноменологічної проблематики, в якому, на нашу думку слід шукати причини такого довгого життя і продуктивності феноменологічного методу. Також відзначимо роботи І. Гоян [1] і В. Дубініної [2]. В останніх чимало уваги приділяється саме ранньому етапу формування феноменології. Серед західних дослідників можна вказати на класичну роботу Н. Spiegelberg [9].

Мета статті. Встановити концептуальні передумови становлення феноменології в німецькій філософії, оскільки необхідність дослідження даної теми визначається неослабним впливом та популярністю феноменологічного методу, що давно вже використовується у всіх галузях гуманітарного знання.

Проаналізувати різні погляди та підходи на етапи формування основ феноменологічного методу та самої феноменології. З'ясувати зміни етапів формування феноменології, яка не є витвором одного, нехай навіть і геніального, мислителя, але виступає як вчення, що завершує досить довгий, складний і багатоплановий процес, в рамках якого відбувалося формування нової філософської позиції. Розглянути появу феноменологічного методу, що підготовлений всім розвитком європейської філософії, у кожному етапі розвитку якої можна знайти точки формування феноменологічного методу чи пункти тематичного перетину з феноменологією.

Виклад основного матеріалу. Феноменологія – це не просто одне з філософських учень, нехай навіть дуже значне, – це, у певному сенсі, новий рівень існування самої філософії. Ця обставина була належним чином відчута і оцінена вже молодими послідовниками Е. Гуссерля, представниками Геттінгенського та Мюнхенського філософських гуртків (А. Райнах, Р. Ингарден, Е. Штайн, А. Коїре та ін.). Щоправда, говорити про якусь правдивіше дотримання концепції вчителя не доводилося, кожен із учнів намагався окреслити контури власної теорії, крім того, вони були захоплені ідеєю побудови «сутнісної феноменології» (*Wesensphänomenologie*), що, безперечно, розходилося з програмою Е. Гуссерля вивчення сутності свідомості. [9, с. 169–170]. Зараз можна коректніше оцінити, наскільки ці претензії молодих учнів засновника феноменології були виправдані і чи привели ці зусилля до побудови нової універсальної онтології і дійсної феноменології сутності. Якщо така онтологічна модель не була створена, що ми спостерігаємо і в наш час, то філософська програма Е. Гуссерля все ще є доволі актуальною, враховуючи сучасний науковий інтерес до вивчення свідомості, її структур, ментальних станів людини і т. і.

Для розуміння основ феноменологічного способу та її передумов, важливим є розгляд позиції найважливішого попередника феноменології, Ф. Brentano (1838–1917). Внесок філософа полягає у розробці новаторської концепції свідомості, яку можна назвати найпродуктивнішою з часів Р. Декарта, тим більше, що німецький філософ доклав чимало зусиль, щоб позбавитися головного вихідного недоліку картезіанської позиції – дуалізму душі та тіла. Крім цього дуалізму, а скоріше, з його причини, здавна існував дуалізм феноменів сприйняття та їх відображення у ментальних структурах, у почутті та свідомості, продукти яких сприймалися як вторинні, привнесені та мали опосередкований онтологічний статус.

Ф. Brentano проводить масштабну спробу онтологічної реабілітації ментальних феноменів, що призводить до побудови не просто чергової теорії свідомості, а й того, що вже в рамках феноменології перетвориться на онтологію свідомості. При цьому тут є важлива двоїстість. По-перше, йдеться про онтологічні структури, відображені у свідомості; по-друге, про будову та архітектоніку самої свідомості, яка сама виявляє в собі різномірні онтологічні структури, на кшталт 1) інтенціональних актів, 2) темпоральних структур, 3) феномена «внутрішньої свідомості» (*inneren Bewusstsein*) та 4) семантичних процедур [5, с. 25–31].

Слід відзначити, що Ф. Brentano ще не ставить перед собою завдання пошуку чистих трансцендентальних структур свідомості. Він знаходиться у процесі побудови наукової психології, яка охоплювала б весь спектр психічних феноменів, від чуттєвого сприйняття до найбільш тонких, навіть ефемерних душевних станів, від безпосередньої роботи сенсорів до смислових утворень свідомості. Останні приводять до проблем, що пов'язані з символічними структурами, насамперед, з мовою і її використанням, як з прагматичними цілями, так і для формування внутрішнього смислового шару самої свідомості.

Серед концептуальних новацій Ф. Brentano традиційно виділяють інтенціональність, напевне, найбільш відомий термін феноменології. Історично латинське слово *intentio* має значення *напряга, інтенсивність, увага, намір, задум* і др. Певною мірою всі ці значення відображаються в терміні, який використовує Ф. Brentano. Класичним визначенням інтенціональності є спрямованість свідомості на деякий предмет, який стає інтенціональним предметом. Це положення було б банальною констатацією факту, що відомий з античних часів, якби не один нюанс: інтенціональним предметом може бути *будь-який* предмет, на який спрямована наша увага, навіть якщо це наші особисті ментальні стани, чуттєві імпульси, або навіть зовсім неіснуючі речі. [5, с. 50–53].

Треба зауважити, що така специфічна онтологія зустрічається в історії філософії не вперше. Згадаємо, що вже Платон у своїй «Державі» виділяє ілюзії та відображення в окремий онтологічний регіон. У філософії того періоду, який ми зараз розглядаємо, слід відзначити Ганса Файнгингера (1852–1933) достатньо відомого неокантианця, який у 1911 р. виступив із своєю «філософією ніби то» (*Die Philosophie Des Als Ob*). Він позиціонував свою теорію, як розгляд системи теоретичних, практичних і релігійних фікцій людства, які тим не менше є доволі необхідними елементами нашої свідомості та культури [12].

Важливо зазначити, що базовим положенням теорії свідомості Ф. Brentano є не сам по собі інтенціональний принцип, який змінює традиційне для того часу розуміння свідомості як психічного відображення речей. Така позиція примушує вести розмову про певні онтологічні рівні, які пов'язані з більшою чи меншою очевидністю реальних або ментальних предметів. Феноменологічна психологія намагається послідовно уникнути такої градації, орієнтуючись на вихідне положення Ф. Brentano, що будь-який психічний акт супроводжується відповідним до нього актом свідомості, при чому, реальність предмету або агенту психічного акту не має значення для формування структур свідомості. Таким чином свідомість є не тільки структурою, яка пасивно реєструє дані нашого сприйняття і створює передумови для організації нашої поведінки. Свідомість може сама породжувати певні об'єкти як свій особистісний світ і вільно оперувати ними у царині сенсу, незалежно від того, чи існує в реальності інтенціональний об'єкт [5, с. 16–19].

Враховуючи це, слід вважати інтенціональність не тільки теоретико-пізнавальний принцип філософії Ф. Brentano, але живим відношенням, результатом креативної роботи самої свідомості, яка організує і систематизує не стільки предметне середовище навколо людини, скільки її внутрішній світ, що є інтенціональністю в онтологічному аспекті, мірилом якої є сенс.

Такий підхід зразу ж провокує декілька достатньо складних питань:

1. Наскільки це внутрішнє середовище є гомогенним, чи має воно свою особисту ієрархію, структуру або структури? Можливо воно є розрізненим невпорядкованим конгломератом актів свідомості.

2. Яке місце в структурі свідомості займають численні «автоматичні» акти, які здебільшого не усвідомлюються, але так чи інакше визначають саме існування свідомості? Наприклад, сприйняття часу і весь темпоральний функціонал нашої ментальності, який більшість людей навіть не помічає.

3. Останнє, і мабуть найважливіше питання: як співвідносяться інтенціональні акти, пов'язані з фізичними об'єктами і акти внутрішнього усвідомлення та нескінченні нагромадження смислових об'єктів, що є значною мірою продуктами нашої фантазії? Проблема, що знайшла своє відображення в теорії об'єктів А. Майнонга [8, с. 1–51].

Таким чином, сутність інтенціональності в розумінні Ф. Brentano і ранніх феноменологів може бути розкрита через розуміння того, що інтенціональні акти, які направлені на ментальні події, містять в собі деякі характеристики, також і в тієї предметній царині, яка традиційно відноситься до об'єктивної реальності. Всі характеристики об'єкта в інтенціональному полі існують і змінюються залежно від модусів та форм інтенції. Незважаючи на те, що зміст різних актів по відношенню до матеріалу залишається ідентичним, різні акти та їх модифікації відрізняються один від одного і несуть у собі початковий зміст у трансформованому вигляді. Пам'ять не тотожна уяві, фантазія не схожа на акт судження, бажання, переживання тощо. У всіх цих актів має бути свій, особливий зміст.

Е. Гуссерль поміщає інтенціональне ставлення у самий фундамент будь-якого пізнання. При цьому феномен інтенціональності не може бути пояснений у термінах апарату природничих наук. Навпаки, щоб явища і об'єкти природи могли стати об'єктами зовнішньої детермінації, вони мають спочатку виявитися елементами інтенціональних відносин, як результати конститутивної (тобто смислової) діяльності свідомості [9, с. 169–170].

У зв'язку з цим можна вказати на загальне концептуальне положення феноменології на всьому шляху її розвитку, яке імпліцитно присутнє вже у філософії Ф. Brentano. Це ідея прихованого ізоморфізму світу, його пізнання і тих смислових і мовних структур, за допомогою яких світ стає корелятом нашої свідомості. Можна сказати, що конгломерат або система інтенціональних актів формує онтологію свідомості і це є певною мірою будь-яка онтологія, що може створити людина. Категоризація онтологічних структур відбувається потім, коли свідомість раціоналізує і систематизує свій матеріал. Створюється ілюзія, що певні об'єкти існують реально, поза межами ментальних станів людини, але для феноменолога всі вони є похідними дериватами, специфікаціями нашої свідомості.

Така специфічна теорія мала створити і свій особливий метод, який би поєднував онтопсихологію і певні логічні процедури. З погляду засновника феноменології, феноменологічний метод має бути самодостатнім, або безумовним.

Е. Гуссерль формулює принцип безумовності в «Логічних дослідженнях» як установку на виявлення всіх передумов, які можуть бути феноменологічно реалізовані. Він відносить цей принцип не тільки до наявних теорій, але і до самого смислу філософських побудов, які здійснює Е. Гуссерль – від предметності до рефлексії і у зворотному напрямку [9, с. 169–170].

У цьому також відчувається вплив філософії Ф. Brentano, вплив, який Е. Гуссерль не міг не усвідомлювати. Зигзагоподібність напевне має своїм корінням брентанівську відмінність первинного і вторинного об'єктів свідомості, які можуть замішувати один одного.

Тут можна виявити певну подібність між позицією Ф. Brentano та феноменалізмом у вченні Е. Маха (1838–1916) та інших класиків емпіріокритицизму. Тим не менш, є суттєва розбіжність між Е. Махом та Brentano, яка стосується основних принципів. Мах не визнає сутнісної різниці між актом уявлення та уявленим, або, інакше кажучи, змістом уявлення. Відмінність між психічним і фізичним, за Махом, немає сутнісної основи: вона залежить від погляду спостерігача – світло може бути фізичним процесом, якщо ми, наприклад, цікавимося його джерелом, а може, психічним процесом, якщо нас цікавить сам процес зору. Зрозуміло, що така позиція для Ф. Brentano неприйнятна: психічне має властивості (наприклад, інтенціональність), які не властиві фізичному принципово. Критику Маха щодо цього переймає Е. Гуссерль у «Логічних дослідженнях».

Проте основа основ філософії Ф. Brentano, спадкоємцем якого є феноменологія, – вчення про свідомість. Для Ф. Brentano свідомість – це не функція чого б там не було. Свідомість – це первинна реальність, це не тільки те, що дано нам у досвіді, це і є сам досвід, це те, що ми здійснюємо, сприймаючи, виносячи судження, переживаючи емоції [6, с. 325–330].

Філософія починається з відмінності та встановлення кореляції між здійсненням досвіду та даностями досвіду. Не важко побачити, що реальний предмет, який саме і проковує досвід, в даній концепції не розглядається. З точки зору наукового реалізму або будь-якої форми матеріалізму, феноменологічна теорія – це ще одна версія феноменалізму, суб'єктивізму, що наближається до соліпсизму. Але це доволі поверховий погляд, оскільки реальний предмет в результаті феноменологічної редукції «виноситься за дужки», але не нівелюється і не зникає але розглядається як корелят інтенціональних актів свідомості.

Якщо для природничих наук такий підхід можна вважати не дуже продуктивним, то для наук гуманітарних, наук про культуру, де феномени, що вивчаються мають доволі невизначену природу, а часто взагалі є фікціями: ментальними, історичними, релігійними, художніми вигадками тощо – позиція феноменолога виглядає досить перспективною.

Ф. Brentano вказує на те, що труднощі, пов'язані з розумінням філософських понять, пов'язані з невизначеністю їхнього онтологічного статусу. «Уявні поняття уявних імен ставали приводом для неодноразового спотворення найважливішого психологічного факту, за яким усі наші поняття походять із чуттєвих споглядань. Насправді, поняття *буття* (*Sein*), *небуття* (*Nichtsein*), *потреби* (*Notwendigkeit*), *можливості* (*Möglichkeit*), навіть поняття *краси* (*Schönheit*), *величини* (*Größe*) тощо не походять із чуттєвих споглядань, але це лише тому, що подібних понять взагалі не існує і відповідні іменники взагалі не є справжніми іменами. Те саме відноситься до понять *час* (*Zeit*), *сьогодення* (*Gegenwart*), *минуле* (*Vergangenheit*), *майбутнє* (*Zukunft*), а також до поняття *нинішнього* (*Gegenwärtiges*), *минулого* (*Vergangenes*),

майбутнього (*Zukunftiges*). Приклади, яких, безумовно, достатньо, щоб показати, як тут найбільш згубним чином були інфіковані спільно психологія, теорія пізнання та онтологія [6, с. 330].

Тут не треба звинувачувати Ф. Brentano в нігілізації філософських категорій і наукових термінів, мова йде тільки про те, що ми насправді не можемо усунутись від нашої свідомості при розгляді будь-якого емпіричного матеріалу та теоретичного змісту наших концептів.

Висновки. На ранньому етапі розвитку феноменології виявляється важлива концептуальна основа для побудови наукової психології, яка хоче розглядати психічні феномени скільки-небудь ґрунтовно. Така основа міститься

у понятті інтенціональності, яке є принциповим для побудови і розвитку феноменологічного дискурсу. Проте було б помилкою трактувати інтенціональні об'єкти, як продукти уяви чи прості емпіричні даності, із якими зазвичай має справу психологія. У певному сенсі, інтенціональний об'єкт – це не психологічний феномен, але один із складових елементів вихідної онтології, матеріал, цегла, з якої послідовно складається будь-яка онтологічна структура.

Таким чином, вже на стадії формування феноменологічного вчення було визначено контури та пріоритети нової філософії, що позиціонувала себе як філософія свідомості і має бути прочитана як передумова до побудови фундаментальної онтології.

Список використаних джерел

1. Гоян І. М. Історико-філософська рефлексія психологізму: на перетині філософії і психології. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2011. 360 с.
2. Дубініна В. О. Розуміння як інтенціональна структура: розвиток герменевтики Ф. Brentano. *Аналітично-інформаційний журнал «Схід»*. 2018. Вип. 5 (157). С. 5–8.
3. Кебуладзе В. І. Феноменологія досвіду: монографія. Київ: Дух і літера, 2012. 278 с.
4. Brentano F. *Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis*. Leipzig, Verlag von Felix Meiner, 1922. 108 p.
5. Brentano F. *Psychologie vom empirischen Standpunkte*. Bd. 1–2. Leipzig, Verlag von Duncker & Humblot, 1874. 350 p.
6. Brentano F. *Die Abkehr vom Nichtrealen*. Bern: Francke Verlag, 1966. P. 325–330.
7. Gray J. *The Fabric Of Thought. Reason, Language and Experience in German Philosophy*. Royal Holloway, University of London, 2016. 357 p.
8. Meinong A. *Über Gegenstandstheorie. Untersuchungen zur Gegenstandstheorie und Psychologie*. Mit Unterstützung des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht in Wien. Herausgegeben von A. Meinong. Leipzig, 1904. P. 1–51.
9. Spiegelberg H. *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. 2 ed. Springer-Science, 1971. 800 p.
10. Stumpf Carl. *Die empirische Psychologie der Gegenwart*, im: *Neuen Reich*. 1874. № 4 (2). P. 201–226.
11. Stumpf C. *Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung*. Leipzig, Verlag von S. Hirzel, 1873. 324 p.
12. Vaihinger H. *Philosophie Des Als Ob*. Leipzig, Verlag Von Felix Meiner, 1922. 804 p.

References

1. Hoyan I. M. (2011). *Istoryko-filosofs'ka refleksiya psykhologizmu: na peretyni filosofiyi i psykhologiyi* [Historical-philosophical reflection of psychologism: at the intersection of philosophy and psychology]. Ivano-Frankivsk: Symfoniya forte [in Ukrainian].
2. Dubinina V. O. (2018). Rozuminnyya yak intentsional'na struktura: rozvytok hermenevtyky F. Brentano [Understanding as an intentional structure: the development of hermeneutics by F. Brentano]. *Analitychno-informatsiynny zhurnal «Skhid»* – Analytical and informative magazine «East», 5 (157), 5–8 [in Ukrainian].
3. Kebuladze V. I. (2012). *Fenomenolohiia dosvidu: monohrafiia* [Phenomenology of experience: a monograph]. Kyiv: Dukh i litera [in Ukrainian].
4. Brentano F. (1922). *Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis*. Leipzig, Verlag von Felix Meiner, 108 p.
5. Brentano F. (1874). *Psychologie vom empirischen Standpunkte*. Bd. 1–2. Leipzig, Verlag von Duncker & Humblot, 350 p.
6. Brentano F. (1966). *Die Abkehr vom Nichtrealen*. Bern: Francke Verlag, P. 325–330.
7. Gray J. (2016). *The Fabric Of Thought. Reason, Language and Experience in German Philosophy*. Royal Holloway, University of London, 357 p.
8. Meinong A. (1904). *Über Gegenstandstheorie Untersuchungen zur Gegenstandstheorie und Psychologie*. Mit Unterstützung des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht in Wien. Herausgegeben von A. Meinong. Leipzig, P. 1–51.
9. Spiegelberg H. (1971). *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. 2 ed. Springer-Science, 800 p.
10. Stumpf Carl (1874). *Die empirische Psychologie der Gegenwart*, im: *Neuen Reich*, 4 (2), P. 201–226.
11. Stumpf C. (1873). *Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung*. Leipzig, Verlag von S. Hirzel, 324 p.
12. Vaihinger H. (1922). *Philosophie Des Als Ob*. Leipzig, Verlag Von Felix Meiner, 804 p.

УДК 378:147:101

Дискусія в історії філософського пізнання

DISCUSSION IN THE HISTORY OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE

СТРІЛКО Дмитро – старший викладач кафедри правознавства та фінансів, Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна», вул. Монастирська, 6, м. Полтава, 36000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1781-9069>

ПЕРУН Світлана – викладач кафедри філософії та суспільних наук, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0009-8618-0703>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-6>

STRILKO Dmytro – Senior Lecturer of the Department of Law and Finance, Poltava Institute of Economics and Law of the University «Ukraine», 6, Monastyrskya str., Poltava, 36000, Ukraine

PERUN Svitlana – Lecturer at the Department of Philosophy and Social Sciences, Poltava State Medical University, 23, Shevchenko str., Poltava, 36000, Ukraine

Анотація. Стаття присвячена вивченню дискусії в історії філософського пізнання. Проаналізовано підходи до проблеми дискусії найбільших філософів: Сократа, Аристотеля, Канта, Гегеля та ін. Визначено особливості дискурсу в Античності, у Середні віки та в Новий час. Встановлено, що важливою причиною розвитку дискусії є той факт, що античні мислителі вже почали усвідомлювати внутрішній діалектичний характер матеріальних, природних, суспільних процесів і явищ. Філософія більше, ніж будь-яка інша галузь знання, потребує дискусії. Де немає свободи дискусії, там немає і справжньої філософії. У суперечці народжується істина. Навпевно, немає іншої такої загальновідомої аксіоми, як ця. Але немає й іншої людської діяльності, щодо якої робилися б настільки діаметрально протилежні оцінки. Одні називали суперечку своєю долею, своєю стихією, інші уникали її. Кант, Галілей відчували задоволення від боротьби думок. Ньютон, Дарвін ухилялися від суперечок та полеміки, вважаючи, що, крім витрати часу та поганого настрою вони ні до чого не призводять. Але й ті й інші прагнули істини. Для з'ясування істини необхідне дослідження обох позицій, потрібна дискусія, якою користуються не противники, а співрозмовники і всі прагнуть не перемоги, а дійти до згоди, до взаєморозуміння, через аналіз та синтез думок, до єдності поглядів на проблему. Отже, дискусія, діалог, діалектична бесіда, швидше, приведуть до істини (або до єдиної мети), ніж суперечка, насичена емоційними перешкодами, темпераментними випадами, бажанням уразити противника, завдати йому удару болючіше і будь-яким шляхом відстояти свою думку. І чим лютіше розпал пристрастей, чим впертіші супротивники, що переконують у своїх поглядах, тим далі вони відходять від істини. У ході дискусії виробляються нетрадиційні підходи до вирішення складних проблем, виносяться конкретні практичні пропозиції, робляться узагальнення, оцінюються висунуті ініціативи. Дискусії пробуджують у людях активність, зацікавленість, підвищують взаємну вимогливість, самокритичність, посилюють контроль за виконанням конкретних рішень. У статті розглянуті деякі головні філософські дискусії, бесіди, диспути, у ході яких стикалися різні погляди та точки зору.

Ключові слова: дискусія з історії пізнання, філософська дискусія, метод пізнання, діалог, софісти, бесіда.

Summary. The article is devoted to the study of the debate in the history of philosophical knowledge. The approaches to the problem of the discussion of the greatest philosophers: Socrates, Aristotle, Kant, Hegel, etc. are analyzed. The features of discourse in antiquity, the Middle Ages, and modern times have been determined. It is established that an important reason for the development of the discussion is the fact that ancient thinkers already began to realize the internal dialectical nature of material, natural, social processes and phenomena. Philosophy, more than any other field of knowledge, needs debate. Where there is no freedom of discussion, there is no true philosophy. Truth is born in controversy. There is probably no other axiom as universally known as this one. But there is no other human activity to which such diametrically opposite evaluations would be applied. Some called the dispute their fate, their element, others avoided it. Kant and Galileo felt pleasure in the struggle of ideas. Newton and Darwin shied away from disputes and polemics, believing that, apart from wasting time and bad mood, they lead to nothing. But both of them sought the truth. In order to find out the truth, it is necessary to study both positions, we need a discussion that communicates not opponents, but interlocutors, and everyone strives not to win, but to reach an agreement, to mutual understanding, through the analysis and synthesis of opinions, to the unity of views on the problem. Therefore, a discussion, a dialogue, a dialectical conversation will lead to the truth (or to a single goal) faster than a dispute saturated with emotional obstacles, temperamental outbursts, the desire to offend the opponent, to strike him more painfully and to defend his opinion by any means. And the fiercer the heat of passions, the more stubborn opponents who convince in their views, the further they depart from the truth. In the course of the discussion, non-traditional approaches to solving complex problems are developed, specific practical proposals and generalizations are made, and proposed initiatives are evaluated. Discussions awaken people's activity and interest, increase mutual demands, self-criticism, strengthen control over the implementation of specific decisions. The article examines some of the main philosophical discussions, conversations, debates during which different views and points of view collided.

Key words: discussion on the history of knowledge, philosophical discussion, method of knowledge, dialogue, sophists, conversation.

Вступ. Філософія – це стала дискусія, в якій потрібно брати участь. Щоб вступити в дискусію, потрібно опанувати аргументи висловлені в минулому. Будь-яка людина може вступити в дискусію, але їй потрібно довідатися про що дискутували учасники та які аргументи вони висловлювали до неї.

Дискусія направлена на обговорення актуальних питань, проблем, які є складними та неоднозначними, з яких існують різні точки зору, які іноді є суперечливими. Дискусією забезпечується пошук істини шляхом співставлення різних думок, точок зору, створюються умови для відкритого висловлювання позицій, ідей. Саме філософія вчить міркувати та думати.

Аналіз останніх досліджень. Останні дослідження і публікації переконливо демонструють, що чимало вітчизняних науковців зацікавлені даною проблемою та займали-

ся вивченням дискусії (Н. Джава, Л. Коростильова, Т. Мясойд, Ж. Хайдарова, П. Підкасистий, О. Пометун та ін.). На їхню думку, дискусія є спільною, активною роботою, особливою колективною формою співробітництва всіх учасників групи, де підвищується розумова діяльність, зникає тривожність та сором'язливість [6, с. 475]. Дискусія – це метод обговорення та вирішення спірних питань. Нині вона є однією з найважливіших форм освітньої діяльності, що стимулює ініціативність здобувачів освіти, їх мислення. Не секрет, що досить велика кількість фахівців при формуванні своїх програм користуються працями античних філософів, які стояли біля витоків створення відомих з давніх часів правових і політичних доктрин.

Мета статті. Осмислити феномен дискусії як інструменту пошуку істини шляхом співставлення різних думок та точок зору видатних філософів.

Виклад основного матеріалу. Пошук та утвердження істини через дискусію і діалог характерний для культури давніх цивілізацій. Велике значення надавалося вмінню конкурувати і відстоювати свої позиції в Стародавній Греції. Існує навіть особлива галузь пізнання – діалектика, предметом якої є мистецтво ведення діалогу, суперечки, бесіди. Згідно з більшістю джерел з історії філософії, першими, хто використав діалог, були Зенон Елейський і Протагор Абдерський. Зенон розробляє метод ведення суперечок, ставлячи питання співрозмовнику, він же розробляє список софістичних питань. У суперечках можна завести опонента в глухий кут, коли він буде змушений визнати, що його аргументи є абсурдними. Основна полемічна аргументація була розвинена ним у відомих доказах або «апорії», таких як «Дихотомія», «Ахілл і черепаха», «Стріла», «Стадіон», «Загальний доказ». На думку Зенона, апорії свідчать про те, що раціональне представлення руху призводить до формально-логічних протиріч і тим самим спростовує його «істинність» [5, с. 43].

Софісти, а серед них і Протагор, почали тлумачити діалектику як мистецтво бесіди, аргументації. Протагор вчив, що про будь-який предмет можна щось стверджувати, і те ж саме можна заперечувати. На думку софістів, у кожному твердженні є зерно істини, і потрібно лише знати, як це зробити. Єдиної абсолютної істини не існує, а є лише сукупність обґрунтованих думок, будь-яка істина відносна: «Людина є міра всіх речей». Гносеологічними передумовами дискусій і виникнення різних, часом суперечливих, поглядів Протагор вважав різницю в життєвому досвіді суб'єктів пізнання, складність і різноманітність об'єктів пізнання, суперечливий характер розвитку явищ і ходу пізнання, а також суб'єктивні характеристики органів почуттів і соціальну обумовленість процесу пізнання [9, с. 58]. Слово «софіст», що походить від давньогрецького «софос» – «мудрець», згодом, у результаті односторонньої критики софістів з боку Платона, набуває негативного сенсу. Тому необхідно відрізнити античних софістів від сучасних. «Характерним для особистості античної софістики від сучасних софістів було застосування в ній гнучкості понять як суб'єктивно, так і об'єктивно» [9, с. 136].

На відміну від софістів, Сократ вважав метою філософської аргументації пошук і встановлення абсолютної істини. Уявляючи себе людиною, яка нічого не знає, але прагне пізнати, Сократ, ставлячи запитання, підводив свого співрозмовника до думки, що він теж не дає істинних знань, хоча вважав себе обізнаною людиною [2, с. 37].

Думка Сократа внутрішньо діалогічна, вона знаходиться в стані постійної суперечки з самим собою. У своїх діалогах Сократ поставив важливе для науки питання – точність формулювання наукових понять і визначень – і розробив метод вирішення цього питання. Проблема точності наукової термінології набуває особливого значення в період становлення і розвитку нових теоретичних поглядів, розвитку нової наукової термінології, щоб забезпечити чітке розуміння нових наукових понять. Діалоги Сократа, на відміну від наукових дискусій Середньовіччя, спрямовані проти спроб догматизувати чийсь ідеї та особистості.

Філософський діалог був основним способом викладання в Академії Платона, а також основною формою його філософських творів. У своїх ранніх діалогах Платон висунув положення про те, що одна і та ж ідея не може заперечувати себе в тому ж сенсі, в якому вона стверджує себе. Вона не може бути логічно суперечливою. У той же час філософ стверджує, що істина не уникне лише тоді, коли ми почнемо не тільки з припущення, що щось існує, і розглянемо висновки, які з цього випливають, але й з припущення, що цього не існує. Все це можна об'єднати в діалозі. Платон вважає істинними два суперечливі твердження: по-перше,

протилежності переходять одна в одну, а по-друге, жодна протилежність не переходить в іншу. Перше стосується матеріального світу, де кордони стираються матеріальними інтересами людей, а друге – для світу ідеального істинного буття. Платон усуває протиріччя, вказуючи на різні сфери застосування суперечливих тверджень [7, с. 43].

Аристотель зробив великий внесок у розробку законів і правил ведення публічних дискурсів і діалогів. Значною мірою цій проблемі присвячені його праці «Аналітики», «Категорії», «Риторика», «Топіка». Особливий інтерес представляє восьма книга «Топіки», яка цілком присвячена проблемам діалектичних дискусій, діалектиці, мистецтву правильного міркування «за» і «проти», що веде до пізнання істини. Таким чином, Аристотель розрізняє діалектичні бесіди і софістичні суперечки. Для перших характерні чвари, для останніх – це словесна боротьба, перемога за будь-яку ціну. Розглядаючи проблеми суперечки, Аристотель вказує на необхідність уточнення понять і визначень, а також висновку. Дослідження Аристотелем проблем диспуту привело його до відкриття основних законів формальної логіки: закону тотожності, закону суперечності і закону виключення третього. «Неможливо, щоб одна і та ж річ в один і той же час була і не була притаманна одній і тій же речі в одному і тому ж відношенні» [1, с. 125]. Згідно Аристотелю, діалектика за допомогою загальних логічних методів наукового мислення, повинна виявляти протиріччя в мисленні для того, щоб їх подолати.

У той час, коли грецька традиція розглядає аргументацію насамперед як спосіб виявлення істини, римська традиція розглядає її як засіб соціальної комунікації. Мистецтво діалектики тут підпорядковане мистецтву риторики. У своїх «Трьох трактатах про ораторське мистецтво» знаменитий римський оратор Цицерон відзначив зв'язок діалектики з риторикою. Уже понад дві тисячі років літературна спадщина Цицерона привертає увагу представників різних галузей гуманітаристики [11, с. 148].

Більшість філософських і риторичних творів Цицерона були написані у формі діалогу. Промови оратора мали полемічний характер із запропонованим опонентом. Цицерон виходить з трьох основних цілей ораторського мистецтва: навчати, захоплювати і спонукати. Перше – обов'язок оратора, друге – запорака популярності, третє – умова успіху. Тому будь-який професіонал, який бажає стати оратором, тобто навчати інших відстоювати свою позицію в суперечці, повинен бути всебічно розвинутою людиною. Етика також є найкориснішою для оратора. Оратор повинен розмістити аудиторію разом з ним, викласти суть справи, встановити спірне питання, зміцнити свою позицію, спростувати думку опонента.

Середньовіччя характеризується появою перших університетів спочатку в Іспанії, а потім в Італії, Франції та Англії. Однією з основних форм навчання в них є диспути і наукові дискусії. Для пересічного вченого істина дається, санкціонується, освячується. Потрібно тільки навчитися її розпізнавати, утверджуватися в ній (божественним шляхом).

Якщо в наш час учений – це той, хто досліджує, то вчений у середні віки – це той, хто знає про істинні знання. І тому це не вчений, а вчена людина. Дискусія стає мистецтвом міркування і переконання. *Questio dispu – tata* (питання для обговорення) – основа регулярного виховного диспуту, вигадана для того, щоб навчити сприйняттю сенсу. Міркування про незаперечне, обговорення «необговорюваного» – суть середньовічних дискусій. Такі ідеологічні ярлики як «сретик», лайка, лексика «тілесного дна» категорично заборонялися суворими інструкціями. Середньовічні дискусії – це «текстові дискусії», дискусії, засновані на консенсусі. Сильний вплив середньовічної християнської ідеології на філософію і науку стимулював дискусію як засіб громадської боротьби з інакомисленням. І саме

це принципово відрізняє середньовічні дискусії від античних. Головною темою середньовічних дискусій була полеміка між віруючим і скептиком (натуралістом, античним філософом), ортодоксом та еретиком тощо [10, с. 62].

Першою частиною дискусії було обґрунтування «початку» («так»); друга – спростування їх («ні»); третя – зіткнення «так» і «ні» з подальшим тріумфом «так». Пізніше ця методика була поширена і на галузь наукових досліджень. Будь-яка науково-філософська праця повинна була ґрунтуватися на ідеях християнської ідеології і підтверджувати її. Таке втручання ідеології в наукове і філософське пізнання світу можна зустріти в будь-якому суспільстві, де вплив ідеології стає тотальним. Галілео Галілей рішуче заперечував проти участі Святого Письма у наукових суперечках. Він писав: «Я думаю, що було б розумно, якби ніхто собі цього не дозволив вдатися до Святого Письма й якимось чином змусити його підтвердити той чи інший науковий висновок, який згодом, в результаті спостережень і незаперечних аргументів, можливо, доведеться змінити на протилежне» [3, с. 15]. У «Діалозі про дві системи світу – Птолемеєву і Коперникову» Галілей не просто представляє полеміку Саґредо, Сальвіаті та Сімплічіо як прихильників різних наукових поглядів. За допомогою міркувань Сальвіаті Галілей показує, що для того, щоб критика була успішною, необхідно вміти розуміти позицію опонента краще, ніж самого себе. Іншими словами, по-справжньому наукова дискусія передбачає внутрішнє діалогічне мислення, вільне від ідеологічної упередженості.

У XVII–XIX століттях наука і природознавство поступово стали провідною формою суспільної свідомості, а головним критерієм істини був досвід. Тому головна полеміка йде вже не між природознавцями, а між вченим і природою (Фейєрбах). Висуваючи свою концепцію, вчений намагається одночасно зрозуміти ідеї, які природа «підказує» йому в досвіді. Таким чином, діалог і дискусія стають неодмінною функцією наукової аналітичної думки. У цьому внутрішньому діалозі є два суб'єкти: один «мислить для себе», а інший «мислить для об'єкта пізнання» як розумовий опонент. Логіка їх взаємин – головна тема німецької класичної філософії.

При вивченні ролі дискусії в структурі розвитку знань можна виділити два основних напрямки. Перший, ґносеологічний, з'явився у XVIII–XIX століттях у формі наукового вчення, досягнувши свого розквіту до XIX століття в працях Канта, Фіхте і Гегеля. Він включає в себе вивчення законів формальної логіки і особливо логіки розвитку знань («діалогіка», «наука про науку», «критика розуму», «наука про логіку»). Пізніше, після робіт Гегеля, логіку розвитку стали називати «діалектичною». Другий, комунікативний, розглядає диспут, дискусію, суперечку з точки зору їх належного ведення. Саме в цьому сенсі термін «діалектика» вживається у XVIII–XIX століттях.

В «Евристичній діалектиці» Шопенгауер визначає це поняття як мистецтво сперечатися, причому сперечатися таким чином, щоб залишатися правим. Зі свого боку, Кант визначає діалектику як «софістичне мистецтво спорадизму» [4, с. 163] з псевдооб'єктивними висновками.

На думку Канта, «мислити за об'єкт пізнання» означає, що процес пізнання є синтезом категорій нашої свідомості й емпіричних даних досвіду. Рід розуму породжує форму знання про природу. У своїх працях «Логіка» та «Критика чистого розуму» Кант описує систему категорій розуму і розуміння. Як тільки розум ставить трансцендентні питання (про душу, Бога, про себе), тобто про «речі-в-собі», він відразу впадає в протиріччя [9, с. 9].

Фіхте намагається подолати непізнаваність кантівської «речі-в-собі», протиріччя антиномій чистого розуму. Для нього «суб'єкт, який мислить для себе» – це «Я», а «суб'єкт мислення

для об'єкта пізнання» – це «не Я». У праці «Науковчення» Фіхте пише: «Отже, в одному судженні заперечується те, що заперечується в іншому. Отже, ця реальність і заперечення руйнують один одного і разом не повинні бути взаємно знищені, а об'єднані обмеженням або визначенням» [13, с. 114].

Гегель не тільки об'єднує «Я» і «Не – Я» в діяльності Світового духу, але і робить процес і результат об'єднання самостійним елементом діалектичної тріади. Для Гегеля обмежитися діалогом між розумом і його окремими природними проєкціями означало б перетворити процес пізнання в «безглузду нескінченність», в якій кінцеве і нескінченне не пов'язані один з одним. Справжня нескінченність завжди повинна містити закритість. При цьому важливо відзначити, що це не так. Така повнота проявляється в діяльності (відносин «людина – природа») і в діалозі (відносин «Світовий дух – людина»). Із потреби в діалозі Світовий дух, одержимий Абсолютною ідеєю істинного самопізнання, створює суб'єктивний дух людини і об'єктивний дух суспільства, що історично розвивається. Але це діалог не правди і брехні, а правди та іншої правди. Це і є «удар розуму» – діалогічний спосіб розвитку знань всередині себе [9, с. 27].

Вивчення процесу філософського пізнання в Німеччині в XVIII–XIX століттях приводить до висновку, що не абстрактний розвиток категорій як таких, а реальні філософські суперечки, дискусії стали джерелом філософської думки. Дискусія стала основою багатьох робіт Гердера. Полеміка про початок існування в певній мірі привела Канта до створення «Критики чистого розуму», в якій ця проблема вирішується дуалістично. У свою чергу, критика Канта викликає жваву дискусію. Найвидатнішим критиком Канта був Гердер. На основі кантівської «Критики чистого розуму» Гердер написав свою «Метакритику критики чистого розуму», на кантівську «Критику здатності судження» – Калліґону і на трактат Канта «До вічного миру» він написав свою працю під однойменною назвою. Все «Науковчення» Фіхте пронизане розумовим діалогом і полемікою з Кантом, прагненням довести до досконалості критику Канта. Твори Шеллінґа наповнені дискусією з Кантом, полемікою з Фіхте, Гегелем. Цікаво, що більшість дискусій передувало початкове захоплення опонента теорією, що піддається критиці. Гегель навіть написав твір на захист філософських ідей Шеллінґа. У полеміці з гегелівським панлогізмом ряд цікавих ідей сформулювали Шлегель і Шлейєрмахер, брати Гумбольдт [9, с. 21].

Можливо, саме ця атмосфера полеміки, а може, особисте невизнання або власна песимістична філософія стали причиною того, що саме Шопенгауер створив один із перших творів про методи ведення диспуту. На думку Шопенгауера, егоїстична природа людини характеризується пристрасною до суперечки, а під час суперечки – прагненням до перемоги, а не до істини. Причому, як правило, заздалегідь невідомо, хто правий, чия позиція більш вірна. Шопенгауер назвав свою працю «Евристичною діалектикою» за аналогією з використанням цих термінів Платоном і Аристотелем. Евристична діалектика визначається як мистецтво сперечатися, щоб залишатися правим. Шопенгауер називає евристичну діалектику «мистецтвом духовного фехтування», яке вчить помічати і парировати нечесні прийоми і методи в суперечці. «Наукова діалектика в нашому розумінні цього слова, – пише він, – має головне завдання – зібрати ці нечесні прийоми, що використовуються в суперечках, і проаналізувати їх так, щоб у разі серйозної суперечки вони могли бути негайно замінені і знищені» [12, с. 429]. Шопенгауер розглядає тридцять вісім таких прийомів. На закінчення він пише: «Суперечка як зіткнення розумів, у всякому разі, часто буває корисною для обох сторін, приводячи до виправлення власних думок і породжуючи нові погляди.

Але і ті, й інші повинні бути приблизно однаково освіченими і розумними. Якщо комусь із сперечальників не вистачає знань, він не розуміє всього. Якщо йому не вистачає розуму, то гнів, що виникає при цьому, веде його до нечесних методів і хитрощів і, нарешті, до хамства» [12, с. 415].

Але найбільш повним і цікавим, на наш погляд, є твір С. Поварніна «Диспут. Про теорію і практику спору». На початку ХХ століття логік С. Поварнін спробував створити особливу «логіку відносин». Суть її полягає в тому, що в кожному судженні встановлюються якісь відносини між включеними в нього поняттями, тобто судження, що ділиться на три частини: суб'єкт судження, відношення й об'єкт судження. Ця теорія розвинена в його праці «Логіка. Загальна доктрина доказування». Опрацювання проблеми теорії і практики спору можна назвати практичним застосуванням цієї логіки. С. Поварнін аналізує необхідні умови виникнення спору, систему доказів і спростувань у спорі; розглядає психологічні прийоми і софізми із зазначенням заходів боротьби з ними; розробляє типологію спору; затверджує правила ведення спору, вказуючи на обов'язковий логічний такт і повагу до чужих переконань. «Треба ясно усвідомлювати, – пише він, – що людське знання створюється і розвивається в надзвичайно складному процесі боротьби думок, переконань і переконань. Те, у що ми особисто віримо, є лише частиною протидіючих сил, із взаємодії яких виростає велична споруда людської культури» [8, с. 15].

Висновки. Таким чином, філософи домоглися важливих результатів у вивченні дискусій. Діалектична бесіда розглядалася як спосіб пошуку і розкриття істини шляхом з'ясування розуміння і визначень, правильної постановки запитань і ведення дискусій. Розроблено етичні та психологічні правила ведення спорів. Досліджено різницю між діалектичними бесідами та софістичними диспутами. Праці античних мислителів заклали основи подальшого вивчення гносеологічних і логічних причин виникнення та існування різних, часом суперечливих, поглядів на один і той же предмет. Водночас в античний період сформувався і вивчався такий вид дискусії, як монолог – дискусія, що є передумовою успішного проведення будь-якого іншого виду дискусії.

На відміну від Античності, яка ґрунтувалася на розбіжностях, дискусії Середньовіччя були дискусіями, заснованими на згоді, де істина відома, потрібно лише переконатися в ній, раціонально довести, досліджуючи і спростовуючи протилежне.

Вивчення дискусій щодо практичної реалізації, об'єктивності та маркування суперечливості людського мислення та пізнання призвело до становлення формальної логіки як науки, а діалектики як методу. Але, маючи за одне з джерел свого походження дискусії, публічні диспути, логіка і діалектика згодом практично втратили інтерес до свого теоретичного осмислення і наукового дослідження.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Метафізика. Видавництво «Фоліо», Харків, 2020. 300 с.
2. Беспалов І. О. Сократ – його філософія та діалогічний метод. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Теорія культури і філософія науки*. 2019. Вип. 59. С. 34–40.
3. Галілео Галілей. Діалог про дві найголовніші системи світу. Київ: Рипол Класик, 2018. 918 с.
4. Іммануїл Кант. Твори в 6 томах, вид. 1963–1966, в бібліотечі Теологіка. URL: <https://theologica.pp.ua/subjects/author/%D0%9A%D0%B0%D0%BD%D1%82,%20%D0%98%D0%BC%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%83%D0%B8%D0%BB> (дата звернення: 14.11.2023).
5. Ігор Захара. Лекції з історії філософії. Львів: Видавництво ЛБА, 1997. 398 с.
6. Муравська С. М. Дискусія як один із інтерактивних методів навчання англійського мовлення майбутніх авіафахівців. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*: зб. наук. праць. Вип. 16 / [редкол: Ж. В. Колоїз (відп. ред.), П. І. Білоусенко, А. З. Брацькі та ін.]. Кривий Ріг: ФОП Маринченко С. В., 2017. С. 473–480.
7. Платон. Діалоги. Харків: Фоліо, 2022. 352 с.
8. Поварнін С. І. Спір. Про теорію і практику спору. *Voprosy filosofii*. 1990. № 3. С. 5–121.
9. Толстов В. М., Толстов І. В. Німецька класична філософія: Конспект лекцій. Харків: УкрДАЗТ, 2010. 41 с.
10. Філософія: навч. посібник / Ю. М. Вільчинський, Л. В. Северин-Мрачківська, О. Б. Гасвська та ін. Київ: КНЕУ, 2019. 368 с.
11. Чорнобай О. Феномен Цицерона: теорія і практика риторичної аргументації. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: *Юридичні науки*. 2017. № 865. С. 147–154.
12. Шопенгауер А. Еристична діалектика. Логіка і риторика. Мультимедійне видавництво Стрельбицького, 2015. С. 410–439.
13. Johann Gottlieb Fichte. Die Wissenschaftslehre. Zweiter Vortrag im Jahre 1804 vom 16. April bis 8. Juni. Herausgegeben von Reinhard Lauth und Peter K. Schneider und Joachim Widmann Philosophische Bibliothek 284. 1986. Gereinigte Fassung, XXX, 313 Seiten.

References

1. Aristotle (2020). *Metafizyka* [Metaphysics]. Kharkiv, Folio [in Ukrainian].
2. Беспалов І. О. (2019). Socrates – his philosophy and dialogical method [Socrates – his philosophy and dialogical method]. Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series: Theory of culture and philosophy of science – Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series: Theory of culture and philosophy of science, 59, 34–40 [in Ukrainian].
3. Halileo Haliley (2018). *Dialoh pro dvi nayholovnishy systemy svitu* [A dialogue about the two most important systems in the world]. Kyiv, Rypol Klasyk [in Ukrainian].
4. Immanuyil Kant. *Tvory v 6 tomakh, vyd. 1963–1966, v bibliotetsi Teolohika* [Works in 6 volumes, ed. 1963–1966, in the library of Theology]. URL: <https://theologica.pp.ua/subjects/author/%D0%9A%D0%B0%D0%BD%D1%82,%20%D0%98%D0%BC%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%83%D0%B8%D0%BB> (accessed: 14.11.2023) [in Ukrainian].
5. Ihor Zakhara. (1997). *Lectures on the history of philosophy* [Lectures on the history of philosophy]. Lviv: LBA Publishing House [in Ukrainian].
6. Muravska S. M. (2017). *Dyskusiia yak odyin iz interaktyvnykh metodiv navchannia anhliiskoho movlennia maibutnykh aviafakhivtsiv* [Discussion as one of the interactive methods of teaching English speaking to future aviation specialists]. *Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*: zb. nauk. Prats Vyp. 16 / [redkol: Zh. V. Koloiz (vidp. red.), P. I. Bilousenko, A. Z. Bratski ta in.]. Kryvyi Rih: FOP Marynchenko S. V. – Scientific Bulletin of Kryvorizka State Pedagogical University: coll. of science works Vol. 16. Kryvyi Rih: FOP Marynchenko S. V., 473–480 [in Ukrainian].
7. Platon (2022). *Dialohy* [Dialogues]. Kharkiv, Folio [in Ukrainian].
8. Povarnin S. I. (1990). *Spir. Pro teoriyu i praktiku sporu* [Spier. About the theory and practice of dispute]. *Voprosy filosofii*, 3, 5–121 [in Ukrainian].
9. Tolstov V. M., Tolstov I. V. (2010). *German classical philosophy* [German classical philosophy]. Synopsis of lectures. Kharkiv: UkrDAZT [in Ukrainian].
10. *Philosophy* [Philosophy]: education. manual / Yu. M. Vilchynskiy, L. V. Severyn-Mrachkovska, O. B. Gaevska and others (2019). Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
11. Chornobay O. (2017). *Fenomen Tsytsersona: teoriya i praktyka rytorychnoy arhumentatsiyi* [The phenomenon of Cicero: theory and practice of rhetorical argumentation]. *Visnyk Natsional'noho universytetu «L'viv's'ka politekhnika»*. Seriya: Yurydychni nauky – Bulletin of the Lviv Polytechnic National University. Series: Legal Sciences, 865, 147–154 [in Ukrainian].
12. Schopenhauer A. (2015). *Erystychna dialektyka. Lohika i rytoryka* [Eristic dialectic. Logic and rhetoric]. Mul'tymediyne vydavnytstvo Strel'byts'koho – Strelbytsky Multimedia Publishing House [in Ukrainian].
13. Johann Gottlieb Fichte (1986). *The teaching of science. Second lecture in 1804 from April 16th to June 8th*. Edited by Reinhard Lauth and Peter K. Schneider and Joachim Widmann Philosophical Library 284. Cleaned version, XXX, 313 pages.

ПЕДАГОГІКА

Педагогіка вищої школи

УДК 378

Дидактичні принципи підготовки майбутніх викладачів до застосування інноваційних технологій DIDACTIC PRINCIPLES OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

ГЛЯНЕНКО Катерина – кандидат педагогічних наук, викладач комісії педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін, Відокремлений структурний підрозділ «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки» Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет», вул. Медична, 10, м. Кам'янське, 51900, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3008-9291>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-7>

HLIANENKO Kateryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Commission of Pedagogical and Social and Humanities Disciplines, «Dnipro Vocational College of Engineering and Pedagogy» State Educational Institution «Ukrainian State Chemical and Technological University», 10, Medichna str., Kamianske, 51900, Ukraine

Анотація. У статті здійснено аналіз напрацювань з питань застосування дидактичних принципів у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до застосування інноваційних технологій. Розкрито умови та шляхи реалізації визначених дидактичних принципів. Висвітлено і систематизовано такі дидактичні принципи: принцип науковості; принципу доступності навчання; принцип системності та послідовності; принципу міцності знань, умінь та навичок; принцип наочності; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип свідомості, активності, самостійності. Наголошено на тому, що класичні принципи дидактики у методичній системі з використанням інноваційних технологій мають свою специфіку. навчальна дисципліна з використанням інноваційних технологій підпорядковується у процесі конструювання низці вимог: психологічних, що відображають закономірності опанування знань; наукових – відображення у навчальній дисципліні наукової спрямованості; таких, що стосуються майбутньої професійної діяльності, відображеної у моделі підготовки фахівця; програмних – проектування навчальних програм або відбору програмного методичного забезпечення з метою застосування на певному етапі освітнього процесу. Для успішної реалізації запропонованих принципів необхідне виконання таких умов: високий рівень організації освітнього процесу з використанням інноваційних технологій; застосування відповідних засобів, що стимулюють виникнення та розвиток мотивації у майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до застосування інноваційних технологій в усіх видах пізнавальної діяльності; систематизація знань і умінь застосування інноваційних технологій у процесі вивчення спецкурсу; набуття майбутнім викладачам педагогічних дисциплін досвіду застосування інноваційних технологій під час проходження соціально-педагогічної та пропедевтичної практик; забезпечення емоційності навчання та створення сприятливої атмосфери у процесі навчальної діяльності. Зауважено, що застосування інноваційних технологій має здійснюватися з урахуванням класичних дидактичних принципів, які реалізуються у процесі навчального заняття за умов традиційного навчання.

Ключові слова: дидактичні принципи, наочність, самостійність, зв'язок теорії з практикою, доступність.

Summary. The article analyzes developments on the application of didactic principles in the process of professional training of future teachers of pedagogical disciplines for the innovative technologies use. The conditions and ways of implementing the specified didactic principles are revealed. The following didactic principles are highlighted and systematized: the principle of scientificity; the principle of accessibility of education; the principle of systematicity and consistency; the principle of strength of knowledge, abilities and skills; the principle of visibility; the principle of connection between theory and practice; the principle of consciousness, activity, independence. It is emphasised that the classical principles of didactics in the methodological system with the use of innovative technologies have their own specifics. A discipline using innovative technologies is subject to a number of requirements in the design process: psychological, reflecting the patterns of knowledge acquisition; scientific, reflecting the scientific orientation in the discipline; related to future professional activities reflected in the model of specialist training; software, designing curricula or selecting software methodology for use at a certain stage of the educational process. For the successful implementation of the proposed principles, the following conditions must be met: a high level of organization of the educational process using innovative technologies; the use of appropriate means that stimulate the emergence and development of motivation among future teachers of pedagogical disciplines to use innovative technologies in all types of cognitive activity; systematization of knowledge and skills in the application of innovative technologies in the process of studying a special course; acquisition of future teachers of pedagogical disciplines with the experience of using innovative technologies during social-pedagogical and propaedeutic practices; ensuring the emotionality of learning and creating a favorable atmosphere in the process of educational activities. It is noted that the use of innovative technologies should be carried out taking into account the classical didactic principles that are implemented in the process of training in the conditions of traditional education.

Key words: didactic principles, visibility, independence, connection between theory and practice, accessibility.

Вступ. У сучасних умовах економічного розвитку країни, науково-технічного прогресу, застосування технологій дистанційного навчання для взаємодії всіх учасників освітнього процесу значно підвищилися вимоги до рівня підготовки фахівців. Спеціальні знання, висока професійно-практична підготовка, загальна культура фахівця є обов'язковою умовою продуктивної діяльності будь-якого конкурентоспроможного працівника. Більшість підприємств відчувають гостру потребу у кваліфікованих фахівцях. У зв'язку з цим зумовлюється необхідність забезпечення прогресивного характеру підготовки здобувачів вищої освіти, її модернізації відповідно до сучасних техніко-технологічних змін у виробництві та освітній діяльності. Одним із шляхів розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін є зміна методології, мети, дидактичних цілей, змісту, методів, засобів, принципів, форм навчання та її забезпечення на основі компетентнісного підходу, тобто набуття ними професійних компетентностей, створення ефективних механізмів їх використання у майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Багатоаспектність проблеми формування професійних знань, умінь та навичок майбутніх викладачів педагогічних дисциплін у закладах освіти відображена у дослідженнях таких науковців: С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало. Зарубіжний досвід відображено в напрацюваннях Дж. Равена. Дефініцію вивчення педагогічних умов, що дає можливість успішно формувати готовність до застосування інноваційних технологій у викладачів педагогічних дисциплін, висвітлено в роботах О. Братанича, Т. Березівської, М. Аузіної, А. Водної, М. Манька, Є. Андреева. Але постійне вдосконалення професійної підготовки викладачів педагогічних дисциплін вимагає вивчення нових підходів до навчання, а саме пошуку нових дидактичних принципів.

Мета статті – аналіз дидактичних принципів у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін із застосуванням інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Класичні принципи дидактики як «основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу відповідно до його загальних цілей та закономірностей» [1] у методичній системі з використанням інноваційних технологій мають свою специфіку. Розглянемо цю специфіку реалізації дидактичних засад у професійній підготовці з використанням інноваційних технологій. *Принцип науковості* визначає, що зміст навчання з використанням інноваційних технологій має проектуватись так само, як предмет навчальної та навчально-професійної діяльності. Отже, вивчення навчальної дисципліни з використанням інноваційних технологій підпорядковується у процесі конструювання низці вимог: психологічних, що відображають закономірності опанування знань; наукових – відображення у навчальній дисципліні наукової спрямованості; таких, що стосуються майбутньої професійної діяльності, відображеної у моделі підготовки фахівця; програмних – проектування навчальних програм або відбору програмного методичного забезпечення з метою застосування на певному етапі освітнього процесу.

Застосування інноваційних технологій у навчанні здатне забезпечити реалізацію *принципу доступності навчання* за рахунок надання можливості кожному студенту вибору темпу опанування навчального матеріалу; ведення журналу контролю кожного здобувача та подальшого аналізу, що дозволяє викладачеві своєчасно усунути прогалини у знаннях здобувачів освіти і що забезпечує суттєве скорочення

розриву між рівнями підготовки здобувачів, які «встигають» і не дуже «встигають»; надання можливості кожному здобувачеві повернутись до складних питань, щоб правильно відповісти, самостійно проаналізувати свої результати; надання оперативної допомоги у вигляді вказівок, додаткових питань, консультацій, що допомагають здобувачеві долати труднощі та дають можливість досягти успіху [4].

Перехід на застосування інноваційних технологій у професійній підготовці може не лише підвищити результативність освітнього процесу у закладі вищої освіти, а й сприятиме формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця. Досягнення цієї мети необхідне виконання таких умов: оснащення навчальних аудиторій, лабораторій сучасним комп'ютерним обладнанням; індивідуалізація навчання; висока інформаційна культура та професійні якості викладачів, приймати рішення щодо застосування певної інноваційної методики у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін [14].

Можливості інноваційних технологій у навчальній діяльності дозволяють реалізовувати дидактичний *принцип системності та послідовності* у вигляді алгоритму послідовності подачі навчальних фрагментів навчальних програм, побудови та коригування найбільш ефективної послідовності у процесі самостійної роботи здобувачів освіти. Найяскравіше цей принцип виявляється у подачі інформації у вигляді багаторівневої структури, що передбачає повне, послідовне подання інформації, що сприяє цілковитому виконанню будь-якого навчального завдання.

Реалізація цього принципу у професійній підготовці з використанням інноваційних технологій передбачає розв'язання низки організаційних та змістовних питань [11]. Наприклад, дистанційне (змішане) навчання передбачає оптимальний розподіл навчальної інформації між викладачем та здобувачами освіти із застосуванням дистанційних технологій навчання; відбір та структурування інформації для роботи у синхронному та асинхронному режимі; планування викладачем як усього навчального курсу, так і окремих занять з обґрунтованим визначенням знань, умінь та навичок, опанування яких передбачається після закінчення цього курсу; алгоритмізація та планування системи дій здобувачів освіти; відбір викладачем інноваційних технологій для відповідної навчальної дисципліни; фіксація досягнень (рівнів) опанування здобувачами матеріалу після закінчення вивчення розділу та його корекція за потреби. Дотримання перерахованих вище кроків дозволить підготувати конкурентоспроможного фахівця, здатного до самоосвіти протягом життя, реалізовувати отримані знання на практиці.

Можливості застосування інноваційних технологій у реалізації *принципу міцності знань, умінь та навичок* достатньо великі: пропозиція та багаторазовий повтор фрагментів завдань, динамічний поточний контроль ступеня міцності запам'ятовування. Застосування дистанційних технологій навчання допомагає розвитку емоційної пам'яті, категоріальної класифікації. Реалізація принципу міцності знань, умінь та навичок під час професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін із застосуванням інноваційних технологій можлива за таких умов: високому рівні структурування інформації, що постає перед здобувачем освіти; розроблення системи раціональних прийомів розумової діяльності із отриманою інформацією; практичної спрямованості та принципів діяльності, пов'язаних з майбутньою професією.

Реалізація *принципу наочності*, «золотого правила дидактики», як стверджував Я. А. Коменський, досягається завдяки багатим ілюстраційним можливостям, що дозволяє

в наочній формі, уявити певний процес чи явище, дослідити, запам'ятати. Я. А. Коменський зазначав: «Нехай буде золотим правилом для тих, хто навчає: все, що тільки можна, надавати для сприймання чуттями: видиме – зором, чути – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, доступне дотикові – дотиком. Якщо якісь предмети можна сприйняти одразу кількома чуттями, нехай вони зразу ж і відчуються кількома чуттями» [15].

Саме демонстрації та дослідницькі моделі із застосуванням інноваційних технологій дозволяють побачити те, що не завжди можливо в реальному житті навіть за допомогою найчутливіших та найточніших приладів. З'єднання тексту, звуку, мультиплікації, відео в мультимедійних програмах дає потужний і незабутній образ процесів і явищ, що вивчаються, дозволяє бачити та досліджувати їх не тільки у вигляді статичного зображення, але і в динаміці розвитку в різних умовах, наприклад виробничих, цим, демонструючи перспективу професійної діяльності. Найважливішою вимогою дотримання принципу наочності у професійній підготовці з використанням інноваційних технологій є дати можливість здобувачеві досліджувати властивості, певної моделі чи методики, видозмінювати її або формувати самостійно, що дозволить вже на етапі навчання набутти досвіду, необхідного для подальшої професійної діяльності.

Застосування інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін дозволяє реалізувати *принцип зв'язку теорії з практикою* – навчання з життям, тобто опертя на суб'єктний досвід. Внаслідок такої організації освітнього процесу здобувач освіти отримує знання, які необхідні у майбутній професійній діяльності. Застосування інноваційних технологій у навчанні, як засіб навчання, дозволяє набутти здобувачеві освіти нових професійних якостей та використання дистанційних технологій як інструмент майбутньої педагогічної діяльності. Умовами досягнення зв'язку теорії з практикою з використанням інноваційних технологій, навчання із життям є обґрунтоване виокремлення теоретичних знань, які належать до професійної (фахової) підготовки та підлягають обов'язковому опануванню; відповідність змісту навчання з моделлю викладача педагогічних дисциплін, тому викладач повинен добирати відповідне методичне забезпечення процесу підготовки здобувачів; використання методів моделювання та проектування у навченій діяльності, що сприяє розвитку творчого, критичного мислення як необхідної якості майбутнього фахівця [12].

Застосування *принципу свідомості, активності, самостійності* у процесі професійної підготовки з використанням інноваційних технологій сприяє розвитку інформаційної, інтелектуальної культури, яка має вагоме значення у соціальній адаптації особистості. Реалізація зазначеного принципу сприяє формуванню загальних, професійних

та соціальних (soft skills) компетентностей. Умовами досягнення свідомості, активності, самостійності є обґрунтоване застосування знань через креативність, комунікативність, стресостійкість, емоційний інтелект, критичне мислення, адаптивність, лідерство.

Тому дуже важливо навчити майбутніх викладачів педагогічних дисциплін використовувати навички інформаційної, інтелектуальної культури для подальшої професійної діяльності, самоосвіти, навчання протягом життя. При організації процесу з використанням інноваційних технологій відбувається збагачення мотивів вчення, потреб, інтересів, прагнень. Результатом такого процесу є вміння розв'язувати нестандартні завдання, передбачати розвиток різних ситуацій, забезпечувати коригування отриманих результатів, що є необхідним у майбутній професійній діяльності. Тому принцип свідомості, активності, самостійності передбачає такий процес навчання, при якому здобувач освіти опановує інформацію свідомо та глибоко, постійно прагне до ефективного оволодіння новими знаннями та методами діяльності. Інтерес підкріплюється також у тих випадках, коли здобувачі освіти чітко розуміють практичну необхідність та значимість знань у подальшому житті, з метою використання їх у науковій та практичній діяльності [6]. Отже, практична реалізація принципу свідомості, активності, самостійності у процесі підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін полягає у застосуванні інноваційних технологій.

Для успішної реалізації запропонованих принципів необхідне виконання таких умов: високий рівень організації освітнього процесу з використанням інноваційних технологій; застосування відповідних засобів, що стимулюють виникнення та розвиток мотивації у майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до застосування інноваційних технологій в усіх видах пізнавальної діяльності; систематизація знань і умінь застосування інноваційних технологій у процесі вивчення спецкурсу; набуття майбутнім викладачам педагогічних дисциплін досвіду застосування інноваційних технологій під час проходження соціально-педагогічної та пропедевтичної практик; забезпечення емоційності навчання та створення сприятливої атмосфери у процесі навчальної діяльності; контроль та об'єктивна оцінка знань, умінь, навичок, результативності навчальної діяльності.

Висновки. Отже, аналіз літератури показав, що навчання з використанням інноваційних технологій має здійснюватися з урахуванням класичних дидактичних принципів, які реалізуються у процесі навчального заняття за умов традиційного навчання. Водночас застосування інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів педагогічних дисциплін дозволяє не тільки дотримуватись принципів класичної дидактики, а й у силу специфіки їхнього прояву робить навчання ефективним.

Список використаних джерел

1. Артюшина М. Сутність та особливості інноваційно-орієнтованого підходу у сучасній школі. *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету*. 2009. Ч. 3. С. 15–22.
2. Гарна С. Урок літератури – це урок творчості. *Освіта України*. 2018. № 40. 13 с.
3. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама, 2008. 400 с.
4. Грабовська С. Л. Інтерактивне навчання у вузі: проблеми і перспективи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2004. Вип. 15 (4.2). С. 171–176.
5. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
6. Дубініна О. В. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності у майбутніх автослосарів в центрах професійно-технічної освіти. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2011. Вип. 17. С. 32–40.
7. Дубініна О. В. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутнього автослосаря в центрах професійно-технічної освіти. *Якість технологій – якість життя: зб. тез IV Міжнар. наук.-практ. конф.* (Харків, 15–19 вересн. 2011 р.). Харків. 2011. С. 34–36.
8. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. / Чернівці: ЧДПУ, 2003. 528 с.
9. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-укл. Н. П. Паволокова. Харків: Основа, 2009. 176 с.
10. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 14–20.

11. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: навч. посіб. / Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.
12. Потепенко О. І., Потепенко Г. І., Кожуховська Л. П. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах: навч. посіб. / Київ: Міленіум, 2006. 142 с.
13. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> (дата звернення: 30.11.2023).
14. Фетюкова Л. А., Телехова О. П. Інноваційні підходи у викладанні навчальних дисциплін та їх роль у педагогічній підтримці обдарованих учнів. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2018. Вип. № 8. С. 2–8.
15. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. З. Н. Борисової. Київ: Вища школа, 2004. 511 с.

References

1. Artiushyna M. (2009). Sutnist ta osoblyvosti innovatsiino-orientovanoho pidkhdou u suchasni shkoli [The essence and features of the innovation-oriented approach in the modern school]. *Zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu – Coll. of science works of the Uman State Pedagogical University*, 3, 15–22 [in Ukrainian].
2. Harna S. (2018). Urok literatury – tse urok tvorchosti [A lesson in literature is a lesson in creativity]. *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine*, 13 [in Ukrainian].
3. Holub N. B. (2008). *Rytorika u vyshchii shkoli* [Rhetoric in higher education]: monohrafiia. Cherkasy: Brama [in Ukrainian].
4. Hrabovska S. L. (2004). Interaktyvne navchannia u vuzi: problemy i perspektyvy [Interactive learning at a university: problems and prospects]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna – Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*, 15 (4. 2), 171–176 [in Ukrainian].
5. *Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka* [State standards of professional education]: monohrafiia / za red. N. H. Nychkalo (2002). Khmelytskyi: TUP [in Ukrainian].
6. Dubinina O. V. (2011). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh avtosliusiariv v tsestrakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competence among future car mechanics in centers of professional and technical education]. *Nauk. chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Science magazine of the M. P. Drahomanov NPU*, 17, 32–40 [in Ukrainian].
7. Dubinina O. V. (2011). Suchasni tendentsii formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho avtosliusaria v tsestrakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Modern trends in the formation of the professional competence of the future auto mechanic in centers of professional and technical education]. *Yakist tekhnologii – yakist zhyttia – The quality of technology is the quality of life: zb. tez IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Kharkiv, 15–19 veresn. 2011 r.)*. Kharkiv, 34–36 [in Ukrainian].
8. Zaichenko I. V. (2003). *Pedahohika* [Pedagogy]: navch. posib. Chernihiv: ChDPU [in Ukrainian].
9. *Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnologii ta innovatsii* [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations] / avt.-ukl. N. P. Pavolokova (2009). Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
10. Kochan I. (2008). Novi osvitni tekhnologii v praktytii vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [New educational technologies in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi – Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 3, 14–20 [in Ukrainian].
11. Kucheruk O. A. (2007). *Perspektyvni tekhnologii navchannia v shkilnomu kursii ukrainskoi movy* [Promising learning technologies in the Ukrainian language school course]: navch. posib. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
12. Potapenko O. I., Potapenko H. I., Kozhukhovska L. P. (2006). *Innovatsiini tekhnologii navchannia metodyky ukrainskoi movy u vyshchyykh navchalnykh zakladakh ta sereidnykh osvithnykh zakladakh* [Innovative technologies for teaching the methodology of the Ukrainian language in higher educational institutions and secondary educational institutions]: navch. posib. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
13. *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky* [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> (accessed: 30.11.2023) [in Ukrainian].
14. Fetiukova L. A., Telekhova O. P. (2018). Innovatsiini pidkhody u vykladanni navchalnykh dystsyplin ta yikh rol u pedahohichnii pidtrymtsi obdarovanykh uchniv [Innovative approaches in teaching academic subjects and their role in pedagogical support of gifted students]. *Vyvchaiemo ukrainsku movu ta literaturu – We study Ukrainian language and literature*, 8, 2–8 [in Ukrainian].
15. *Khrestomatiiia z istorii doshkilnoi pedahohiky* [Textbook on the history of preschool pedagogy]: navch. posib. / za zah. red. Z. N. Borysovoi (2004). Kyiv: Vyshcha shkola – High school [in Ukrainian].

УДК 159.92

Особливості прояву інтернет-залежності у здобувачів вищої освіти

CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATION OF INTERNET ADDICTION IN THE INTERPERSONAL INTERACTION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

РОДИНА Юлія – доцент, к. фіз. фих., PhD, доцент каф. педагогіки і психології, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, Наб. Перемоги, 10, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1747-2517>

ЧЕХОВИЧ Павло – здобувач 2 (магістерського) рівня вищої освіти, гр. ФКС/017-23-1М, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, Наб. Перемоги, 10, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0006-1080-1516>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-8>

RODINA Yuliia – PhD, associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Prydniprovska State Academy of Physical Culture and Sports, 10, Naberezhna Peremogy Str., Dnipro 49000, Ukraine

CHEKHOVICH Pavlo – applicant of 2 (master's) level higher education, gr. FKS/017-23-1M, Prydniprovska State Academy of Physical Culture and Sports, 10, Naberezhna Peremogy Str., Dnipro 49000, Ukraine

Анотація. У статті досліджено студентський вік як особливий період життя особистості, що є сенситивним періодом для розвитку головних соціогенних потенцій людини. Навчання у закладі вищої освіти розвиває її індивідуальність та дає можливість суттєвого впливу на психіку. Тому важливим завданням автори бачать визначення усіляких порушень для вчасного втручання і допомоги. Висвітлено інтернет-залежність як психологічний феномен, який полягає у тому, що у людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всесвітній мережі. Визначено фактори виникнення інтернет-залежності у студентському віці та особливості спілкування, які і пояснюють її виникнення. Здійснено аналіз наявності інтернет-залежності у здобувачів вищої освіти, для чого досліджено студентів другого курсу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара у якості пілотажного емпіричного дослідження шляхом розробки програми та методики дослідження, проведення емпіричного дослідження і його обробки. Отримано невисокий відсоток (10%) респондентів з інтернет-залежністю, при цьому подальшою роботою стало визначення причин. Діагностика схильності до різних залежностей за чотирнадцятьма шкалами показала, що за шкалою загальної схильності до залежності, більшість респондентів мають середній і високий рівень досліджуваної залежності, і тільки менше 25 відсотків – низький. Не виявлено залежності за шкалами (у не менше 80 відсотків респондентів низький рівень): харчової, сексуальної залежності, перегляду телевізійних передач та алкогольної; (більше 90 відсотків респондентів низький рівень): залежності від ліків, наркотичної, релігійної, трудової. Близько 60% респондентів мали високий і середній рівні ігрової залежності, комп'ютерної, до куріння, любовної залежності. Також у досліджених здобувачів виявлено низький рівень схильності до залежності від здорового способу життя. Отже основними проблемами і залежностями виявлено саме інтернет-залежність, що корелює з дослідженнями інших авторів у цій царині.

Ключові слова: інтернет-залежність, студентська молодь, заклади вищої освіти, міжособистісна взаємодія, види залежностей.

Summary. The article considers student age as a special period of an individual's life. Student age is a sensitive period for the development of the main sociogenic potentials of a person. Studying in a higher educational institution develops individuality and gives an opportunity to influence the psyche. The authors see the definition of all kinds of violations for timely intervention and help as an important task. The article highlights Internet addiction as a psychological phenomenon, which consists in the fact that a person has an obsessive desire to constantly be on the World Wide Web. The authors identified as the factors of the emergence of Internet addiction in the student age the peculiarities of communication, which explain the emergence of Internet addictions. The authors analyzed the presence of Internet addiction in students of higher education - second-year students of the Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar as a pilot empirical study by developing a program and research methods, conducting empirical research and its processing. A small percentage (10%) of respondents with Internet addiction was obtained, while further work was to determine the reasons. Diagnostics of propensity to various addictions on fourteen scales showed that according to the scale of general propensity to addiction, most respondents have an average and high level of the studied addiction, and only less than 25 percent have a low level. The authors investigated the absence of addiction according to the scales (at least 80 percent of respondents have a low level): food, sexual, television and alcohol addiction; (more than 90 percent of respondents have a low level): drug addiction, drug addiction, religious addiction, work addiction. About 60% of respondents had high and medium levels of game addiction, computer addiction, smoking addiction, and love addiction. A low level of susceptibility to addiction to a healthy lifestyle was also found in the studied acquirers. Therefore, the main problems and addictions identified are Internet addiction. This correlates with the research of other authors in this area.

Key words: Internet addiction, student youth, institutions of higher education, interpersonal interaction, types of dependencies.

Вступ. Студентський вік належить до особливого періоду життя особистості, адже він вважається сенситивним періодом для розвитку головних соціогенних потенцій людини. Це період, коли відбувається становлення переконань, самосвідомості, темпераменту та життєвого самовизначення. Навчання суттєво впливає на психіку особистості, розвиває її індивідуальність. За період навчання у ЗВО за наявності сприятливих умов у студентів відбувається розвиток усіх рівнів їхньої психіки. Вони характеризуються спрямованістю розуму особистості. Відбувається формування такого спрямування мислення, що буде відповідати професійній спрямованості, яка здобувається.

У молоді роки особистість вважається максимально працездатною, вона терпить найбільшу фізичну та психічну навантаженість. Також показує спроможність до максимального оволодіння різними способами інтелектуальної діяльності, у тому числі складними. Найлегше здобуваються всі потрібні знання в обраній професії, вміння й навички, формуються потрібні спеціалізовані особистісні та функціональні якості [7].

Одним із найважливіших новоутворень цього періоду вважається розвиток самоосвіти, тобто йдеться про самопізнання, його суть полягає у формуванні установки щодо самого себе. Ця установка містить пізнавальний

елемент (відкриття власного «Я»), понятійний елемент (усвідомлення власної індивідуальності, якості та сутності), та оціночно-вольовий елемент (самоповага, самооцінка). Становлення рефлексії відбувається у вигляді розмірковувань над своїми власними переживаннями, відчуттями та ідеями, обумовлює переоцінку раніше сформованих пріоритетів та сенсу життя та, вірогідно, їх зміну й розвиток [4].

Вік від 17 до 21 року – це час найбільш активного розвитку як моральних, так і естетичних почуттів, становлення й стабілізації характеру. Важливою у цей період є соціалізація, що у майбутньому допоможе оволодіти професією. Це період встановлення спортивних рекордів, початок технічних, художніх, наукових досягнень тощо [9].

Аналіз останніх досліджень. Студенти найчастіше за інші групи населення звертаються до послуг інтернету з таких причин: 1) систематична потреба інформації під час підготовки до семінарів, іспитів, виконання завдань тощо. Інтернет дозволяє отримати доступну, повну, всю необхідну та різноманітну інформацію, сприяє полегшенню пошуку необхідних відомостей. Така доступність та легкість доволі часто стають причиною звикання, змушуючи відмахуватися від пошуку в книгах та різних інших джерелах, відкладаючи в якості першочергового виключно інтернет [6]. 2) недостатність часу через освіту для зустрічей з товаришами стає причиною спілкування через засоби різноманітних суспільних мереж. Багата суспільна залученість студентів проявляється в нових знайомствах із залученням тих самих соціальних мереж. Розширення можливостей для спілкування в різних віртуальних групах дає можливість отримати той чи інший соціальний статус, що є вкрай важливим для студентського віку. Комунікація і знайомства за допомогою мережі «Інтернет» характеризуються як легкі, максимально досяжні в будь-який час. Гаджети сприяють економії часу на комунікації з друзями й знайомими, дозволяють не виходити навіть для цього з дому [8].

Через брак часу інтернет виступає ідеальним середовищем для пошуку розваг, методів розслаблення, щоб відволіктися від напруженого навчання. Різноманітні відео, фото, музика, ігри, чати, форуми, візити на різні веб-сайти – все це у великій кількості представлено в мережі «Інтернет». 3) свою роль відіграє високий рівень пізнавальної мотивації студентського віку. Цікавість до наукового шукання, самовдосконалення, пошуку новітньої інформації та потяг до знань, чудово задовольняється інформацією з інтернету, яка там є майже на любий смак та запит [5]. Студент, який у моменті «зараз» захоплений інтернетом, у майбутньому отримує різноманітні проблеми з навчанням. Заходячи на сайти, які не важливі студенту в даний час для навчання, витрачаючи години на переписку в чатах з друзями та грати в різні ігри взамін занять, студенти випадають з процесу навчання, а періодично й з дійсності. Всі зацікавлені зосереджуються на інтернеті та проведенні часу в мережі. Таким чином, доволі часто студент зупиняється у своєму інтелектуальному та пізнавальному розвитку. Його перестає цікавити все, крім сайтів. Він не спроможний контролювати час, який проводить у мережі. Це призводить до того, що йому починає не вистачати часу на освіту, а далі й на сон та відпочинок. Наростає втомля, виникають різні труднощі, це все разом може привести до стресу, пригнічення, напруги та нервових зривів [3].

Причини виникнення залежності від інтернету у студентів доволі часто пов'язані саме комунікацією. Мотивом спілкування в інтернеті виступає створення нових знайомств з людьми за подібними інтересами, пошук товаришів

і однодумців за відсутності цензури під час процесу комунікації. Неможливість бачити та чути своїх партнерів по спілкуванню дозволяє максимально відверто розглядати всі можливі теми в інтернеті, спілкування йде за допомогою листування, а не голосової комунікації. Здобувач освіти звикає висловлювати свою думку лише письмово, починає хвилюватися під час необхідності спілкуватися з реальними людьми, коли необхідно бачити та чути своїх співбесідників. Це призводить до виникнення проблем, які виникають, коли необхідно публічно виступати, під час відповіді на іспитах, обговорення колективних справ групи, а також у ситуаціях, які потребують прийняття спільних рішень [1].

Відхід до інтернет-середовища – це один із стилів адаптації до цього динамічного світу. Вже маючи ускладнення у висловлюванні своїх емоцій, здобувачі починають уникати ситуацій, де вони можуть відчувати дискомфорт, починають шукати більш безпечний, опосередкований засіб взаємодії з навколишнім світом, наприклад, через всесвітню мережу «Інтернет», що також служить одним із засобів самозахисту від поганого настрою, болю та зневаги від оточуючих [2].

Мета статті – емпірично визначити вплив психологічних чинників на виникнення інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу. На початковому етапі було розроблено програму та методику емпіричного дослідження. Другий етап – це проведення самого емпіричного дослідження. Було проведено пілотне дослідження з метою емпіричної розвідки на базі Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. У дослідженні брали участь студенти другого курсу, 30 осіб від 17 до 21 року, 15 осіб чоловічої статі та 15 – жіночої статі. Саме така вибірка підходить для дослідження, тому що відповідає вимогам мети та визначеним завданням. Для з'ясування рівня соціально-психологічної адаптації та особистісних характеристик під час та після війни, вибір зупинився на таких методиках: 1) «Тест Інтернет-залежності» К. Янга; 2) опитувальник «Методика діагностики схильності до різних залежностей» (Г. Лозова). На третьому етапі здійснено обробку експериментальних даних та їх аналіз.



Рис.1. Результати діагностики за методикою «Тест Інтернет-залежності» К. Янга

За результатами проведеної методики 67% (20 осіб) респондентів мають низький рівень інтернет-залежності. Вони є звичайними користувачами інтернету, корті інколи можуть дозволити собі проводити надто багато часу онлайн, але контролюють себе. 23% (7 осіб) досліджуваних мають середній рівень необхідності використання інтернету. Час від часу в них виникають проблеми у власному житті через надмірне користування мережею. 10% (3 особи) уже мають високий рівень залежності. Тому варто розкрити цілісний вплив цих проблем на життя респондентів, щоб провести корекційні заходи для роботи з цими респондентами.

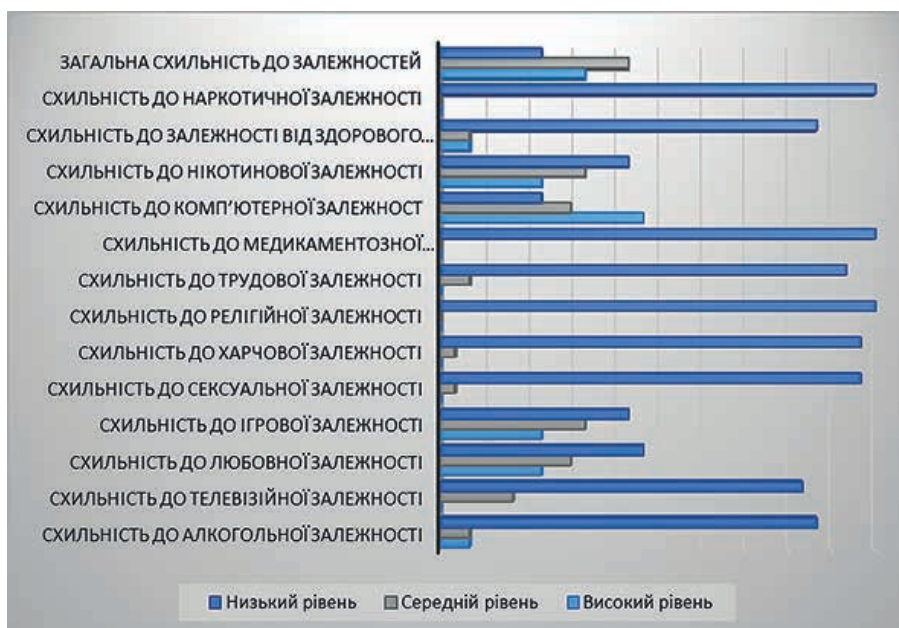


Рис. 2. Результати діагностики за допомогою опитувального «Методика діагностики схильності до різних залежностей»

Перша шкала показує на потяг особи до алкогольної залежності (схильність до алкоголю, бажання бути під станом сп'яніння). Високий рівень виявлено у 6,7% опитуваних, середній рівень – 6,7%, низький рівень – 86,6%. Друга шкала демонструє схильність досліджуваних до телевізійної залежності (надмірний перегляд фільмів і різних шоу, неможливість відійти від екрану). Таким чином, високий рівень – 0%, середній рівень – 16,7%, високий рівень – 83,3%. За третьою шкалою досліджувалась схильність бути у стосунках, установка про надважливість любовних стосунків у житті. Високий рівень виявлено у 23,3% опитаних, середній рівень – 30%, низький рівень – 46,7%. Четверта шкала – це виявлення схильності до ігрової залежності (швидке збудження та завзяття іграми, особливо азартними). Високий рівень виявлено у 23,3% опитуваних, середній рівень – у 33,3%, низький рівень – у 43,3%. Шкала п'ята – здатність до сексуальної залежності (бажання сексуальних стосунків, секс – це найголовніша потреба в житті). Високий рівень виявлено у 0% опитуваних, середній рівень – у 3,3%, низький рівень – у 96,7%. Шкала шоста показує схильність до харчової залежності (бажання їжі як способу впоратися з різними несприятливими ситуаціями тощо). Високий рівень виявлено у 0% опитуваних, середній рівень – 3,3%, низький рівень – 96,7%. Сьома шкала виявляє здатність до релігійної залежності (це досить жорстке тверде дотримання канонів, релігійних ритуалів, тощо). Високий рівень виявлено у 0% опитуваних, середній рівень – 0%, низький рівень – 100%. Восьма шкала вказує на схильність опитаних до трудової залежності (коли надмірна праця є способом уникнути певних проблем). Високий рівень схильності не був виявлений у респондентів взагалі, середній рівень спроможності – у 6,7%, низький – у 93,3%. По дев'ятій шкалі можна зробити підсумок, щодо схильності опитуваних до фармакологічних засобів. Результати вказують, що у 0% людей досліджено високий рівень схильності, у 0% – середній, у 100% – низький. Десята шкала виявляє схильність до комп'ютерної залежності (стрімке бажання знаходитись онлайн, брати участь у комп'ютерних іграх, витрачаючи на них не тільки вільний, а й робочий час). 46,7% респондентів мають високий показник схильності до комп'ютерної залежності, 30% мають

посередній рівень залежності, 23,3% – низький. Одинадцята шкала дозволяє побачити схильність до куріння. У 23,3% опитаних було виявлено високий рівень схильності до залежності, у 33,3% – середній, а у 43,3% – малий. Дванадцята шкала та її показники дозволяють відстежити рівень схильності до ведення здорового способу життя. У 6,7% респондентів цей рівень є високим, у 6,7% – середнім, у 86,6% – малим. Показники тринадцятої шкали виявляють і показують схильність до наркотичної залежності. У 100% опитаних показник даної шкали є низьким. Чотирнадцята шкала є показником рівня загальної схильності до залежностей, за яким 33,3% опитаних мають високий рівень, 43,3% – середній, а 23,3% – низький. Отже, отримані результати свідчать про те, що серед досліджуваних визначено тих, хто має високий та середній рівні інтернет-залежності. Вони мають надмірну захопленість проблемами інтернету, роблячи при цьому марні спроби тримати під своїм наглядом користування мережею або взагалі перестати нею користуватися. Відчують обурення, відчуття гніву, смутку і навіть глибоку депресію у випадку тривалої відсутності підключення до інтернету. Самі студенти зазначають, що час, коли вони знаходяться «у хвилях інтернету», неминуче збільшується. Внаслідок занадто сильного захоплення мережею страждають особисті контакти. Отримані результати свідчать про те, що з такими студентами потрібно організувати цілеспрямовану та систематичну роботу щодо усунення інтернет-залежності.

Висновки

1. Головними факторами, як можуть провокувати адиктивну поведінку, можна вважати характер впливів середовища, соціальної дезадаптації, індивідуальних особливостей, нервово-психічної нестійкості, акцентуації характеру, поведінкової реакції групування тощо.
 2. Інтернет-залежність є психологічним феноменом, який полягає у тому, що у людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всевітній мережі. У наш час студенти здебільшого використовують інтернет не для вирішення питань навчання і рішення завдань навчання, а як засіб соціалізації, через що відбувається так звана віртуалізація.
 3. Досліджено, що виникнення інтернет-залежності у здобувачів часто можна пояснити особливостями спілкування. Мотивом для спілкування в інтернеті вважається пошук нових знайомих та друзів зі схожими інтересами, пошук одновітців, задоволення потреби у моральних підпорках та все це без нагляду та заборон під час комунікації. Нездатність чути і бачити партнерів по співбесіді дає можливість вільно обговорювати будь-які теми в інтернеті. Чудово сприяє і допомагає спілкування за допомогою листування.
- Обробка та аналіз результатів свідчить, що переважна більшість опитаних показали низький рівень інтернет-залежності, вони є пересічними користувачами мережі, яким вдається контролювати час, проведений у мережі. Було виявлено осіб із середнім рівнем залежності, у яких інколи можуть з'являтися проблеми через те, що вони забагато уваги та часу приділяють інтернету. На жаль, було виявлено студентів, які мають високий рівень інтернет-залежності, що потребує ряду заходів щодо пошуку причин такої проблеми та розробки системи заходів для її корекції.

Список використаних джерел

1. Бартків О. Соціально-педагогічні профілактика інтернет-адикції в студентській молоді. Луцьк, 2014. № 1 (278). С. 166–170.
2. Камінська О. Вплив інтернет-залежності на формування ціннісних орієнтацій молоді. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 178–182.
3. Малєєв В. О. Безпальченко В. М. Інтернет-небезпеки: ризики, аналіз залежностей, першочергові заходи. *Вісник Херсонського національного технічного університету*. 2020. № 4 (75). С. 189–197.
4. Немеш О. М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту: монографія. Київ, 2017. 391 с.
5. Ржевський Г. М. Аналіз особистісних особливостей та причин інтернет-залежності у студентів вищих навчальних закладів. *World science*. 2018. № 1 (29). С. 50–59.
6. Слободянюк А. В. Місце та роль інформаційної системи Інтернет у житті студента. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. № 28. С. 467–472.
7. Федоренко С. В. Чинники виникнення Інтернет-залежної поведінки у студентській молоді. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка*. 2012. № 20. С. 283–296.
8. Хараджи М., Літвінова М. Психокорекція проявів інтернет-залежності засобами арттерапії. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». URL: http://ephshair.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/5649/Innovatsiini%20artterapevtychni%20tekhnohii_03.2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=152 (дата звернення: 12.11.23).
9. Шапталова Н., Твердохліб Т. Вплив інтернету на формування сімейних цінностей студентів. Київ, 2017. С. 54–61.

References

1. Bartkiv O. (2014). Sotsialno-pedahohichni profilaktyka internet-adyktsii v studentskoi molodi [Socio-pedagogical prevention of Internet addiction in student youth]. *Lutsk*, 1 (278), 166–170 [in Ukrainian].
2. Kaminska O. (2014). Vplyv internet-zalezhnosti na formuvannya tsinnisnykh oriantatsii molodi [The influence of Internet addiction on the formation of value orientations of young people]. *Nova pedahohichna dumka – A new pedagogical thought*, 1, 178–182 [in Ukrainian].
3. Malyeyev V. O., Bezpalchenko V. M. (2020). Internet-nebezpeky: ryzyky, analiz zalezhnosti, pershocherhovi zakhody [Internet dangers: risks, dependency analysis, priority measures]. *Visnyk Hersonskogo nacionalnogo tehnicnogo universytetu – [Bulletin of Kherson National Technical University]*, 4 (75), 189–197 [in Ukrainian].
4. Nemesh O. M. (2017). *Virtualna diyalnist osobistosti: struktura ta dinamika psihologichnogo zmistu: monografiya* [Virtual personality activity: structure and dynamics of psychological content]: monograph. Kyiv [in Ukrainian].
5. Rzhetskij G. M. (2018). Analiz osobystisnykh osoblyvosti ta prychny internet-zalezhnosti u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Analysis of personal characteristics and causes of Internet addiction among students of higher educational institutions]. *Svitova nauka – World science*, 1 (29), 50–59 [in Ukrainian].
6. Slobodyanyuk A. V. (2021). Mistse ta rol informatsiinoi systemy Internet u zhytti studenta [The place and role of the Internet information system in the life of a student]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohii, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, 28, 467–472 [in Ukrainian].
7. Fedorenko S. V. (2012). Chinniki viniknennya Internet-zalezhnoyi povedinky u studentskoyi molodi [Factors of the emergence of Internet-dependent behavior among student youth]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia. Serii: Psykholohii i pedahohika – Scientific notes of the National University Ostroh Academy. Series: Psychology and pedagogy*, 20, 283–296 [in Ukrainian].
8. Haradzi M., Litvinova M. Psihokorekciya proyaviv internet-zalezhnosti zasobami artterapiyi [Psychocorrection of manifestations of Internet addiction using art therapy]. DVNZ «Pereyaslav-Hmelnytskyi DPU imeni Grigoriya Skovorodi» – «Pereyaslav-Khmelnytskyi DPU named after Hryhoriy Skovoroda». URL: http://ephshair.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/5649/Innovatsiini%20artterapevtychni%20tekhnohii_03.2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=15 [in Ukrainian].
9. Shaptalova N., Tverdohlib T. (2017). Vplyv internetu na formuvannya simejnih cinnostej studentiv [The influence of the Internet on the formation of family values of students]. *Kyiv*, 54–61 [in Ukrainian].

УДК 378

Інформаційні технології як чинник удосконалення підготовки сучасного педагога

INFORMATION TECHNOLOGY AS A FACTOR FOR IMPROVING THE TRAINING OF MODERN TEACHERS

СОСНОВА Мирослава – кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін, Відокремлений структурний підрозділ «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки» Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет», вул. Медична, 10, м. Кам'янське, 51900, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0024-3814>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-9>

SOSNOVA Myroslava – Candidate of Pedagogical Sciences, Chair of the Cyclical Commission of Pedagogical and Social and Humanities Disciplines, «Dnipro Vocational College of Engineering and Pedagogy» State Educational Institution «Ukrainian State Chemical and Technological University», str. 10 Medichna, Kamianske, 51900, Ukraine

Анотація. У статті здійснено аналіз напрацювань з питань удосконалення підготовки сучасного педагога, розглянуто поняття «якість освіти». Акцентовано на тому, що сучасний фахівець у галузі професійної освіти повинен мати систему сформованих знань, вмінь та навичок для впровадження інформаційних технологій в освітній процес для покращення оцінки якості освіти. Подано тлумачення поняття «інформаційні технології». Автор зазначає, що зростання інформації призводить до застосування сучасних педагогічних технологій. Дані педагогічні технології спрямовані на задоволення потреб особистого та професійного розвитку педагогів, які інколи неповною мірою готові до впровадження інновацій в освітній процес. Це зумовлює певні труднощі у професійній діяльності, серед яких: організація проєктної та дослідницької діяльності здобувачів освіти; розроблення й реалізація методичних моделей, технологій і прийомів; аналіз результатів освітнього процесу і їх подальше використання під час проєктування педагогічної діяльності; вивчення, узагальнення та творче використання передового педагогічного досвіду. Зазначено, що до структури готовності майбутніх педагогів професійної освіти належать такі компоненти: мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності; змістовий компонент, що пов'язаний з пізнавальною сферою людини і становить систему знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності; операційний компонент – сукупність вмінь та навичок практичного розв'язання завдань у процесі педагогічної діяльності. змістовий аналіз наведених визначень показує, що в даний час існує два найбільш виразних підходи до визначення інформаційної технології навчання. Зазначено, що в першому випадку пропонується розглядати її як дидактичний процес, організований із використанням сукупності впроваджуваних у системи навчання принципово нових засобів і методів обробки даних, що представляють цілеспрямоване створення, передачу, збереження, відображення інформаційних продуктів з найменшими витратами й відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності здобувачів освіти. У другому випадку йдеться про створення певного технічного середовища навчання, у якому вагоме місце посідають інформаційні технології.

Ключові слова: якість освіти, інформаційні технології, інноваційний характер освітнього простору, мультимедіа, підготовка майбутніх педагогів професійної освіти.

Summary. The article analyzes developments in improving the training of modern teachers, considers the concept of «quality of education». Emphasis is placed on the fact that a modern specialist in the field of professional education must have a system of developed skills and abilities for the introduction of information technologies into the educational process to improve the assessment of the quality of education. An interpretation of the concept of «information technology» is provided. The author notes that due to the growth of information flows, the use of new pedagogical technologies, the need to meet the needs of personal and professional development of teachers, who are sometimes not fully prepared for the introduction of innovations in the educational process. This leads to certain difficulties in professional activities, including: organization of project and research activities of education seekers; development and implementation of methodical models, technologies and methods; analysis of the results of the educational process and their further use during the design of pedagogical activities; study, generalization and creative use of advanced pedagogical experience. It is noted that the structure of the readiness of future teachers of professional education includes the following components: motivational component as a set of motives adequate to the goals and tasks of pedagogical activity; a content component related to the cognitive sphere of a person and constitutes a system of knowledge necessary for productive pedagogical activity; operational component – a set of abilities and skills of practical problem solving in the process of pedagogical activity. a substantive analysis of the above definitions shows that there are currently two most distinct approaches to the definition of educational information technology. It is noted that in the first case, it is proposed to consider it as a didactic process, organized using a set of fundamentally new means and methods of data processing introduced into the education system, representing the purposeful creation, transmission, preservation, and display of information products with the lowest costs and in accordance with the laws of cognitive activity education seekers. In the second case, we are talking about the creation of a certain technical learning environment, in which information technologies occupy an important place.

Key words: quality of education, information technologies, innovative nature of educational space, multimedia, training of future teachers of professional education.

Вступ. На сучасному етапі розвитку та модернізації вищої освіти проблема застосування інформаційно-комунікаційних технологій є актуальною та своєчасною. У зв'язку з цим розглянемо основні поняття, якими будемо оперувати. Слово «якість» широко використовується у соціальній та виробничій, науковій сферах. Пріоритетна проблема в галузі освіти на сучасному етапі – забезпечення її якості. Існують різні погляди зарубіжних та вітчизняних дослідників щодо розуміння поняття «якість освіти».

У Всесвітній декларації «Про вищу освіту для XXI століття» зазначається, що «якість у сфері вищої освіти є багато-

вимірною концепцією, яка має охоплювати всі функції та види діяльності: навчальні та академічні програми, наукові дослідження та стипендії, укомплектування кадрами, матеріально-технічну базу, будівлі, обладнання, роботу на добробут суспільства та академічне середовище» [7].

Інноваційний характер освітнього простору зумовлений зростанням інформаційних ресурсів, а саме застосування нових сучасних педагогічних технологій, необхідністю задоволення потреб особистого та професійного розвитку педагогів. Педагоги не повною мірою готові до впровадження сучасних інноваційних технологій в освітній процес.

Це зумовлює певні труднощі в освітній діяльності, серед яких: організація дослідницької та проєктної діяльності здобувачів освіти; розроблення та реалізація методичних моделей, технологій і прийомів; аналіз та систематизація результатів освітнього процесу та їх подальше використання у професійній роботі; вивчення, узагальнення та систематизація педагогічного досвіду [1].

У процесі сучасного розвитку освітньої системи виникає необхідність якісних перетворень, які забезпечують готовність випускників до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз досліджень щодо вдосконалення підготовки сучасних педагогів професійної освіти засобами інформаційних технологій свідчить про їх різноаспектний науковий вимір: наукове обґрунтування феномена «професіоналізм педагога» (Н. Кузьміна); вивчення професіоналізму педагога з позиції акмеологічного підходу (В. Сластьонін); змістове наповнення особистісної й діяльнісної сутності професіоналізму освітньої діяльності (І. Багаєва); аналіз професіоналізму як інтегративного особистісно-діяльнісного новоутворення викладача (Н. Гузій); визначення структури професіоналізму педагога (С. Дружилів) [5]. Проблемою професійної підготовки викладачів займалися В. Бондар, А. Войченко, Н. Кузьміна, О. Мороз, Р. Хмельюк.

Чимало досліджень проведено й у сфері застосування ІКТ щодо удосконалення підготовки сучасних педагогів професійної освіти. Розвиток теоретичних особливостей інформатизації освіти та практичну складову інформаційно-комунікаційних технологій у сфері освіти України досліджували В. Биков, О. Буров, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Лещенко, С. Литвинова, В. Луговий, В. Олійник, О. Спірін, М. Шишкіна [9].

І. Захарова, аналізуючи зміни в галузі модернізації освіти, вказує на те, як стрімко розвиваються інформаційні технології, які диктують нові способи структурування матеріалу, форми проведення занять, організацію самостійної роботи [5].

Мета статті – розглянути зміст і структуру творчої педагогічної діяльності та з'ясувати значення інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Застосування ІКТ допомагає як педагогам, так і тим, хто навчається, сприяє появі та розвитку сучасних форм і методів навчання, активізації самостійної діяльності, підвищує мотивацію до професійної діяльності. Сучасний фахівець у галузі спеціальної освіти повинен мати необхідну компетентність для впровадження ІКТ в освітній процес для покращення оцінки якості освіти.

В. Трайнев, І. Трайнев вважають [9], що з оцінки якості освіти правильніше було б виділяти об'єкти та суб'єкти освітньої діяльності. Об'єктами покращення якості освіти є:

- сукупність державних освітніх стандартів, програм, у яких сформульовані вимоги до змісту освіти, організації освітнього процесу, показники досягнення кінцевого результату (навченості);

- сукупність освітніх установ різних рівнів, типів, видів, що функціонують на підставі норм, зафіксованих у законах та інших нормативних та правових актах;

- сукупність органів управління освітою на всіх рівнях управління.

До суб'єктів, від діяльності яких залежить якість освіти, належать студенти, викладачі, керівники та інші працівники, які беруть участь в освітній, науковій, методичній, управлінській роботі [10]. Отже, зміст професії педагога реалізується в його діяльності – системі взаємодії здобувача

освіти з викладачем, оточенням, яке перебуває в динаміці, реалізуються через психічні образи та взаємовідносини.

Особливий вид соціальної діяльності є підготовка до педагогічної діяльності. Вона передбачає: передачу від покоління до покоління накопичених людством культури і досвіду, створення комфортних умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Компонентами структури педагогічної діяльності є: мета діяльності (формування особистості здобувача освіти як гідного громадянина країни); суб'єкт (викладач, педагогічний колектив закладу освіти); об'єкт (здобувач освіти); сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу викладача на здобувачів освіти); результат діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості здобувача освіти) [11].

Професійна готовність майбутніх педагогів професійної освіти визначається системою спеціальних знань, умінь та навичок, а також професійних дій і соціальних відносин; визначається сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією, яка здатна до прогнозування цілей і результату педагогічного впливу, побудови індивідуальних траєкторій розвитку майбутніх педагогів професійної освіти до прийняття самостійного рішення.

До структури готовності майбутніх педагогів професійної освіти входять такі компоненти: мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності; змістовий компонент, що пов'язаний з пізнавальною сферою людини і становить систему знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності; операційний компонент – сукупність умінь та навичок практичного розв'язання завдань у процесі педагогічної діяльності.

У спеціальній педагогіці інформаційні технології дозволяють оптимізувати корекційно-розвивальний процес, забезпечити доступність сприйняття матеріалу та сформувані визначені компоненти [3].

У науковій літературі до поняття «інформаційні технології» (роботи Б. Гершунського, С. Доманової, І. Марусевої, І. Роберт, Ю. Цевенкова, Є. Семенової та ін.) часто використовуються такі формулювання, як «нові інформаційні технології», «технології комп'ютерного навчання», «комп'ютерні педагогічні технології», тому термінологія в постійному дослідженні. У довідниках ІКТ визначають як «сукупність методів, професійних і програмно-технологічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збір, зберігання, обробку і розповсюдження інформації» [6]. Більш ґрунтовне тлумачення наведено професором М. Жалдаком: «...інформаційні технології навчання – це сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, обробки, передачі й представлення інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості з управління технічними й соціальними процесами» [3]. Дослідник В. Шолохович [12] пропонує визначати їх так: «...інформаційні технології навчання з огляду на їх зміст як галузь дидактики, що займається вивченням планомірно й свідомо організованого процесу навчання й засвоєння знань, у яких знаходять застосування засоби інформатизації освіти». Ю. Триус інформаційні технології розуміє як «комплекс засобів, методів і прийомів, пов'язаних з підготовкою, переробкою й доставкою різних повідомлень при персональних, масових і виробничих комунікаціях, а також усі технології й галузі, які інтегрально забезпечують організаційні, правові, політичні, соціально-економічні, науково-технічні, виробничі процеси, що спрямовані на створення умов для

задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, розроблених на основі сучасної комп'ютерної та комунікаційної техніки» [10].

Особливе значення в освітніх технологіях є ІКТ і мультимедіа. Це сприяє розширенню можливостей спілкування у віртуальному просторі, який зараз на часі в умовах змішаного навчання. Інформаційні технології сприяють розвитку розумових здібностей здобувачів освіти, алгоритмізації мислення, поглибленню символічного досвіду і розвитку уяви, посиленню пізнавальних інтересів до майбутньої професії. Крім переваг є і недоліки: скорочення міжособистісних контактів, деперсоналізація партнерів у спілкуванні. У сучасному освітньому просторі існують різні визначення поняття «інформаційні технології». У Законі України «Про концепцію Національної програми інформатизації» термін «інформаційні технології» трактується як «цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування» [7].

На думку Г. Кедрової, «комп'ютерне навчально-розвивальне середовище – це своєрідна дидактична модель конкретної предметної галузі, сконструйована за допомогою комп'ютерних засобів, інтегрована в єдиний інформаційно-освітній простір і спрямована на педагогічну і психологічну підтримку оволодіння знаннями, уміннями і навичками з певного предмета, а також розвиток мотивації до навчання, провідних якостей особистості, які забезпечують її здатність до постійного самовдосконалення і саморозвитку» [8].

Дослідник Р. Гуревич так тлумачить поняття: «мультимедіа є новою інформативною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованою на використанні компакт-дисків» [3].

Митці 60-х років ХХ століття термін «мультимедіа» намагалися пов'язувати з «живим» відтворенням, це стосувалося скульптур, картин, музики тощо. Пізніше, а саме в 70-х – на початку 80-х рр. ХХ століття термін «мультимедіа» пов'язували з великим, багатоекранним показом слайдів, які озвучувались та мали музичне оформлення. Але з впровадженням ІКТ, відбулось поєднання різних способів подачі інформації: текстової, графічної, звукової. Стало зрозуміло, що особливістю мультимедіа є взаємодія, яка сприяє реалізації зворотного зв'язку.

В умовах змішаного навчання комп'ютерні мережі стали системним засобом навчання, який широко використовується в освітніх цілях. Дистанційне навчання, звичайно, «не альтернатива заочній формі навчання, проте є ефективним технологічним інструментарієм, що допомагає у вирішенні безлічі проблем, що виникають під час освітнього

процесу» [11]. Інформаційне середовище, у якому здійснюється змішане навчання, повинно: забезпечувати економічну доступність такої форми навчання відповідно до інших форм; гарантувати рівноправну присутність у мережі всіх учасників освітнього процесу (викладача, здобувачів освіти навчального закладу); забезпечувати можливість оперативного створення і редагування дидактичних матеріалів, які використовуються в режимі онлайн; перетворювати заклад освіти в динамічну, мобільну структуру, здатну створювати, акумулювати й використовувати різноманітні ресурси, що задовольняють як освітні потреби суспільства, так і освітні потреби кожного здобувача [2].

Особливої уваги заслуговує представлення інформації, яка реалізується через системний підхід щодо вивчення матеріалу. Структуру навчального матеріалу нами розглянуто як модель, що представлена певним чином виділених елементів навчального матеріалу і зв'язків між ними. Процес визначення таких частин і зв'язків називається структуруванням. Важливу роль в опануванні матеріалу, що досліджується, відіграють його елементи та зв'язки між ними, які визначають структуру процесу підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. Значущим є те, що психологічною основою структурування такого матеріалу є його розуміння, бо саме воно характеризується відображенням зв'язків предметів і явищ дійсності.

Структуровану інформацію легше подавати за використанням інформаційних технологій, а саме через застосування комп'ютерної техніки. Дана технологія пришвидшує особливості сприймання, що допомагає формуванню уявлення про предмет. Існує безліч інформаційних технологій, так чи інакше заснованих на явній чи неявній інформаційних структурах.

Висновки. Отже, змістовний аналіз наведених визначень показує, що в даний час існує два найбільш виразних підходи до визначення інформаційної технології навчання. У першому випадку пропонується розглядати її як дидактичний процес, організований із використанням сукупності впроваджуваних у системи навчання принципово нових засобів і методів обробки даних, що представляють цілеспрямоване створення, передачу, збереження, відображення інформаційних продуктів з найменшими витратами й відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності здобувачів освіти. У другому випадку мова йде про створення певного технічного середовища навчання, у якому вагоме місце посідають інформаційні технології. Однією з умов, яка забезпечить ефективність впровадження інформаційних технологій як чинника вдосконалення підготовки сучасного педагога в освітній процес, є розуміння фахівцем сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишньої дійсності. Передача інформації, вивчення особливостей її обробки повинне починатися з методів представлення інформації, оскільки саме специфікою методів визначається подальша технологія передачі й обробки інформації, можливостей її використання в освіті.

Список використаних джерел

1. Бойчук В. М., Кадемія М. Ю. Сучасні електронні технології в неперервній освіті. *Професійна підготовка педагогічних кадрів у контексті європейського освітнього простору*: матеріали міжвуз. наук.-прак. конф. аспірантів та молодих вчених (09 жовтня, 2008 р., м. Хмельницький). Хмельницький: ХГПА, 2018. С. 163–170.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. Вінниця: ООО «Планер», 2005. 365 с.
3. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Київ: Вища школа, 1998. 229 с.
4. Гуржій А. М. Теоретико-методологічні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. *Інформатизація освіти: стан, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів наук.-метод. семінару (16 черв. 2011 р., м. Одеса). Одеса. 2011. С. 47–59.
5. Захарова І. Г. Інформаційні технології в освіті: навч. посібн. Видавничий центр «Академія», 2003. 192 с.
6. Український педагогічний словник / укл. С. У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. *Освіта*. 2002. № 26. С. 2–4.

8. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
9. Трайнев В. А. Інформаційні комунікаційні технології: навч. посібн. Корпорація Дашков та Ко, 2015. 210 с.
10. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис ... д-ра пед. наук. Київ, 2005. 48 с.
11. Радул В. В. Окремі проблеми освітнього простору України. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2002. Вип. 41. С. 3–5.
12. Уманець В. О. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: навч. посіб. / за ред. М. Ю. Кадемія, В. О. Уманець, С. С. Кізім. Вінниця: ФОП Тарнашинський О. В., 2017. Ч. 1. 410 с.

References

1. Boichuk V. M., Kademiia M. Iu. (2008). Suchasni elektronni tekhnologii v neperernii osviti [Modern electronic technologies in continuing education]. Profesiina pidhotovka pedahohichnykh kadriiv u konteksti yevropeiskoho osvitnoho prostoru: materialy mizhvuz. nauk.-prak. konf. aspirantiv ta molodykh vchenykh. Khmelnytskyi: KhHPA, 163–170 [in Ukrainian].
2. Hurevych R. S., Kademiia M. Iu. (2005). Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnologii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh [Information and telecommunication technologies in the educational process and scientific research]: navch. posib. dlia studentiv pedahohichnykh VNZ i slukhachiv instytutiv pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity. Vinnytsia: OOO «Planer» [in Ukrainian].
3. Hurevych R. S. (1998). Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii navchannia u profesiino-tekhnichnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of the organization of training in vocational and technical institutions]: monohrafiia / za red. S. U. Honcharenka. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
4. Hurzhii A. M., Bykov V. Yu. (2011). Teoretyko-metodolohichni zasady vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii u navchalnomu protsesi [Theoretical and methodological principles of using information and communication technologies in the educational process]. *Informatyzatsiia osvity: stan, problemy, perspektyvy: zb. materialiv nauk.-metod. seminaru (16.06.2011 p. Odesa)* [in Ukrainian].
5. Zakharova I. H. (2003). Informatsiini tekhnologii v osviti [Information technologies in education]: navch. posibn. Vydavnychiy tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].
6. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary] / ukl. S. U. Honcharenko (1997). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
7. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti* (2002). [National doctrine of the development of education of Ukraine in the 21st century]. *Osvita* [in Ukrainian].
8. Sysoieva S. O. (2008). *Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnoho svitu* [Education and personality in the conditions of the post-industrial world]: monohrafiia. Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].
9. Trainev V. A. (2015). *Informatsiini komunikatsiini tekhnologii* [Information communication technologies]: navch. posibn.: Korporatsiia Dashkov ta Ko [in Ukrainian].
10. Tryus Yu. V. (2005). *Kompiuterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Computer-oriented methodical systems of teaching mathematical disciplines in higher educational institutions]: avtoref. dys ... d-ra ped. nauk. Kyiv [in Ukrainian].
11. Radul V. V. (2002). *Okremi problemy osvitnoho prostoru Ukrainy* [Problems of the educational space of Ukraine]. *Naukovi zapysky. Seriia «Pedahohichni nauky» – Proceedings. Series «Pedagogical sciences»*, 3–5 [in Ukrainian].
12. Umanets V. O. (2017). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii navchannia* [Information and communication technologies of education]: navch. posib. / za red. M. Yu. Kademiia, V. O. Umanets, S. S. Kizim. Vinnytsia: FOP Tarnashynskyi O. V. [in Ukrainian].

УДК 378.4

Формування компетентності з основ радіаційної безпеки бакалаврів середньої освіти: теоретико-практичний аналіз

FORMATION OF COMPETENCE IN THE BASICS OF RADIATION SAFETY FOR BACHELORS OF SECONDARY EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ANALYSIS

ТИМОЩУК Олександр – кандидат педагогічних наук, здобувач ступеня доктора наук за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки», Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Платова 31, м. Рівне, 33028, Україна

TYMOSHCHUK Oleksandr – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate in the specialty «011 Educational, Pedagogical Sciences», Rivne State University of the Humanities, 31 Plastova St., Rivne, 33028, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4367-4692>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-10>

Анотація. Стаття присвячена дослідженню сучасного стану теоретичної та практичної розробленості проблеми формування компетентності з основ радіаційної безпеки бакалаврів середньої освіти. Зокрема досліджено основні лейтмотиви міжнародного науково-педагогічного співтовариства з окресленої тематики. Виокремлено три напрями досліджень формування компетентності з радіаційної безпеки бакалаврів середньої освіти: змістово-аксіологічного, організаційно-методичного спрямування та механізмів співпраці зацікавлених інстанцій. Зафіксовано, що переважна більшість досліджень зумовлена радіаційними аваріями на ядерних об'єктах. Аналіз «негативного» досвіду дозволяє визначити ризики й зацентувати на цьому освітній вплив. В окремих випадках вивчається превентивний підхід щодо впливу малих доз іонізуючого випромінювання в побуті. Ідентифіковано низку досліджень зосереджених на вивченні ефективності співпраці освітніх закладів із спеціалізованими організаціями у сфері використання ядерної енергії та радіаційної безпеки. Серед найбільш неординарних можна виділити такі моделі як: «соціально-педагогічна проблема (освітні заклади) – технічна підтримка (обслуговуюча організація) – експертна оцінка (контролюючий орган)», «техногенна аварія – соціальна проблема – залучення громадськості – формування базових компетентностей з РБ – виконання колективного технічного завдання» та «усестороннього громадського та урядового обговорення». Аналізуючи сучасний стан дослідження формування компетентності з основ радіаційної безпеки бакалаврів середньої освіти виокремлено низку малодосліджених аспектів, а саме: відсутня однаковість у вимогах до змісту навчання РБ БСО; не визначено залишається зміст та обсяг підготовки з РБ вчителів загальноосвітньої школи різних предметних спрямувань; спірним залишається питання формальної регламентації способів забезпечення формування компетентності з основ РБ БСО; не існує чітких організаційно-педагогічних підходів організації формування компетентності з основ РБ БСО в умовах університету; стан розробленості спеціалізованих методів, засобів та форм навчання РБ перебуває на досить низькому рівні.

Ключові слова: компетентність з основ радіаційної безпеки, бакалавр середньої освіти, навчання з питань радіаційних ризиків, безпека життєдіяльності, радіаційна грамотність.

Summary. The article is devoted to the study of the current state of theoretical and practical development of the problem of forming competence in the basics of radiation safety for bachelors of secondary education. In particular, the main leitmotifs of the international scientific and pedagogical community on this topic are studied. Three directions of research on the formation of competence in radiation safety of bachelors of secondary education are distinguished, namely: content and axiological, organizational and methodological directions and mechanisms of cooperation of interested authorities. It has been recorded that the vast majority of studies are driven by radiation accidents at nuclear facilities. The analysis of «negative» experience allows us to identify risks and focus educational impact on them. In some cases, a preventive approach to exposure to low doses of ionizing radiation in everyday life was studied. A number of studies have been identified that focus on the effectiveness of cooperation between educational institutions and specialized organizations in the field of nuclear energy use and radiation safety. Among the most extraordinary models are the following: «socio-pedagogical problem (educational institutions) – technical support (service organization) – expert assessment (regulatory authority)», «man-made accident – social problem – public involvement – formation of basic safety competencies – implementation of collective terms of reference» and «comprehensive public and governmental discussion». Analyzing the current state of research on the formation of competence in the basics of radiation safety of bachelors of secondary education, a number of little-studied aspects have been identified, namely: there is no unanimity in the requirements for the content of teaching RSB; the content and scope of RSB training for secondary school teachers of different subject areas remain unclear; the issue of formal regulation of ways to ensure the formation of competence in the basics of RSB remains controversial; there are no clear organizational and pedagogical approaches to organizing the formation of competence in the basics of RSB; there are no clear organizational and pedagogical approaches to the formation of competence in the basics of RSB.

Key words: competence in the basics of radiation safety, bachelor of secondary education, training in radiation risks, life safety, radiation literacy.

Вступ. Зростання попиту на електроенергію, і як наслідок, збільшення частки її атомної генерації, а також підвищення ризиків використання ядерної зброї зумовлюють необхідність підвищення рівня компетентності з основ радіаційної безпеки усіх верств населення. Радіаційна безпека як окрема галузь чітко окреслена в змістовому, методичному та аксіологічному аспекті у вузькоспецифічних галузях виробництва та сферах надання послуг. Зокрема, у сфері виробництва ядерного палива, атомної генерації електроенергії, радіологічної медицини, спеціальних досліджень, тощо. Працівники згаданих сфер у своїй діяльності повинні володіти високим рівнем компетентності з радіаційної безпеки (далі – РБ), оскільки це є гарантом збереження їхніх здоров'я та працездатності.

Решта частина населення, яка не стикається повсякденно із джерелами іонізуючого випромінювання, з огляду на зміст навчання безпекових й працезохоронних дисциплін в закладах освіти, інструкцій з охорони праці за професіями, повинна володіти початковим (базовим) рівнем знань та умінь з питань радіаційних ризиків. Водночас, територія нашої держави є однією із найзабрудненіших продуктами радіоактивного розпаду (внаслідок аварії на ЧАЕС), що зумовлює велику кількість ризиків радіаційного характеру. Крім того, нині в Україні діє 15 атомних енергоблоків, які в умовах халатної експлуатації можуть стати джерелом радіаційного забруднення. Разом з тим загрози воєнного характеру зумовлюють ризики застосування ядерної зброї, що може призвести до радіаційної катастрофи.

У таких умовах, компетентність з РБ набуває архіважливого значення в сучасних реаліях життєдіяльності населення нашої країни. Формування компетентності з основ РБ детерміноване потребами сучасного виробництва, екологічної та національної безпеки й освіти зокрема. В умовах сучасності Національні системи освіти повинні забезпечувати формування компетентності з основ радіаційної безпеки на усіх етапах навчання населення. Чи це дійсно так, та чи зазначені питання досліджуються або впроваджуються у практику сучасної освіти ми вирішили дослідити в рамках цієї статті.

Аналіз останніх досліджень. Сучасний стан дослідження проблеми формування компетентності з основ РБ майбутніх вчителів середньої освіти, в сучасній інтерпретації бакалаврів середньої освіти (далі – БСО), має досить обмежені та вузькоспеціалізовані наукові результати. Переважна більшість з них доводить необхідність формування компетентності населення з РБ в країнах, які постраждали від аварій на ядерних об'єктах або котрі знаходяться в безпосередній близькості від радіаційно небезпечних об'єктів. Досить близьким у контексті нашого дослідження є доробок А. Текбііка (Ahmet Tekbiyik), який доводить ефективність методу спільного навчання при формуванні об'єктивних поглядів бакалаврів (майбутніх вчителів природничих дисциплін) щодо використання ядерної енергії. Педагогом доведено, що позитивна зміна ставлення до ядерного виробництва відбувається за умови отримання науково-обґрунтованих знань, обізнаності та пропозицій щодо зменшення ризиків [12, с. 242–248]. Досить актуальним є дослідження Н. Ранасінгхе (Nirodha Ranasinghe), У. Перера (Uththara Perera), П. Махакумара (Prasad Mahakumara), Н. Ратнавіра (Nirasha Rathnaweera), П. Ратнайка (Priyanga Rathnayake), Т. Тода (Takehiro Toda), Т. Імото (Takeshi Imoto) [11], яке висвітлює активне використання демонстраційних заходів з метою підвищення рівня обізнаності населення з питань радіаційних загроз. За підтримки міжнародних партнерів, таких як Міжнародне агентство з атомної енергії (МАГАТЕ) та Токійський університет (Японія), Шрі-Ланка ініціювала комплексний, довгостроковий проект підготовки вчителів природничих наук, які забезпечуватимуть належний рівень радіаційної компетентності учнів середніх шкіл. Критично важливим, на думку М. Хачія та М. Акаші, є радіаційна грамотність усіх верств населення. Дослідники вивчали попит на навчальні курси з РБ, до аварії на електростанції «Фукусіма-Дай-Ічі» (Японія) та після. Поставарійний період засвідчив, що попит на такі курси значно зріс не тільки серед професіоналів-енергетиків та медичних працівників, а й серед вчителів [7]. Така ситуація пояснювалася потребами загальноосвітніх шкіл у педагогах, котрі володіли б не просто базовими знаннями, а готовністю до реагування на радіаційні надзвичайні ситуації. Вказані дослідження репрезентують загальні, найбільш притаманні вектори наукових розвідок у сфері формування компетентності з основ РБ БСО, однак у повній мірі не розв'язують важливих завдань педагогічного вчення у зазначеному напрямі.

Формування компетентності з основ РБ як науково-педагогічна проблема та навчально-практичні кейси розглядалися в окремих напрямках, переважно в країнах та на територіях, постраждалих від наслідків аварій на ядерних об'єктах або потенційно небезпечних у цьому контексті. Важливим аспектом, за таких умов, є належна підготовка вчителів у даному напрямі, здатних до провадження відповідної просвітницької діяльності, готових до професійного реагування на радіаційні загрози і, як наслідок сприяти збереженню здоров'я школярів у короткостроковій (у разі аварій) та довгостроковій перспективі (радіаційна безпека у продовж життя). Фрагментарність досліджень та практик формування компетентності з основ радіаційної безпеки вчителів потребують комплексного вивчення, виділення

основних напрямів, диференціації методів досягнення, виділення невисвітлених проблем.

Мета статті – дослідити сучасний стан теоретичної та практичної розробленості проблеми формування компетентності з основ радіаційної безпеки бакалаврів середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Переважна більшість публікацій у сфері формування компетентності з основ РБ БСО присвячена окремим складовим цього процесу, змісту, формам та засобам навчання. З метою певного диференціювання напрацьованих нами виокремлено наступні групи за сферами наукових інтересів та освітніх практик.

Перша група досліджень зацентрована на аксіологічній складовій формування компетентності з основ РБ МБО. У дослідженні Р. М. Анжос (R. M. Anjos), А. Факюре (A. Facure) та групи дослідників Федерального університету Флуміненсе (Бразилія) науково обґрунтовано необхідність підготовки фахівців середніх шкіл з РБ [1]. Таке дослідження засноване на екологічних наслідках радіаційної аварії в Гоянії, яка сталася у 1987 р. Дослідники в рамках актуалізації зазначають, що університетська підготовка БСО недосконала у напрямку РБ, оскільки вчителі не можуть просвітити своїх учнів, коли трапляються радіаційні чи ядерні аварії.

У дослідженні А. Войчик (Andrzej Wojcik), К. Хамза (Karim Hamza), Я. Лундегорд (Iann Lundegård), М. Енґаг (Margareta Enghag), К. Хаґлунд (Karin Haglund), Л. Арванітіс (Leena Arvanitis), Л. Шенк (Linda Schenk) значна увага зосереджена на обґрунтуванні змісту навчання радіаційному захисту від низьких доз іонізуючого випромінювання, які оточують людину у побуті [13]. Вважаємо, що це дослідження має принципові відмінності від попередньо проаналізованих, оскільки формування компетентності з РБ МБО відбувається в рамках превентивного підходу, а не наслідкового. Педагогічний підхід у цьому дослідженні – навчання «на чужих помилках», на нашу думку, ґрунтується на досягненнях науковців та практиків у сфері фізики, хімії, медицини, що дозволяє забезпечити умови обґрунтування змісту навчання з РБ ще до настання нещасних випадків чи впливу на здоров'я школярів. Лейтмотивом зазначеної праці є виховання науково-грамотних членів суспільства в контексті радіаційного захисту на рівні загальноосвітньої школи. Прийняття рішень на основі науково-об'єктивних знань дозволяє приймати правильні рішення й уникати загроз радіаційного характеру.

Британські дослідники на чолі з Т. Колдвеллом вивчали питання щодо культури РБ в умовах університетської підготовки, в тому числі вчителів. Робоча група розробила онлайн-тестування, метою якого було визначення поглядів майбутніх фахівців на РБ [4]. Результати дослідження яскраво репрезентували тривожні недоліки формування культури РБ, особливо в комунікації та навчанні. За результатами дослідження дослідниками надано рекомендації змістово-аксіологічного характеру щодо необхідності інтегрування аспектів РБ в освітні програми університетів.

Власне, дослідження аксіологічного характеру, у значній мірі ґрунтуються на соціально-важливих проблемах пов'язаних із використанням ядерних та радіаційних технологій. Зокрема найбільш поширеною передумовою обґрунтування важливості формування компетентності з основ РБ МБСО є негативний досвід (аварії та катастрофи), більш прагматичним є досвід превентивного навчання РБ, а також створення умов для формування культури РБ під час навчання у закладах вищої освіти.

Друга група досліджень присвячена пошуку ефективних методів та засобів формування компетентності з основ РБ МБСО. Зокрема в роботі Е. Фурата (Etsuko FURUTA), К. Кусама (Keiji KUSAMA) обґрунтовано набір засобів для організації практичної підготовки у сфері радіаційної безпеки [6].

Для цього було використано невеликі фрагменти радіоактивних матеріалів з низькою активністю, для дослідження проникаючої здатності випромінювання різних типів. Для демонстрації радіаційних загроз побутового характеру використовувалися невеликі порції радону. Також дослідники наголошують на важливості дослідження лабораторним методом різних матеріалів для оцінки їхньої екрануючої здатності, тобто захисних властивостей. Вважаємо, що практико-орієнтований підхід зазначеної праці, дозволяє сформувати мінімально необхідний рівень навичок з РБ, який виступатиме у ролі базису формування предметної компетентності МБСО, зокрема її діяльнісної складової.

Р. Джонсон (Johnson, R. R. Jr.) вважає, що ефективна навчальна презентація сприятиме чіткому явленню людини про фізичні основи утворення та дії іонізуючого випромінювання. Презентація дозволяє забезпечити високий рівень уявлення про фізику альфа-, бета- та гамма-випромінювання, а це відповідно впливає на уявлення про радіаційні ризики. На думку дослідника, науково-практичний, ефективно унаочнений підхід пояснення радіаційних ризиків дозволяє забезпечити формування більш високого рівня компетентності з РБ [8]. На нашу думку дидактика використання наочностей досить важливий аспект вивчення РБ, оскільки теоретична складова закладає ґрунт сформованості належного рівня компетентності з основ РБ МБСО. Особливо ефективною й водночас складною є методика використання сучасних засобів ІКТ, зокрема комп'ютерних презентацій для кращого розуміння радіаційних ризиків.

У якості підвищення рівня сформованості компетентності з РБ Т. Лоуренс (Lawrence T.) пропонує проводити навчальні заходи у формі семінару. Автор вважає, що семінар одна із найефективніших форм швидкого базового оволодіння певними навичками, а також інструмент неперервної освіти – підвищення кваліфікації з РБ в тому числі. Методика проведення семінару з РБ за Лоуренсом ґрунтується на чотирьох взаємопов'язаних етапах: різні припущення, теорії, процеси та практичні підходи [5]. На нашу думку, такий підхід дозволяє зекономити тривалість на вивчення певних аспектів РБ, максимально зосередитись на об'єкті вивчення, однак вимагає певної попередньої підготовки. Припускаємо, що семінар як форму організації навчання МБСО доцільно застосовувати як елемент неформальної освіти, у позаурочний час.

Групою австралійських науковців розроблено й впроваджено онлайн-курс з радіаційної безпеки для самостійного опрацювання. Курс розрахований на майбутніх вчителів природничих наук, які працюватимуть у загальноосвітніх школах Нового Уельсу. Роль курсу ґрунтується на максимальному унаочненню складної теоретичної інформації про РБ, а також можливість самоконтролю рівня засвоєння знань [9]. Безумовно, що використання засобів веб-технологій є досить дієвим у сучасному освітньому середовищі, однак не новим. Вважаємо за доцільне у більш повній мірі дослідити методику використання веб-ресурсів у контексті формування компетентності з основ РБ МБСО.

Третя група досліджень зосереджена на вивченні ефективності співпраці освітніх закладів із спеціалізованими організаціями у сфері використання ядерної енергії та радіаційної безпеки. Яскравим зразком таких досліджень є публікація групи вчених Софійського університету (Болгарія), які досліджували інтегрування навчального курсу «Радіація і людина» в освітній процес загальноосвітньої школи й відповідну підготовку вчителів-предметників. Вивчення курсу передбачало забезпечення навчально-методичним забезпеченням, наочностями, лабораторними зразками.

Підтримка забезпечувалася атомною електростанцією «Козлодуй» (Болгарія) й Національним центром радіобіології та радіаційного захисту (Болгарія) [14]. Таким чином педагогічні підходи запропоновані вченими, отримали експертну оцінку та належне матеріально-технічне забезпечення. Вважаємо, що реалізація проекту містить чітку взаємопов'язану структуру: *соціально-педагогічна проблема* (освітні заклади) – *технічна підтримка* (обслуговуюча організація) – *експертна оцінка* (контролюючий орган).

Досить ефективним вважаємо досвід засновників проекту Safecast, заснованого в результаті аварії на «Фукусіма-Дай-Ічі» (Японія). Його створення було ініційоване групою активістів та науковців спільно з МАГАТЕ, з метою дослідження місцевості на предмет радіаційного забруднення. Загалом, проект «Safecast» і подібні зусилля можна вважати реальними тестами принципів і можливостей «громадянської науки», і тому їх результати варто вивчити, яку інколи називають «наукою натовпу». Представниками з усієї країни, в тому числі студентами та викладачами закладів освіти, проводився збір реальних показників радіаційного фону у певній місцевості за допомогою радіометричного обладнання, обладнаного GPS-модулем [3]. Унаслідок таких заходів формувалася онлайн карта про забруднення території країни, шляхом засобів громадської науки. В цьому випадку реалізація проекту має дещо іншу структуру: *техногенна аварія – соціальна проблема – залучення громадськості – формування базових компетентностей з РБ – виконання колективного технічного завдання*. Вважаємо, що такий досвід має стосунок до організації життєво-важливих проєктів у поєднанні із створенням умов для інформальної освіти населення з питань РБ.

Окреслені приклади співпраці освітніх закладів із спеціалізованими організаціями мають певні відмінності, зокрема з точки зору масштабності, передумов виникнення та принципів функціонування.

Неординарним є підхід співпраці описаний у дослідженні дослідників А. Попп, Т. Панерас та Р. Доулер, який ґрунтується на прикладному навчанні РБ та інформаційній роботі Австралійська організація ядерної науки і технологій (ANSTO). У цьому випадку організація обґрунтовує та встановлює так званий еталон навчання радіаційної безпеки. В якості стейкхолдерів ANSTO спілкується з широким колом різних зацікавлених сторін, включаючи громадські групи, учнів, студентів університетів, учителів, регуляторних службовців, представників промисловості та уряду [10]. Зрештою усі зацікавлені сторони висувають власні вимоги, і як наслідок, формується освітній стандарт підготовки з РБ усіх верств населення, погоджений громадськими, державними та приватними організаціями. Позитивним у такому підході ми вважаємо попередні усесторонні обговорення у підготовці змісту навчання РБ, що дозволяє мінімізувати прогалини у формуванні компетентності з основ РБ.

Серед вітчизняних досліджень варто виокремити напрацювання Р. Андрійчук та Р. Васильєвої, яке присвячене емпіричним дослідженням визначення рівня сформованості вмінь та навичок майбутніх педагогів щодо безпечного поведіння та корекції поведінки учнів в зоні радіаційного контролю. Напрацювання педагогів інтегровані в курс «Охорона праці» при вивченні теми «Радіаційна безпека», яка ґрунтується на «географічних особливостях регіону, завданнях соціального захисту, збереженні здоров'я і адаптації населення, яке мешкає в забрудненій зоні» [1, с. 16–17]. Підхід дослідників передбачав моделювання діяльності вчителя щодо захисту учнів від ураження радіонуклідів і організації лікувально-профілактичного харчування.

Окреслений досвід формування компетентності з основ РБ БСО характеризується значним обсягом різносторонніх досліджень, які не мають цілісного характеру реалізації. З різних причин не має одностайності в змісті навчання, оскільки його обґрунтування має різне аксіологічне підґрунтя. Також досить розрізненими є погляди щодо методичних підходів навчання БСО, одні вказують на важливість прикладного навчання із застосуванням лабораторного підходу, інші на необхідність використання ІКТ- та Веб-технологій. Спільною ознакою більшості досліджень є превентивна складова як змісту так і методів навчання. Разом з тим, більшість дослідників притримуються думку щодо необхідності залучення експертів та контролюючих органів у сфері РБ до розробки нових технологій формування компетентності з основ РБ БСО.

Висновки. Резюмуючи проведені дослідження можна задекларувати низку перехідних тверджень, щодо сучасного стану формування компетентності з основ РБ БСО, а саме:

- відсутня одностайність у вимогах до змісту навчання РБ БСО;

- не визначеним залишається зміст та обсяг підготовки з РБ вчителів загальноосвітньої школи різних предметних спрямувань;

- спірним залишається питання формальної регламентації способів забезпечення формування компетентності з основ РБ БСО;

- не існує чітких організаційно-педагогічних підходів організації формування компетентності з основ РБ БСО в умовах університету;

- стан розробленості спеціалізованих методів, засобів та форм навчання РБ перебуває на досить низькому рівні.

На часі створення цілісного механізму формування компетентності з основ РБ БСО, який дозволив би вирішити окреслені проблеми й адаптувати цей процес до сучасних вимог. Разом з тим необхідно інтегрувати результати проаналізованих напрацювань при розробці системи формування компетентності з РБ БСО, особливий акцент при цьому необхідно зосередити на впровадженні засобів новітніх цифрових технологій.

Список використаних джерел:

1. Андрийчук Р. Г., Васильєва Р. Ю. Підготовка майбутніх вчителів до формування безпечної поведінки школярів в зоні радіаційного контролю. *Наука і освіта*. 2008. № 1–2. С. 14–18.
2. Anjos R. M., et al. Radioactivity teaching: Environmental consequences of the radiological accident in Goiânia (Brazil). *American Journal of Physics*. 2001. V. 69. 3. P. 377–381.
3. Brown Azby, et al. Safecast: successful citizen-science for radiation measurement and communication after Fukushima. *Journal of Radiological Protection*. 2016. V. 36. 2. 82 p.
4. Coldwell T., et al. The status of the radiation safety culture within the higher education, research and teaching sectors in the UK. *Journal of Radiological Protection*. 2020. V. 40. 4. 1406 p.
5. Dauer Lawrence T. Facilitating effective radiation safety workshops: Adult learning theories. *Health Physics*. 2003. V. 85. P. 49–55.
6. Furuta Etsuko, Kusama Keiji. Teaching materials for radiation training and user guides. *Radiation Safety Management*. 2014. V. 13. 1. P. 1–8.
7. Hachiya Misao, Akashi Makoto. Lessons learned from the accident at the Fukushima Dai-ichi nuclear power plant – more than basic knowledge: education and its effects improve the preparedness and response to radiation emergency. *Radiation protection dosimetry*. 2016. V. 171. 1. P. 27–31.
8. Johnson JR. R. R. Effective Presentation of Radiation Safety Training – Risk Communication: An Important Function of Radiation Safety Training. *Health physics*. 1999. V. 76. P. 10–15.
9. Metcalfe R. D., et al. A web-based resource for radiation safety courses. In: Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education. 2002. P. 90.
10. Popp Andrew, Paneras Tina, Dowler Rod. Enhancing radiation safety in Australia through applied training and outreach. 2017. P. 72.
11. Ranasinghe Nirodha, et al. Development of radiation literacy among secondary school students in SRI LANKA. *Journal of Environment and Safety*. 2019. V. 10. 2. P. 37–40.
12. Tekbiyik Ahmet, et al. The use of jigsaw collaborative learning method in teaching socio-scientific issues: The case of nuclear energy. *Journal of Baltic Science Education*. 2015. V. 14. 2. P. 237–253.
13. Wojcik Andrzej, et al. Educating about radiation risks in high schools: towards improved public understanding of the complexity of low-dose radiation health effects. *Radiation and Environmental Biophysics*. 2019. V. 58. P. 13–20.
14. Kostadinova B., et al. Implementation of radioecological education in secondary school by a 'Radiation and man' elective course. 2004. P. 1–16.

References

1. Andriichuk R. H., Vasylieva R. Yu. (2008). Pidhotovka maibutnix vchyteliv do formuvannya bezpechnoi povedinky shkoliariv v zoni radiatsiinoho kontroliu [Preparation of future teachers for the formation of safe behavior of schoolchildren in the radiation control zone]. *Nauka i osvita – Science and education*, 1–2, 14–18 [in Ukrainian].
2. Anjos R. M., et al. (2001). Radioactivity teaching: Environmental consequences of the radiological accident in Goiânia (Brazil). *American Journal of Physics*, 69, 3, 377–381.
3. Brown Azby, et al. (2016). Safecast: successful citizen-science for radiation measurement and communication after Fukushima. *Journal of Radiological Protection*, 36, 2, 82.
4. Coldwell T., et al. (2020). The status of the radiation safety culture within the higher education, research and teaching sectors in the UK. *Journal of Radiological Protection*, 40, 4, 1406.
5. Dauer Lawrence T. (2003). Facilitating effective radiation safety workshops: Adult learning theories. *Health Physics*, 85, 49–55.
6. Furuta Etsuko, Kusama Keiji. (2014). Teaching materials for radiation training and user guides. *Radiation Safety Management*, 13, 1, 1–8.
7. Hachiya Misao, Akashi Makoto. (2016). Lessons learned from the accident at the Fukushima Dai-ichi nuclear power plant – more than basic knowledge: education and its effects improve the preparedness and response to radiation emergency. *Radiation protection dosimetry*, 171, 1, 27–31.
8. Johnson JR. R. R. (1999). Effective Presentation of Radiation Safety Training – Risk Communication: An Important Function of Radiation Safety Training. *Health physics*, 76, 10–15.
9. Metcalfe R. D., et al. (2002). A web-based resource for radiation safety courses. In: Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education.
10. Popp Andrew, Paneras Tina, Dowler Rod. (2017). Enhancing radiation safety in Australia through applied training and outreach.
11. Ranasinghe Nirodha, et al. (2019). Development of radiation literacy among secondary school students in SRI LANKA. *Journal of Environment and Safety*, 10, 2, 37–40.
12. Tekbiyik Ahmet, et al. (2015). The use of jigsaw collaborative learning method in teaching socio-scientific issues: The case of nuclear energy. *Journal of Baltic Science Education*, 14, 2, 237–253.
13. Wojcik Andrzej, et al. (2019). Educating about radiation risks in high schools: towards improved public understanding of the complexity of low-dose radiation health effects. *Radiation and Environmental Biophysics*, 58, 13–20.
14. Kostadinova B., et al. (2004). Implementation of radioecological education in secondary school by a 'Radiation and man' elective course.

Педагогіка дошкільної та середньої освіти. Професійна освіта та теорія навчання

УДК 37.013.78

Імерсивні технології та їх вплив на модернізацію сучасної системи освіти

IMMERSIVE TECHNOLOGIES AND THEIR IMPACT ON THE MODERNIZATION OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM

ДОВГАЛЬ Сергій – кандидат філософських наук, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. В. Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7134-7488>

БУТУРЛІНА Оксана – кандидат філософських наук, доцент, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. В. Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9603-4752>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-11>

DOVHAL Serhii – PhD in Philosophy, Associate Professor of Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council», 70, Volodymyr Antonovych str., Dnipro, 49006, Ukraine

BUTURLINA Oksana – PhD in Philosophy, Associate Professor of Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council», 70, Volodymyr Antonovych str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. Використання імерсивних технологій відкриває багато перспектив для підвищення якості навчального процесу. Згідно з науковими дослідженнями імерсивні технології покращують в учнів просторове розуміння та запам'ятовування, дозволяючи їм відчувати навчання від першої особи, бачити все, що відбувається навколо. Такі технології забезпечують візуальне навчання та сприяють загальному розумінню учнів більш складних предметів, теорій та мов. Деякі дослідники виділяють кілька унікальних можливостей віртуальної та доповненої реальності, а саме занурення в змодельоване середовище, мультимодальну взаємодію, конкретизацію уяви. Загалом, на думку більшості дослідників, дані технології забезпечують присутність користувачів через високу точність представлення тривимірних віртуальних об'єктів і можливість моделювати операції та процедури абстрактних понять. Українська система освіти наразі робить тільки перші кроки в напрямку використання імерсивних технологій. Досить незначна кількість українських освітян розпочали використовувати їх у навчальному процесі. Відповідно проблеми та перспективи впровадження технологій віртуальної та доповненої реальності в навчальний процес українських освітніх закладів досліджені недостатньо. У даній публікації аналізується вплив імерсивних технологій на модернізацію сучасної системи освіти. Розкрито сутність імерсивних технологій та їх вплив на трансформацію процесів навчання. Визначені види імерсивних технологій. Проаналізовані основні проблеми впровадження імерсивних технологій в освітнє середовище українських навчальних закладів. Наведено результати соціологічного дослідження, метою якого було вивчення громадської думки педагогів щодо оцінки впливу імерсивних технологій на освітнє середовище, виявлення проблем та особливостей впровадження даних технологій в сучасну систему освіти. За результатами соціологічного дослідження визначені найпоширеніші зарубіжні та вітчизняні AR та VR додатки, які використовуються педагогами у закладах загальної середньої освіти і сприяють ефективності процесів навчання. Розглянуті основні тенденції подальшого впровадження імерсивного навчання в сучасну систему освіти України.

Ключові слова: імерсивні технології, імерсивне навчання, віртуальна реальність, доповнена реальність, додатки VR та AR, освітнє середовище, процеси навчання.

Summary. The use of immersive technologies opens up many prospects for improving the quality of the educational process. According to scientific studies, immersive technologies improve students' spatial understanding and memorization, allowing them to experience learning from the first person, to see everything that is happening around them. Such technologies provide visual learning and contribute to students' overall understanding of more complex subjects, theories and languages. Some researchers single out several unique possibilities of virtual and augmented reality, namely immersion in a simulated environment, multimodal interaction, concretization of imagination. In general, according to most researchers, these technologies ensure the presence of users due to the high accuracy of the representation of three-dimensional virtual objects and the ability to simulate operations and procedures of abstract concepts. Currently, the Ukrainian education system is taking only the first steps in the direction of using immersive technologies. A fairly small number of Ukrainian educators have started using them in the educational process. Accordingly, the problems and prospects of introducing virtual and augmented reality technology into the educational process of Ukrainian educational institutions have not been sufficiently researched. This publication analyzes the impact of immersive technologies on the modernization of the modern education system. The essence of immersive technologies and their impact on the transformation of learning processes is revealed. Identified types of immersive technologies. The main problems of introducing immersive technologies into the educational environment of Ukrainian educational institutions are analyzed. The results of a sociological study, the purpose of which was to study the public opinion of teachers regarding the assessment of the impact of immersive technologies on the educational environment, identify problems and features of the introduction of these technologies into the modern education system, are presented. According to the results of a sociological study, the most common foreign and domestic AR and VR applications, which are used by teachers in general secondary education institutions and contribute to the effectiveness of learning processes, have been determined. The main trends of the further implementation of immersive learning in the modern education system of Ukraine are considered.

Key words: immersive technologies, immersive learning, virtual reality, augmented reality, VR and AR applications, educational environment, learning processes.

Вступ. Імерсивні технології – це узагальнюючий термін для технологій, які стирають межу між фізичним і цифровим світами. Це стосується технологій, які дозволяють користувачам взаємодіяти, тим самим створюючи певне зану-

рення. Ці технології включають доповнену (AR), віртуальну (VR) і змішану (MR) реальності. Технології віртуальної та доповненої реальності є найбільш використовуваними типами даних технологій. Імерсивне навчання – це підхід до

викладання та навчання, який поєднує технологію з традиційними методами навчання, що забезпечує більш реалістичне та стимулююче середовище для зростання [1, с. 220].

Вітчизняна система освіти наразі робить тільки перші кроки в напрямку використання імерсивних технологій. Існує низка проблем, які заважають впроваджувати технології віртуальної та доповненої реальності в освітніх закладах. Сьогодні на ринку інформаційних технологій вже представлена вагомий кількість додатків в яких використовуються технології віртуальної та доповненої реальності. Відповідно існують освітні VR та AR додатки які можна використовувати в навчальному процесі. Дані додатки можна застосувати в навчальному процесі за допомогою комп'ютера, планшета або смартфона. Більшість VR та AR освітніх додатків включають в себе цифрові медіа, симуляції та інші інтерактивні інструменти для створення нового та цікавого навчального досвіду. Ці додатки можна використовувати в дистанційному та очному форматі навчання за допомогою моделювання, рольових ігор або інших видів діяльності, які дозволяють учням відчувати на власні очі те, про що вони дізнаються. Водночас Google Play та App Store пропонують ряд мобільних застосунків з доповненою реальністю, а в магазинах представлено широкий вибір VR-пристроїв. Але проблеми використання даних застосунків полягають, насамперед, в тому, що українського контенту все ще недостатньо для проведення повноцінних інтерактивних уроків, а також в адаптації відомих освітніх VR та AR додатків до українських реалій через мовний бар'єр та відмінності у шкільних програмах.

Іншими проблемами є фінансові витрати на придбання та обслуговування необхідного обладнання та програмного забезпечення. Більшість закладів освіти не мають відповідного фінансування, що може обмежити доступ до імерсивних технологій. Також існує проблема підготовки викладачів і персоналу до ефективного використання імерсивних технологій. На сьогодні підготовка педагогічних працівників до використання імерсивних технологій у навчальному процесі майже не здійснюється, а наявність відповідних навчальних матеріалів обмежена. Останнім часом відбуваються і позитивні тенденції щодо впровадження імерсивних технологій в освітнє середовище українських навчальних закладів, оскільки з'являються вітчизняні VR та AR розробки. Серед подібних розробок особливо можна виділити українські освітні проекти MozaBook, mozaWeb, AR_Book та BookVAR. Відповідно українські педагоги почали використовувати вітчизняні освітні проекти з технологіями доповненої а віртуальної реальності у своїй навчальній діяльності. Водночас частина педагогів використовувала та продовжує використовувати відомі міжнародні VR та AR додатки.

Аналіз останніх досліджень. Швидкий прогрес цифрових технологій відкриває нові можливості для використання інструментів VR та AR в освітніх процесах. Інструменти занурення в навчання мають очевидний потенціал і освітні переваги. Оскільки інструменти доповненої реальності та віртуальної реальності все ще є відносно новими технологіями, які швидко розвиваються, доказова база щодо переваг даних технологій в освітньому процесі є неповною. Відповідно на сьогодні досліджень щодо впливу інструментів VR та AR щодо покращення результатів навчання проведено недостатньо і дане питання потребує подальшого вивчення та проведення відповідних досліджень, які можуть надати повне розуміння особливостей цього режиму навчання. Деякі дослідники виділяють кілька унікальних можливостей віртуальної та доповненої реальності, а саме занурення у змодельоване середовище, мультимодальну взаємодію, конкретизацію уяви. Загалом, на думку більшості дослідників, дані технології забезпечують присутність

користувачів через високу точність представлення тривимірних віртуальних об'єктів і можливість моделювати операції та процедури абстрактних понять. Відповідно імерсивні технології покращують запам'ятовування складних або абстрактних тем на основі нематеріальних понять та забезпечують новий досвід пізнання [8, с. 3].

Використання і впровадження імерсивних технологій в освіті вивчають науковці зарубіжних країн (С. Hughes, С. Stapleton (США), L. Morgado (Португалія), Kim JL Nevelsteen (Швеція) та інші), а також й України (В. Боса, О. Буров, О. Гриб'юк, О. Ковальчук, Є. Крюкова, С. Литвинова, О. Пінчук, О. Соколюк, Н. Сороко та інші).

Мета статті полягає в розкритті впливу імерсивних технологій на освітнє середовище, виявлення проблем та особливостей впровадження даних технологій в сучасну систему освіти.

Виклад основного матеріалу. Імерсивні технології мають великий потенціал для підтримки навчання та викладання. Використання даних технологій, безумовно, вплине на подальший розвиток освітнього середовища і особливо це стосується модернізації процесів навчання. Особливо їх застосування може вплинути на вирішення проблеми залучення учнів до навчальної діяльності. Взаємодія з тривимірною візуалізацією викликає позитивні емоційні переживання, які можуть призвести до покращення результатів навчання та підвищення рівня мотивації. Відповідно, в даному контексті імерсивні технології пропонують перспективні інструменти для залучення учнів до навчальної діяльності в різних форматах навчання [8, с. 9].

Загалом імерсивні технології відкривають численні можливості для освітньої системи. Дані технології можуть відігравати важливу роль у виконанні завдань цієї системи та покращувати її якість. Імерсивні технології можуть створити більш привабливе, ефективне та справедливе навчальне середовище. Переваги і можливості даних технологій та їх використання в освітньому середовищі можуть свідчити навіть про початок нової ери в процесах навчання.

Враховуючи основні тенденції розвитку імерсивних технологій та їх потенціал для сучасної системи освіти, у жовтні 2023 року співробітники кафедри управління інформаційно-освітніми проектами Комуніального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» провели опитування на тему «Вплив імерсивних технологій та штучного інтелекту на модернізацію сучасної системи освіти». Метою даного дослідження було вивчення громадської думки педагогів щодо оцінки впливу імерсивних технологій та штучного інтелекту на освітнє середовище, виявлення проблем та особливостей впровадження даних технологій в сучасну систему освіти. Окремий розділ даного соціологічного дослідження був присвячений впливу імерсивних технологій на освітнє середовище, виявлення проблем та особливостей впровадження даних технологій у сучасну систему освіти. Завдання даного дослідження були наступними:

- 1) визначити рівень обізнаності та вмотивованості педагогів щодо застосування імерсивних технологій у навчальному процесі;
- 2) дослідити громадську думку педагогів щодо впливу імерсивних технологій на навчальний процес;
- 3) визначити яким чином педагоги планують використовувати імерсивні технології в процесі навчання у своїх навчальних закладах;
- 4) визначити, які саме VR та AR освітні проекти використовують педагоги в процесі навчання в даний час;
- 5) дослідити, на які сектори економіки найбільше вплине використання доповненої та віртуальної реальності на думку педагогів.

Загалом в опитуванні взяли участь 1138 респондентів. Вибір-ка репрезентувала респондентів за наступними параметрами: стать, місце роботи, стаж роботи, посада в загальноосвітньому навчальному закладі. Дослідження проводилося методом онлайн-опитування за допомогою сервісу google-forms.

Результати опитування показали, що переважна кількість педагогів (71%), сьогодні, ознайомена з технологією віртуальної реальності. Лише 14% респондентів відзначили, що не ознайомлені з даною технологією. Також 14% опитаних не визначилися щодо даного запитання.

Чи знайомі Ви з технологією віртуальної реальності? (Не більше одного варіанту відповіді)



Діаграма 1. Рівень ознайомленості педагогів з технологією віртуальної реальності

Опитані педагоги відзначили, що вони також ознайомлені із технологією доповненої реальності. Майже половина опитаних (49%) відзначили, що вони ознайомлені з даною технологією. Проте майже третині опитаних (28%) технологія доповненої реальності не знайома. Решта (21%) не визначилися щодо даного запитання.

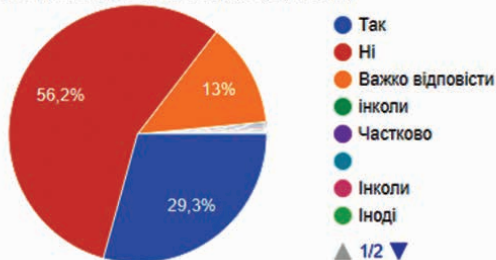
Чи знайомі Ви з технологією доповненої реальності? (Не більше одного варіанту відповіді)



Діаграма 2. Рівень ознайомленості педагогів з технологією доповненої реальності

Хоча більшість опитаних педагогів сьогодні ознайомлені з імерсивними технологіями, лише незначна частина опитаних використовує дані технології в навчальному процесі. Так результати опитування показали, що лише близько третини опитаних педагогів (29%) використовують технологію доповненої реальності в навчальному процесі. Водночас більшість опитаних (56%) технологію віртуальної реальності взагалі не використовують у навчальному процесі на сьогоднішній час. Не визначилися щодо даного запитання 13% опитаних.

Чи використовуєте Ви технології віртуальної реальності в навчальному процесі? (Не більше одного варіанту відповіді)

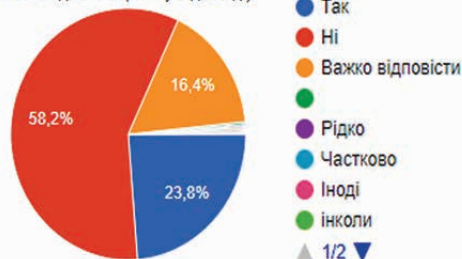


Діаграма 3. Використання педагогами технології віртуальної реальності в навчальному процесі

Водночас лише близько чверті опитаних педагогів (24%) використовують доповнену реальність в навчальному

процесі. Переважна більшість опитаних (58%) відзначили, що не використовують дану технологію в навчальному процесі. Не визначилися щодо даного запитання 16% опитаних.

Чи використовуєте Ви доповнену реальність в навчальному процесі? (Не більше одного варіанту відповіді)



Діаграма 4. Використання педагогами технології доповненої реальності в навчальному процесі

Результати опитування показали, що в цілому близько чверті опитаних педагогів, сьогодні, використовують імерсивні технології в навчальному процесі. Хоча кількість педагогів які використовують імерсивні технології в навчальному процесі на сьогоднішній час є незначною, в цілому, спостерігається позитивна оцінка щодо впливу даних технологій на навчальний процес. Так, в наступному запитанні анкети переважна більшість (59%) опитаних відзначили, що застосування доповненої та віртуальної реальності підвищить мотивацію до навчання в учнів. Лише 7% опитаних відзначили, що застосування імерсивних технологій не вплине на підвищення мотивації до навчання в учнів. Близько третини опитаних (32%) взагалі не визначилися щодо даного запитання.

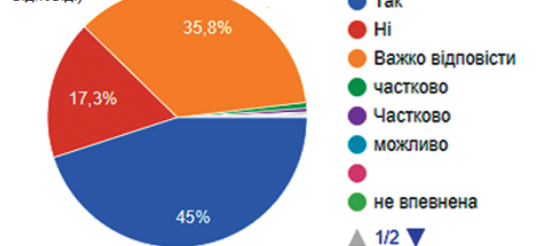
Як ви вважаєте, чи підвищить застосування доповненої та віртуальної реальності мотивацію до навчання у учнів? (Не більше одного варіанту відповіді)



Діаграма 5. Вплив імерсивних технологій на мотивацію до навчання в учнів

Використання імерсивних технологій, на думку опитаних, також може мати позитивний вплив на зменшення витрат пов'язаних з навчальним обладнанням та навчальними матеріалами. Так, 45% респондентів вважають, що використання доповненої та віртуальної реальності в освіті може допомогти зменшити витрати, пов'язані з навчальним обладнанням та навчальними матеріалами. Водночас 17% опитаних відзначили, що використання доповненої та віртуальної реальності в освіті не вплине на зменшення витрат, які пов'язані з навчальним обладнанням та навчальними матеріалами. Решта опитаних (32%) взагалі не визначилися щодо даного запитання.

Діаграма 6. Думка респондентів щодо впливу імерсивних технологій на зменшення витрат у контексті використання навчального обладнання та навчальних матеріалів



У наступному запитанні анкети педагогам було запропоновано визначитися щодо їх особистого бачення впливу імерсивних технологій на різні сектори економіки протягом наступних декількох років. Більшість опитаних відзначили, що на їхню думку імерсивні технології, протягом наступних декількох років, найбільше вплинуть на розвиток освіти (17%), сферу маркетинга та реклами (16%), туризм (12%) та медицину (11%). Водночас решта опитаних вважає, що імерсивні технології протягом наступних декількох років будуть мати найбільший вплив на військову справу та оборону (10%), будівництво та нерухомість (9%), виробництво (8%), сферу роздрібною торгівлі та електронної комерції (7%) та сферу логістики і транспорту (7%). Не визначилися щодо даного запитання 3% респондентів.

Думка опитаних щодо секторів економіки на які будуть мати найбільший вплив імерсивні технології протягом наступних декількох років



Діаграма 7. Думка опитаних педагогів щодо секторів економіки, на які найбільше впливатимуть імерсивні технології протягом наступних декількох років

У наступному запитанні анкети педагогам було запропоновано визначитися щодо можливих варіантів використання імерсивних технологій у процесі навчання. Результати опитування показали, що імерсивні технології в процесі навчання, надумку опитаних, насамперед, можуть бути використані в проведенні дослідницьких експедицій (віртуальних подорожей або подорож ей у часі) – 26% опитаних, проведенні експериментальної роботи (віртуальні лабораторії, віртуальні експерименти) – 25% опитаних, у процесі використання підручників з ефектом доповненої та віртуальної реальності на уроках – 21% опитаних. Також респонденти відзначили, що імерсивні технології можуть бути використані для організації інклюзивного (14%) та самостійного (11%) навчання. Не визначилися щодо даного запитання 3% опитаних.

Думка опитаних щодо використання імерсивних технологій в процесі навчання



Діаграма 8. Думка опитаних педагогів щодо можливих напрямків використання імерсивних технологій у процесі навчання

У даному опитуванні педагогам було запропоновано також визначити найкращі відомі освітні проекти, у яких використовується доповнена та віртуальна реальність, а також відзначити які з даних освітніх проектів педагоги вже використовують у навчальному процесі. Результати опитування

показали, що більшість (51%) опитаних педагогів, сьогодні, не володіють інформацією щодо відомих освітніх проектів, у яких використовується доповнена та віртуальна реальність. Водночас серед освітніх VR та AR проектів, які найбільше відомі опитаним, на сьогодні можна виділити українські освітні проекти MozaBook, mozaWeb (13%) та AR_Book (7%), а також всесвітньо відомий проект Google Expeditions (13%). Незначна кількість опитаних відзначила, що ознайомена з проектами Labster (5%), українським проектом BookVAR (4%), освітніми проектами TeachVR (3%), Steampowered (2%), Mezo vr (1%), Star Walk, Star Walk2 (1%).

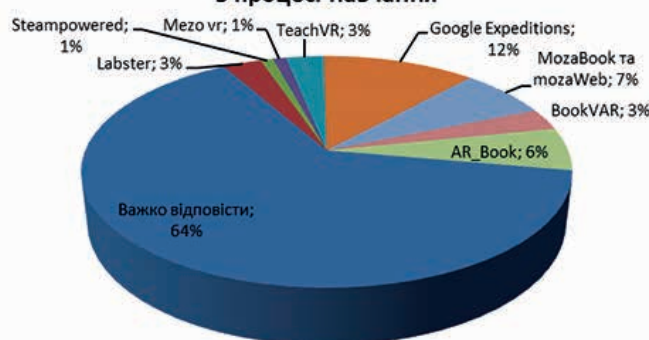
Найкращі VR та AR освітні проекти відомі опитаним педагогам



Діаграма 9. Рейтинг найбільш відомих освітніх VR та AR додатків

Результати опитування показали, що переважна більшість опитаних (64%) не визначилася щодо даного запитання, оскільки не володіє інформацією щодо освітніх навчальних проектів, у яких використовуються імерсивні технології. Водночас близько третини опитаних сьогодні вже використовують VR та AR освітні проекти у своїй навчальній діяльності. Серед навчальних проектів, які використовують респонденти, можна виділити знову Google Expeditions (12%) та українські освітні проекти MozaBook, mozaWeb (7%), AR_Book (6%) і BookVAR (3%). Незначна кількість опитаних відзначила, що використовує у своїй навчальній діяльності освітні проекти Labster (3%), TeachVR (3%), Steampowered (1%) та Mezo vr (1%).

Освітні VR та AR додатки які використовують опитані в процесі навчання



Діаграма 10. Освітні VR та AR додатки, які використовують респонденти в процесі навчання

Висновки. Враховуючи сучасні тенденції впливу нових інформаційних технологій на подальший розвиток системи освіти, в даному дослідженні зроблена спроба дослідити громадську думку педагогів щодо їх оцінки впливу імерсивних технологій на вітчизняне освітнє середовище та виявити основні проблеми та особливості впровадження даних технологій в процесі навчання.

Результати дослідження показали, що переважна кількість опитаних педагогів ознайомена з технологією віртуальної реальності та доповненої реальності. Проте лише

незначна частина опитаних використовує імерсивні технології в навчальному процесі. Результати опитування показали, що лише близько третини опитаних педагогів використовують технологію доповненої реальності та близько чверті – технологію доповненої реальності в навчальному процесі. Загалом спостерігається позитивна оцінка педагогами впливу імерсивних технологій на навчальний процес. Більше половини опитаних відзначають, що застосування доповненої та віртуальної реальності підвищить мотивацію до навчання у учнів. Також більшість опитаних вважають, що імерсивні технології, протягом наступних декількох років, найбільше вплинуть на розвиток освіти, сферу маркетингу та реклами, туризм та медицину. У процесі навчання, на думку респондентів, імерсивні технології можуть бути використані в проведенні дослідницьких експедицій (віртуальних подорожей або подорожей у часі), проведенні експериментальної роботи (віртуальні лабораторії,

віртуальні експерименти), у процесі використання підручників з ефектом доповненої та віртуальної реальності на уроках. Результати опитування показали, що більше половини опитаних педагогів сьогодні не володіють інформацією щодо відомих освітніх проєктів, у яких використовуються доповнена та віртуальна реальність. Водночас серед освітніх VR та AR проєктів, які найбільше відомі опитаним, на сьогодні можна виділити українські освітні проєкти MozaBook, mozaWeb та AR_Book, а також всевітньо відомий проєкт Google Expeditions. Незначна кількість опитаних відзначила, що ознайомена з проєктами Labster, українським проєктом BookVAR. Загалом близько третини респондентів сьогодні вже використовують VR та AR освітні проєкти в своїй навчальній діяльності. Серед навчальних проєктів, які використовують респонденти, можна виділити знову Google Expeditions та українські освітні проєкти MozaBook, mozaWeb, AR_Book і BookVAR.

Список використаних джерел

1. Єфімов Д. В. Використання доповненої реальності (AR) в освіті. *Вісник Запорізького національного університету*, 2021. Т. 2. № 1. С. 219–225. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-34> (дата звернення: 10.11.2023).
2. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Аналітичний звіт. Результати онлайн-опитування готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину: 2021. Київ: ІТЗН НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724564> (дата звернення: 11.11.2023).
3. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Результати онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину»: аналітичні матеріали. Київ: ІТЗН НАПН України. Вісник НАПН України. 2020. Т. 2. № 1. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1> (дата звернення: 12.11.2023).
4. Лещенко Т. О., Жовнір М. М., Юфименко В. Г. Імерсивні технології в мовній освіті: від теорії до практичного впровадження. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Т. 2. № 54. С. 13–17. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/19969/1/Immersive_technologies_in_language_education.pdf (дата звернення: 09.11.2023).
5. Литвинова С. Г. Використання сервісу доповненої реальності Blippbuilder учителями природничо-математичних предметів в освітній практиці. *Науковий вісник Ужгородського університету*, 2023. № 1 (52). С. 98–105. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.98-105> (дата звернення: 11.11.2023).
6. Литвинова С. Г., Буров О. Ю., Семеріков С. О. Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2020. № 55. С. 46–62. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-46-62> (дата звернення: 21.11.2023).
7. Тарангул Л., Романюк С. Використання технологій доповненої реальності в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2022. № 1 (96). С. 187–204. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.12> (дата звернення: 27.10.2023).
8. Хміль Н., Галицька-Дідух Т., Ван Цяньці. Використання віртуальної та доповненої реальності в українській освіті. *Академічні візії*, 2023. № 22. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8251886> (дата звернення: 26.11.2023).
9. V. Hill, H. Lee. Libraries and immersive learning environments unite in second life, *LibraryHi Tech*. 27 (2009). 338–356. URL: doi: 10.1108/07378830910988487 (дата звернення: 27.10.2023).
10. L. Eutsler, C. S. Long. Preservice teachers' acceptance of virtual reality to plan science instruction, *Educational Technology & Society*. 24 (2021). 28–43. URL: <https://www.jstor.org/stable/27004929> (дата звернення: 27.10.2023).

References

1. Yefimov D. V. (2021). Vykorystannia dopovnenoї realnosti (AR) v osviti [The use of augmented reality (AR) in education]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhzhya National University*, 2, 1, 219–225. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-34> (accessed: 11.10.2023) [in Ukrainian].
2. Ivanyuk I. V., Ovcharuk O. V. (2021). Analitichnyi zvit. Rezultaty onlain-opytuvannia hotovnist i potreby vchyteliv shchodo vykorystannia tsyfrovyykh zasobiv ta IKT v umovakh karantynu [Analytical report. The results of an online survey on the readiness and needs of teachers regarding the use of digital tools and ICT in quarantine conditions]. Kyiv: IITZN NAPN of Ukraine. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724564> (accessed: 11.11.2023) [in Ukrainian].
3. Ivanyuk I. V., Ovcharuk O. V. (2020). Rezultaty onlain opytuvannia «Potreby uchyteliv u pidvyshchenni fakhovoho rivnia z pytan vykorystannia tsyfrovyykh zasobiv ta IKT v umovakh karantynu»: analitichni materialy [Results of the online survey «Needs of teachers to increase their professional level in the use of digital tools and ICT in quarantine conditions»: analytical materials]. Kyiv: IITZN NAPN Ukraine. *Visnyk NAPN Ukraine – Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 2, 1. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1> (accessed: 11.12.2023) [in Ukrainian].
4. Leshchenko T. O., Zhovnir M. M., Yufimenko V. G. (2022). Imersyivni tekhnologii v movnii osviti: vid teorii do praktychnoho vprovadzhenia [Immersive technologies in language education: from theory to practical implementation]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 2, 54, 13–17. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/19969/1/Immersive_technologies_in_language_education.pdf (accessed: 09.11.2023) [in Ukrainian].
5. Lytvynova S. G. (2023). Vykorystannia servisu dopovnenoї realnosti Blippbuilder uchyteliamy pryrodnycho-matematychnykh predmetiv v osvittii praktytsi [Using the Blippbuilder augmented reality service by teachers of science and mathematics subjects in educational practice]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University*, 1 (52), 98–105. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.98-105> (accessed: 11.11.2023) [in Ukrainian].
6. Litvynova S. G., Burov O. Yu., Semerikov S. O. (2020). Kontseptualni pidkhody do vykorystannia zasobiv dopovnenoї realnosti v osvittomomu protsesi [Conceptual approaches to the use of augmented reality tools in the educational process]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem – Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems*, 55, 46–62. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-46-62> (accessed: 11.21.2023) [in Ukrainian].
7. Tarangul L., Romanyuk S. (2022). Vykorystannia tekhnologii dopovnenoї realnosti v osvittomomu protsesi zakladiv vyshchoї osviti [The use of augmented reality technology in the educational process of higher education institutions]. *Problemy osviti – Problems of education*, 1 (96), 187–204. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.12> (accessed: 10.27.2023) [in Ukrainian].
8. Khmil N., Halytska-Diduh T., Wang Qianqi (2023). Vykorystannia virtualnoi ta dopovnenoї realnosti v ukrainskii osviti [The use of virtual and augmented reality in Ukrainian education]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 22 / 2023. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8251886> (accessed: 11.26.2023) [in Ukrainian].
9. V. Hill, H. Lee (2009). Libraries and immersive learning environments unite in second life, *LibraryHi Tech*. 27, 338–356. URL: doi: 10.1108/07378830910988487 (accessed: 27.10.2023).
10. L. Eutsler, C. S. Long (2021). Preservice teachers' acceptance of virtual reality to plan science instruction, *Educational Technology & Society*, 24, 28–43. URL: <https://www.jstor.org/stable/27004929> (accessed: 27.10.2023).

УДК 378

Особливості застосування математичного пакету Scilab у процесі викладання дисципліни «Вища математика»

FEATURES OF THE APPLICATION OF THE SCILAB MATHEMATICAL PACKAGE IN THE PROCESS OF TEACHING THE DISCIPLINE «HIGHER MATHEMATICS»

КОВБА Наталія – викладач комісії науково-природничих дисциплін, Відокремлений структурний підрозділ «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки» Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет», вул. Медична, 10, м. Кам'янське, 51900, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0005-2719-6028>

КОВБА Анастасія – вчитель, Комунальний заклад «Ліцей № 3» Кам'янської міської ради, вул. Максима Чиженка, 35, м. Кам'янське, 51900, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0000-8324-2563>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-12>

KOVBA Nataliya – Lecturer of the Commission of Science and Natural Sciences, Separate structural unit «Dnipro Vocational College of Engineering and Pedagogy» of the State Higher Educational Institution «Ukrainian State University of Chemistry and Technology», 10, Medichna str., Kamianske, 51900, Ukraine

KOVBA Anastasia – teacher of the Communal institution «Lyceum № 3» of the Kamianske City Council, 10, Medichna str., Kamianske, 51900, Ukraine

Анотація. У статті зазначено, що вагоме значення у викладанні дисципліни «Вища математика» має вибір програмного забезпечення. Складність і тип завдань, що розв'язуються, залежить від функціональних можливостей вибраної програми. Акцентовано, що використовуються методи наближеного, насамперед чисельного розв'язання. Методи чисельного розв'язання математичних завдань завжди становили невід'ємну частину математики та незмінно входили до змісту природничо-математичної та інженерної освіти. У цій статті як програмне забезпечення пропонується математичний пакет Scilab. Це багатфункціональний пакет, призначений для виконання інженерних та наукових обчислень, що дозволяє виконувати складні алгебраїчні обчислення, розв'язувати задачі диференціювання та інтегрування. Все це сприяє успішному застосуванню математичного пакету Scilab у процесі викладання дисципліни «Вища математика». Автор звертає увагу, що Scilab – це система комп'ютерної математики, яка призначена для виконання інженерних і наукових обчислень, таких як: розв'язання нелінійних рівнянь і систем; розв'язання завдань лінійної алгебри; розв'язання завдань оптимізації; диференціювання й інтеграція; обробка експериментальних даних (інтерполяція й апроксимація, метод найменших квадратів); розв'язання звичайних диференціальних рівнянь і систем. Scilab надає широкі можливості для створення і редагування різних видів графіків і поверхонь. Система Scilab містить достатню кількість вбудованих команд, операторів і функцій, відмінна її риса – це гнучкість. Користувач може створити будь-яку нову команду або функцію, а потім використовувати її нарівні з вбудованими. У статті зазначається, що використання сучасних математичних пакетів суттєво збільшує інтенсивність пізнавальної діяльності, підвищує рівень математичної підготовки, вдосконалює систему контролю знань, сприяє мотивації навчання. Перспективою розвитку вивчення застосування математичних пакетів є розвиток бази з питань їх використання під час освітнього процесу, що повинна враховувати професійну спрямованість майбутньої діяльності. Такий підхід надає більш ефективне застосування міжпредметних зв'язків, що сприяє поглибленому вивченню матеріалу та розширенню можливостей самостійного навчання.

Ключові слова: чисельні методи, математичний пакет, лінійна алгебра, диференціювання, інтегрування.

Summary. The article notes that the choice of software is of great importance in teaching the discipline «Higher Mathematics». The complexity and type of tasks to be solved depend on the functionality of the selected program. It is emphasised that the methods of approximate, primarily numerical, solution are used. The methods of numerical solution of mathematical problems have always been an integral part of mathematics and have always been part of the content of natural-mathematical and engineering education. This article uses the Scilab math package as software. It is a multi-functional package designed for performing engineering and scientific calculations, which allows you to perform complex algebraic calculations, solve problems of differentiation and integration. All this contributes to the successful use of the Scilab mathematical package in the process of teaching the discipline «Higher Mathematic». The author draws attention to the fact that Scilab is a computer mathematics system designed to perform engineering and scientific calculations, such as: solving nonlinear equations and systems; solving linear algebra problems; solving optimization tasks; differentiation and integration; processing of experimental data (interpolation and approximation, method of least squares); solution of ordinary differential equations and systems. Scilab provides wide opportunities for creating and editing various types of graphs and surfaces. The Scilab system contains a sufficient number of built-in commands, operators and functions, and its distinctive feature is flexibility. The user can create any new command or function and then use it alongside the built-in ones. The article states that the use of modern mathematical packages significantly increases the intensity of cognitive activity, raises the level of mathematical preparation, improves the knowledge control system, and promotes learning motivation. The perspective of the development of the study of the use of mathematical packages is the development of a database on the issues of their use during the educational process, which should take into account the professional orientation of future activities. This approach provides a more effective application of interdisciplinary connections, which contributes to the in-depth study of the material and the expansion of opportunities for independent learning.

Key words: numerical methods, mathematical package, linear algebra, differentiation, integration.

Вступ. Орієнтація освіти на особистість, впровадження інновацій в освітній процес, використання інформаційно-комунікаційних технологій, ефективно поєднання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання з традиційними методами є пріоритетними напрямками розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз сучасних досліджень проводився у зазначеному контексті. Дослідження В. Ключка, Л. Коношевського, М. Львова, С. Ракова, О. Співаковського

стосувалося впровадження комп'ютерно-орієнтованих методик навчання у вивченні природничо-математичних дисциплін у закладах вищої освіти. Автори, такі як М. Жалдак та Ю. Триус, розглядали застосування ІКТ, комп'ютерної математики та їх вплив на розвиток математичної освіти. Ю. Сінько у статті «Системи комп'ютерної математики та їх роль у математичній освіті» досліджував роль комп'ютерних систем у математиці та їхнє значення у природничо-математичному циклі.

Згідно з М. Кисловою [1], використання ІКТ, зокрема комп'ютерних засобів обчислення, спрямоване на реалізацію відкритої освіти. Це створює умови для дистанційного та мобільного доступу до навчальних матеріалів та засобів навчання. Переважна більшість математичних програм мають мережеві можливості, які полегшують доступ до обчислювальних ресурсів через спеціалізовані Web-сервери та інтерфейси. За словами С. Шокалюка [5], з'явився новий клас систем комп'ютерної математики, призначений для роботи в мережі – Web-СКМ, які дозволяють забезпечити мобільний доступ до навчальних та обчислювальних ресурсів.

Мета статті – проаналізувати методику застосування математичного пакету Scilab у процесі викладання дисципліни «Вища математика».

Виклад основного матеріалу. У математиці часто виникає необхідність отримувати розв'язання математичних завдань у числовій формі. При цьому в багатьох завданнях відомо лише про існування розв'язання, але не існує кінцевої формули, що сприяє розв'язанню. Крім того, завжди існує необхідність розв'язувати завдання, для яких суворі докази існування вирішення на сьогодні відсутні. Тому застосовують методи наближеного, насамперед числового розрахунку. Завжди важливою складовою природничо-математичного циклу були методи числового розв'язання завдань, і вони завжди були невід'ємною частиною змісту природничо-математичної та інженерної освіти. Успішний досвід застосування чисельних методів спонукав до розширення їх застосування в інших галузях наукових дисциплін та практичних розробках. Таким чином, з'явилася потреба у розробці нових алгоритмів застосування обчислень у математиці [3]. Сьогодні актуальним на заняттях з дисципліни «Вища математика» стає питання вибору відповідного програмного забезпечення.

На сьогоднішній день існує велика кількість різних програмних засобів. До них належать математичні пакети Matlab, Mathematica, Scilab тощо. Вони містять необхідний набір методів розв'язання завдань, а також засоби візуалізації отриманих результатів. Найбільш відомим програмним засобом є математичний пакет Matlab. Він дозволяє розробляти технічні обчислення різної складності, містить одноім'яну мову програмування, надає безліч можливостей для аналізу даних, пов'язаних практично з усіма галузями математики, використовується більш ніж 1000000 інженерних працівників. Недоліком пакету є той факт, що пакет Matlab є комерційним, що ускладнює широке застосування пакету Matlab. Але існують альтернативи даного пакету, що вільно розповсюджуються. Як ілюстрацію можна вказати систему Scilab [7]. Заснований у 1990 році вченими INRIA (Інститут національних досліджень в інформатиці та автоматичності) [9] та ENPC (Національна школа мостів та доріг), Scilab спочатку називався Psilab (Psilab). Консорціум Scilab був утворений у травні 2003 року для підтримки використання Scilab як відкритого програмного забезпечення в академічній та промисловій сферах. У липні 2008 року консорціум Scilab приєднався до Фонду Digiteo [10], щоб поліпшити передачу технологій. Сьогодні актуальним під час викладання дисципліни «Вища математика» стає питання вибору відповідного програмного забезпечення.

Scilab – це система комп'ютерної математики, призначена для виконання інженерних і наукових обчислень. Це включає вирішення нелінійних рівнянь і систем, задач лінійної алгебри, завдань оптимізації, диференціювання та інтегрування, обробку експериментальних даних (інтерполяцію та апроксимацію, метод найменших квадратів), а також розв'язання звичайних диференціальних рівнянь і систем [7].

Крім того, Scilab надає широкі можливості для створення та редагування різних видів графіків і поверхонь.

Незважаючи на велику кількість вбудованих налаштувань та обробку даних у системі Scilab, його відзначає гнучкість. Користувач може створити власні команди або функції та використовувати їх разом із вбудованими. Зазначимо, що система має потужну мову програмування, що робить її ефективною для вирішення нових завдань.

Scilab представляє сучасну область комп'ютерних математичних обчислень і є повноцінним аналогом пакету Matlab, спрямованим на виконання наукових та інженерних обчислень. У системі Scilab реалізовані методи числового розв'язання завдань у галузях, таких як лінійна алгебра, нелінійні рівняння і системи рівнянь, обробка експериментальних даних, інтегрування та диференціювання, прості диференціальні рівняння та їх системи. Scilab також надає інструменти для роботи з великою кількістю спеціальних функцій (наприклад, функції Бесселя та Неймана) та для побудови та редагування графіків.

Для виконання чисельних обчислень можна використовувати різноманітні бібліотеки, такі як Lapack, LINPACK, Atlas тощо. У разі потреби у вирішенні нестандартних задач доступна вбудована об'єктно-орієнтована мова програмування, відома як scil-mova. Це дає можливість користувачам створювати власні візуальні додатки у вигляді окремих програм.

Давайте розглянемо більш детально основні можливості програмної системи Scilab при вирішенні різноманітних задач чисельних методів.

1. Розв'язання задач лінійної та нелінійної алгебри. Scilab надає засоби для вирішення різноманітних задач лінійної алгебри, включаючи операції над матрицями (додавання, віднімання, множення матриць, множення матриці на число, зведення в ступінь) та розв'язання систем лінійних рівнянь. Крім того, Scilab дозволяє вирішувати завдання нелінійної алгебри, такі як знаходження коренів полінома, розв'язання трансцендентних рівнянь і систем нелінійних рівнянь.

Розглянемо завдання LU-розкладання матриці, тобто подання матриці A у вигляді $A = C \cdot L \cdot U$, де L і U – відповідно нижня та верхня трикутні матриці, всі чотири квадратні матриці і одного порядку.

Нехай матриця A має вигляд:

$$\int_0^{\pi} \frac{x}{\sqrt{2 + \cos x}} dx$$

```
function y = f(x), y = x / sqrt(2 + cos(x)), endfunction
[L, er] = intg(0,5, f)
```

$$A = \begin{pmatrix} 2 & 2 & 1 \\ 3 & 6 & 7 \\ 9 & 1 & 5 \end{pmatrix}$$

$$A = [2 - 15; 32 - 5; 11 - 2];$$

Виконаймо команду LU-розкладу: $[L, U] = lu(A)$

$$U =$$

$$9.15$$

$$0.56666667 \ 5.3333333$$

$$0.0 \ -1.7843137$$

$$L =$$

$$0.2222222 \ 0.03137255 \ 1.$$

$$0.3333333 \ 1.0$$

$$1.0 \ 0.$$

Виконаймо перевірку: $LU = L * U$

$LU =$

2. 2. 1.

3. 6. 7.

9. 1. 5.

$$\frac{dx}{dt} + x = \cos(xt), x(0) = 2$$

Звідси $\frac{dx}{dt} = -x + \cos(xt)$

function $yd = f(t,x), yd = -x + \cos(t * x), \text{endfunction}$

$x0 = 2; t0 = 0; t = 0: 1: 35;$

$y = \text{ode}(x0, t0, t, f)$

$x = [1.32 \ 1.40 \ 1.50 \ 1.62 \ 1.70 \ 1.80 \ 1.90 \ 2.00 \ 2.11 \ 2.20 \ 2.32 \ 2.40];$
 $y = [3.30 \ 3.60 \ 3.85 \ 4.25 \ 4.50 \ 4.75 \ 5.40 \ 6.00 \ 6.60 \ 7.30 \ 9.40 \ 10.20];$

$c: a = [x; y]; c = [0; 0; 0];$

$[P, \text{err}] = \text{datafit}(G, a, c)$

$\text{err} = 0.2486593$

$P' = (-26.671045, 53.076245, -31.966547, 6.7803653)$

$P = -26.67 + 53.08 - 31.97Z^2 + 6.78Z^3$

$\text{plot2d}(x, y, -4); t = 1.32: 0.01: 2.40;$

$Ptc = P(1) + P(2) * t + P(3) * t^2 + P(4) * t^3; \text{plot2d}(t, Ptc);$

$P = a_1 + a_2Z - a_3Z^2 - a_4Z^3$

$a = [x; y]$

function $[zr] = G(c, a)$

$zr = a(2) - c(1) - c(2) * a(1) - c(3) * a(1)^2 - c(4) * a(1)^3$

$Ptc = P(1) + P(2) * t + P(3) * t^2 + P(4) * t^3; \text{plot2d}(t, Ptc);$

Список використаних джерел

1. Кислова М. А., Семеріков С. О., Словак К. І. Розвиток мобільного навчального середовища як проблема теорії і методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 42. № 4. С. 1–19. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1104/823> (дата звернення: 27.11.2023).
2. Модло Є. О. Компетентність бакалавра електромеханіки в моделюванні. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2015. № 1 (9). С. 17–24.
3. Теплицький І. О., Семеріков С. О. Комп'ютерне моделювання рухів тіл під дією сили всесвітнього тяжіння. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2008. № 1. С. 85–95.
4. Теплицький І. О., Семеріков С. О. Комп'ютерне моделювання рухів тіл під дією сили всесвітнього тяжіння. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2008. № 5. С. 89–97.
5. Теплицький І. О., Семеріков С. О. Методика ознайомлення школярів з поняттям фазового простору в курсі фізики. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія «Педагогічна»*. 2003. Вип. 9. С. 163–165.
6. Шокалюк С. В., Маркова О. М., Семеріков С. О. Sage Math Cloud як засіб хмарних технологій комп'ютерно-орієнтованого навчання математичних та інформаційних дисциплін. *Моделювання в освіті: Стан. Проблеми. Перспективи: монографія / за заг. ред. В. М. Соловйова*. Черкаси: Брама, 2017. С. 130–142.
7. Home – Scilab / Scilab Enterprises S.A.S. 2015. URL: <http://www.scilab.org/> (дата звернення: 27.11.2023).
8. Scilab is recognized as having educational value by the French Department of Education: Press Release / Scilab Enterprises S. A. S. Rocquencourt, July 26th 2011. URL: https://www.scilab.org/content/download/514/4351/file/CP_Scilab_26072011_eng.pdf (дата звернення: 27.11.2023).
9. Inria – Inventors for the digital world. URL: <https://www.inria.fr/en/> (дата звернення: 27.11.2023).
10. Scilab takes off on its own. Inria – Inventors for the digital world. URL: <https://www.inria.fr/en/news/news-from-inria/scilab> (дата звернення: 27.11.2023).
11. Web application – Scilab.io / Scilab Enterprises. URL: <https://scilab.io/services/development/web-application/> (дата звернення: 27.11.2023).

References

1. Kyslova M. A., Semerikov S. O., Slovak K. I. (2014). Rozvytok mobilneho navchalnoho sredovysheha yak problema teorii i metodyky vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osviti [The development of a mobile educational environment as a problem of theory and methods of using information and communication technologies in education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 42, 4, 1–19. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1104/823> (accessed: 27.11.2023) [in Ukrainian].
2. Modlo Ye. O. (2015). Kompetentnist bakalavra elektromekhaniky v modeliuvanni [Competence of a bachelor of electromechanics in modeling]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia» – Bulletin of the Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel. Series «Pedagogy and psychology»*, 1 (9), 17–24 [in Ukrainian].
3. Teptytskyi I. O., Semerikov S. O. (2008). Kompiuterne modeliuvannia rukhiv til pid diieiu syly vsesvitnoho tiazhinna [Computer modeling of body movements under the influence of universal gravity]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh – Informatics and information technologies in educational institutions*, 1, 85–95 [in Ukrainian].
4. Teptytskyi I. O., Semerikov S. O. (2008). Kompiuterne modeliuvannia rukhiv til pid diieiu syly vsesvitnoho tiazhinna [Computer modeling of body movements under the influence of universal gravity]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh – Informatics and information technologies in educational institutions*, 5, 89–97 [in Ukrainian].
5. Teptytskyi I. O., Semerikov S. O. (2003). Metodyka oznaiomlennia shkoliariv z poniattiam fazovoho prostoru v kursi fizyky [Methods of familiarizing schoolchildren with the concept of phase space in the course of physics]. *Zb. nauk. prats Kamianets-Podil'skoho derzhavnoho universytetu: Seriiia «Pedahohichna» – Coll. of science Proceedings of Kamianets-Podil'skiy State University: Pedagogical Series*, 163–165 [in Ukrainian].
6. Shokaliuk S. V., Markova O. M., Semerikov S. O. (2017). SageMathCloud yak zasib khmarnykh tekhnolohii kompiuterno-orientovanoho navchannia matematychnykh ta informatychnykh dystsyplin [SageMathCloud as a means of cloud technologies for computer-oriented teaching of mathematical and informatics disciplines]. *Modeliuvannia v osviti: Stan. Problemy. Perspektyvy: monohrafiia / za zah. red. Soloviova V. M. Cherkasy: Braama* [in Ukrainian].
7. Home – Scilab / Scilab Enterprises S.A.S. URL: <http://www.scilab.org/> (accessed: 27.11.2023).
8. Scilab is recognized as having educational value by the French Department of Education: Press Release / Scilab Enterprises S.A.S. Rocquencourt, July 26th 2011. URL: https://www.scilab.org/content/download/514/4351/file/CP_Scilab_26072011_eng.pdf (accessed: 27.11.2023).
9. Inria – Inventors for the digital world. URL: <https://www.inria.fr/en/> (accessed: 27.11.2023).
10. Scilab takes off on its own. Inria – Inventors for the digital world. URL: <https://www.inria.fr/en/news/news-from-inria/scilab> (data zvernennia 27.11.2023).
11. Web application – Scilab.io / Scilab Enterprises. URL: <https://scilab.io/services/development/web-application/> (accessed: 27.11.2023).

УДК 37.027.7

Громадянська компетентність педагога у світлі реформування системи дошкільної освіти

CIVIL COMPETENCE OF A TEACHER IN THE LIGHT OF THE REFORM OF THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

КУЛЬБАЧ Лариса – Заслужений вчитель України, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9128-1922>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-13>

KULBACH Larysa – Honorary Teacher of Ukraine, Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Antonovych St., Dnipro, 749000, Ukraine

Анотація. Стаття присвячена визначенню ролі й місця громадянської компетентності вихователя закладу дошкільної освіти в загальній системі професійного становлення педагога у світлі реформування системи дошкільної освіти. Обґрунтовано, що в основу нової освітньої політики Міністерства освіти та науки України покладено пріоритетність дошкільної освіти як фундаменту цілісної системи неперервної освіти. Акцентовано увагу на тому, що, усвідомлюючи прагнення України утвердитися на світовій арені як європейська демократична держава, освітяни мають розуміти орієнтир внутрішніх перетворень, зокрема в національній системі освіти: Нова українська школа покликана виховати нове покоління громадян, яким притаманні громадянські цінності, які приймають відповідальні рішення та мають почуття відповідальності за долю України. У статті здійснено аналіз чинної законодавчої та нормативно-правової бази з дошкільної освіти в розрізі громадянської освіти, сформульовано низку вимог та комплекс завдань щодо формування громадянської компетентності педагога Нової української школи. Встановлено, що ключовим галузевим документом у реформуванні дошкільної освіти, що виводить її на якісно новий рівень, на позиції міжнародних стандартів якості освіти, стало оновлення державного стандарту дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти); зокрема, базові принципи його реалізації тотожні принципам демократичного суспільства, серед яких: демократичність, спрямування освітнього процесу на сталий розвиток та євроінтеграційні процеси в Україні, громадське управління, соціальне партнерство тощо. У ході дослідження доведено, що виклики, пов'язані з формуванням свідомого громадянина, який сповідує демократичні цінності, із високим почуттям власної гідності, активною громадянською позицією та відповідальністю, можуть бути розв'язані виключно педагогічною спільнотою з високим рівнем громадянськості, а сформовані громадянські компетентності педагога є інструментом для розширення можливостей розвитку його особистості в освітній галузі, просуванням його у суспільній діяльності, можливості впливу на особисті, галузеві, суспільні та державні процеси.

Ключові слова: освіта, виховання, громадянські компетентності, дошкільна освіта, Нова українська школа, реформування системи освіти, громадянська освіта.

Summary. The article is devoted to determining the role and place of civic competence of a preschool teacher in the general system of teacher formation in the light of reforming the preschool education system. It was established that the basis of the new educational policy of the Ministry of Education and Science of Ukraine is the prioritization of preschool education as the foundation of an integral system of continuous education. Attention is focused on the fact that, aware of Ukraine's desire to establish itself on the world stage as a European democratic state, educators should understand the direction of internal transformations, in particular in the national education system: the New Ukrainian School is designed to educate a new generation of citizens who have civic values who make responsible decisions and have a sense of responsibility for the fate of Ukraine. The article analyzes the current legislative and regulatory framework for preschool education in the context of civic education, formulates a number of requirements and sets of tasks for the formation of civic competence of the teacher of the New Ukrainian School. It was established that the key industry document in the reform of preschool education, which brings it to a qualitatively new level, in the position of international standards of the quality of education, was the update of the state standard of preschool education (Basic component of preschool education); in particular, the basic principles of its implementation are identical to the principles of a democratic society, including: democracy, the direction of the educational process towards sustainable development and European integration processes in Ukraine, public administration, social partnership, etc. In the course of the study, it was proved that the challenges associated with the formation of a conscious citizen who professes democratic values, with a high sense of self-worth, an active civic position and responsibility, can be solved exclusively by a pedagogical community with a high level of citizenship, and formed civic competences of a teacher is a tool for expanding the opportunities for the development of his personality in the educational field, his promotion in social activities, the possibility of influencing social and state-level processes.

Key words: education, upbringing, civic competences, preschool education, New Ukrainian School, reforming the education system, civic education.

Вступ. Україна впевнено йде шляхом розбудови громадянського суспільства. У цьому русі освітяни є агентами змін, провідниками євроінтеграційних процесів, створюючи демократичне освітнє середовище на місцях. Сьогодні, у період повномасштабного вторгнення росії на нашу територію, посгання нею на загальнолюдські, національні та громадянські цінності українців, педагогічна спільнота є єдиною у переосмисленні та перезавантаженні не тільки підходів, а й змісту освітнього процесу. І саме дошкільна освіта, яка відповідно до Міжнародної класифікації стандартів освіти (ISCED) має нульовий рівень, є стартовим майданчиком у становленні майбутніх громадян незалежної демократичної України. Формування громадянських

та соціальних компетентностей дошкільників не є сферою діяльності, це наскрізний процес виховання, що включає види організованої діяльності та повсякденні рутинні дії, особистий приклад вихователя, освітнє середовище, де навіть найдрібніша деталь є вагомою. У цьому процесі важливим є не тільки те, чого навчають педагоги, а насамперед те, як вони це роблять. Професійна майстерність та високий рівень методологічної культури вихователів, безперечно, впливають на якість освіти дошкільників, проте у розвитку в них громадянської компетентності важливо, щоб ця компетентність була добре сформована у педагогів.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням проблеми якості дошкільної освіти у світлі реформування (упровадження

Базового компонента дошкільної освіти) займаються такі вітчизняні науковці та науково-педагогічні працівники, як О. Венгловська, О. Косенчук, Л. Куземко, С. Нерянова, І. Новик; О. Половіна, О. Швачова, А. Шевчук; питання формування громадянських компетентностей педагогів та вихованців закладів дошкільної освіти вивчають О. Дем'янчук, С. Драновська, С. Клепко, Г. Колесова, Т. Кравчинська, Н. Ратушняк, Т. Ремех, О. Пометун, О. Сухомлинська. Беручи до уваги високий ступінь зацікавленості науково-педагогічною спільнотою просуванням реформи в дошкільній освіті, досліджень ефективності та результативності цього процесу, варто зазначити, що в даному руслі потребують вивчення питання громадянської освіти, зокрема формування громадянських компетентностей педагогів, від яких залежить рівень сформованості громадянських компетентностей їх вихованців.

Мета статті. Визначення місця громадянської освіти в процесах реформування системи дошкільної освіти, формулювання акцентів щодо становлення громадянської компетентності вихователів дошкільця в умовах розбудови системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна дошкільна освіта є вагомою складовою цілісної системи розвитку особистості впродовж життя. Сьогодні, як в Україні, так і у світі, питання важливості та доступності до якісної дошкільної освіти є одним із пріоритетних, що визначено Організацією Об'єднаних Націй як однією з цілей сталого розвитку: ціллю 4.2 є забезпечення до 2030 року доступу усім дівчаткам та хлопчикам до якісної освіти на етапах раннього розвитку та дошкільного навчання з метою підготовки їх до початкової школи [13, с. 107].

Досліджуючи вагомість громадянської компетентності педагога у ході реформування дошкільної ланки, насамперед розглянемо кроки, що здійснюються державою та суспільством у цьому напрямку.

З огляду на зміни в українській дошкільній освіті протягом кількох останніх років, зазначимо, що процес її реформування відбувається системно й поступово, а саме: оновлення законодавства (Закон України «Про освіту» (2017), на обговоренні проект нової редакції Закону України «Про дошкільну освіту» (2023)), державного стандарту дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти (2021)), Положення про заклад дошкільної освіти (2023), освітніх програм («Освіта і піклування / Education & Care» (2021), «Дитина» (2020), «Соняшник» (2023), «Зерно любові» (2018), «Окрилення» (2023), «Я у світі» (2019), «Стежина» (2020), «Стежини у Всесвіті» (2020) тощо); уведення професійних стандартів «Вихователь закладу дошкільної освіти», «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» (2021); запровадження системи забезпечення якості освіти в дошкільних закладах (зовнішньої та внутрішньої), в основі якої покладена «міжнародної методики ECERS-3 для проведення незалежної оцінки якості дошкільної освіти в Україні, для самоаналізу діяльності, рефлексії та прогнозування освітнього процесу закладами дошкільної освіти» [8]; розбудова мережі закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) тощо; розбудова інклюзивної дошкільної освіти.

Стверджуючи необхідність змін у дошкільній освіті та визначаючи їх траєкторію, міністр освіти та науки України О. Лісовий зазначив: «Щодо дитячого садка – це перехід від принципів догляду до принципів розвитку дитини, це гарантоване місце у закладі дошкільної освіти, це нова система оплати праці педагога-дошкільника, це легший вхід у професію» [14]. Отже, реформування дошкільної освіти здійснюється шляхом оновлення законодавчої, нормативно-правової бази, навчально-методичного забезпечення,

запровадження гнучкої дієвої мережі закладів, оновлення системи підготовки та перепідготовки кадрів, вироблення вимог до сучасного освітнього середовища (фізичного, соціального та регламенту дня) [14], запровадження системи зовнішнього та внутрішнього моніторингу якості дошкільної освіти. У цьому контексті вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що звіт за результатами основного етапу дослідження «Оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти за шкалою ECERS-3» [8], яке проводилося протягом 2020/2021 н. р., констатує демократичність та прогресивність наявної в Україні системи дошкільної освіти: освітній простір, методичне, матеріальне та кадрове забезпечення, фахова підготовка педагогів, організація навчального процесу – усе це є умовами для забезпечення хлопчикам і дівчаткам рівного доступу до якісної дошкільної освіти та підтверджує, що українське суспільство рухається у напрямку подальшого розвитку відкритості, прозорості й демократичності в цій галузі [8, с. 16].

Сучасна дошкільна освіта, що розвивається та функціонує на принципах системності, якості, доступності й наступності, є упорядкованою, самодостатньою та ефективною системою розвитку дітей раннього та дошкільного віку, і метою її реформування наразі є забезпечення доступної та якісної дошкільної освіти для усіх категорій та особливостей дітей. Зазначимо, що Концепція НУШ є дороговказом й для дошкільця, бо передбачає оновлення змісту, підходів й принципів, зокрема в дошкільній ланці освіти, перехід від знанневої до компетентнісної освіти, урахування усіх видів особливостей кожної дитини в організації навчання та освітнього середовища. Серед ключових компетентностей здобувачів освіти НУШ виокремлені громадянські та соціальні, наявність яких характеризує їх поведінку у суспільстві як конструктивну та ефективну: вони здатні до успішної колективної роботи, спроможні попереджати та розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, розуміють, поважають та дотримуються норми законів [5]. Загалом громадянські та соціальні компетентності відповідають ідеям демократії, серед яких – рівність, верховенство права, справедливість, свобода особистості – у першу чергу, мають бути сформовані у педагогів.

Зауважимо, що Закон України «Про освіту» визначає: «педагогічна діяльність – інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей» (ст. 1, п. 1, 21)) [10]. У ст. 5, п. 5 вказаного закону проголошується, що держава має створювати умови для здобуття громадянської освіти, а у ст. 12, п. 1 зазначено, що серед складників мети освіти визначено розвиток громадської активності (ст. 12 п. 1) [10]. Отже, Закон України «Про освіту» вносить поняття громадянської освіти на різні ланках освіти та для всіх її учасників.

Варто звернути увагу на те, що ключовим галузевим документом у реформуванні дошкільної освіти, що виводить її на якісно новий рівень, науково обґрунтований, методично забезпечений – на позиції міжнародних стандартів якості освіти, стало оновлення державного стандарту дошкільної освіти – Базового компоненту дошкільної освіти (2021) (далі – БКДО). Це ще один крок до забезпечення доступу до якісної освіти кожної дитини раннього та дошкільного віку. До нових складників БКДО увійшли цінності дошкільної освіти, її базові принципи, умови реалізації ключових положень; окреслена відповідальність родини за розвиток та виховання дитини; визначені засади педагогіки партнерства;

розкрито зміст (від знаннєвої освіти – до компетентнєсної) та вимоги до організації освітнього процесу, враховуючи наступність між дошкільною та початковою освітою, випи-сані обов'язки суспільства, зокрема територіальних громад) у забезпеченні доступної та якісної дошкільної освіти [1].

Базові принципи реалізації БКДО тотожні принципам демократичного суспільства, серед яких: рівний доступ до якісної освіти, демократичність, дотримання прав і свобод, громадянська активність та відповідальність, спрямування освітнього процесу на сталий розвиток, громадське управління, соціальне партнерство тощо. Освітній напрям «Дитина в соціумі» орієнтує на формування соціально-громадянських компетентностей дитини наскрізно, під час різних видів діяльності, що виявляється у сформованості в неї здатності до особистісного самовираження в колективі, готовності до посиленої участі в колективних справах, «ставленнєвий та ціннісний аспекти майбутнього громадянства» [1]. Програмою визначено, що дитина дошкільного віку має «володіти знаннями про свій рід, народ, націю та ідентифікувати себе як члена суспільства, розуміючи свою роль залежно від соціального статусу, знати свої права й обов'язки та усвідомлювати їх необхідність, розуміти важливість дотримання загальнолюдських та громадянських цінностей членами суспільства, на рівні своїх вікових особливостей визнавати демократичні цінності» [1] (брати на себе відповідальність, конструктивно розв'язувати конфлікти, висловлювати особисту думку та приймати думки інших тощо). Тож результатом виховної діяльності педагогів дошкільця має бути засвоєння вихованцями таких цінностей, як родина, дружба, щастя, колектив, відповідальність, права, обов'язки, наполегливість, повага тощо, їх усвідомлення та прийняття.

Зауважимо, що формування ключових компетентностей дошкільника забезпечує подальше становлення особистості молодшого школяра, підлітка, його ціннісне ставлення до оточуючих, суспільства, держави, здатність до критичного мислення, творчого самовираження, громадянської активності та відповідальності, системного та гнучкого мислення. Компетентнісний підхід є засадничим як для дошкільної, так і для початкової та подальшої освіти, у контексті розбудови Нової української школи. Наголосимо, що, за результатами міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів (PISA), 15-річні підлітки, які в дитинстві отримували дошкільну освіту щонайменше протягом 2-х років, показують значно вищі досягнення у порівнянні з тими однолітками, хто цю освіту не отримував [8, с. 6].

Отже, розвиток рис громадянськості в дітей дошкільного віку є цілеспрямованим педагогічним впливом на особистість дитини, результатом якого є збагачення знань про родину, Україну, світ, розуміння елементарних суспільних процесів, виховання патріотичних почуттів, загальнолюдських, громадянських цінностей, вироблення навичок відповідальної поведінки в соціумі, розвиток потреби у діяльності на користь колективу, громади, суспільства.

Варто зазначити, що вагомим внеском у процеси реформування дошкільної освіти є затвердження професійних стандартів педагогів дошкільця, які унормували вимоги до їх рівня освіти, фахових знань, умінь, компетентностей та здатностей. Серед вимог до професійної підготовки вихователів та керівників закладів дошкільної освіти, визначених професійними стандартами «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» [12] та «Вихователь закладу дошкільної освіти» [11], варто виокремити сформованість у педагогів гуманістичних цінностей, широких світоглядних принципів, високого рівня освіченості та професійних компетентностей, здатності до партнерської взаємодії, до навчання

впродовж життя, до створення сучасного освітнього середовища, усвідомлення громадянської відповідальності за результати професійної діяльності, утвердження демократичних цінностей, прав і свобод людини, верховенства права.

Визначаючи перелік вимог до громадянської компетентності педагога Нової української школи, ми суголосні з думкою Т. Кравчинської, яка вважає, що сучасний педагог повинен мати знання державного устрою, принципів і способів формування державної політики на національному, регіональному та місцевому рівнях, демократичних принципів, серед яких рівність, толерантність, соціальна справедливість, недопустимість дискримінації, та вміння застосовувати їх у житті, розуміння значення національної пам'яті; здатність до критичного мислення, до формування й аргументованого відстоювання власної думки, до соціальної комунікації, до попередження та вирішення конфліктів; відповідальне ставлення до своїх громадянських прав та обов'язків, наявну активну громадянську позицію. Ми суголосні з думкою вченої стосовно того, що громадянські компетентності є інструментом для виявлення та реалізації можливостей особистості в суспільстві [6, с. 81]. Науковиця формулює комплекс завдань для формування вказаних компетентностей сучасного педагога, що реалізуються у процесі його постійної та ґрунтовної аналітичної діяльності, «активна участь педагога в суспільному житті – громадянськість завдяки реалізації формули «СУГ» (соборність, українськість, гідність)», що описана в [2, с. 219; 6, с. 81].

На думку Н. Ратушняк, громадянська компетентність педагога розкривається насамперед через його особистісні характеристики: національно-патріотичні почуття, інтернаціоналізм, людську гідність, громадянську активність, особисту дисциплінованість, суспільну відповідальність, совість, чесність, принциповість [7, с. 86]. Натомість Г. Колесова соціально-громадянську компетентність ототожнює з поняттям «громадянської зрілості», що втілює не життєвий досвід або вік людини, а її вчинки, поведінку, ставлення до того, що і хто її оточує. На думку вченої, зрілою є людина з високим рівнем здатності до самовдосконалення, саморозвитку, саморефлексії. Громадянська зрілість педагога є такою його характеристикою, що безпосередньо впливає на розвиток формування громадянської компетентності вихованців. При цьому громадянська компетентність включає мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти [4].

Стосовно активної громадянської позиції педагогів С. Драновська вважає, що вона проявляється у участі педагогічної когорти «у суспільно-політичних процесах, у долученні до державних справ, у можливості впливати на власне життя і життя громади. Сформованість громадянських компетентностей педагогів підвищує їх активну громадянську позицію» [3, с. 64].

Висновки. Дослідження проблеми формування громадянської компетентності педагога закладу дошкільної освіти у світлі реформування системи дошкільної освіти дозволило нам прийти до наступних висновків:

- по-перше, в основу нової освітньої політики Міністерства освіти та науки України покладено пріоритетність дошкільної освіти як основи цілісної системи неперервної освіти;

- по-друге, усвідомлюючи прагнення України утвердитися на світовій арені як європейська демократична держава, освітяни мають розуміти орієнтир внутрішніх перетворень, зокрема в національній системі освіти: Нова українська школа покликана виховати нове покоління громадян, яким притаманні громадянські цінності, які приймають відповідальні рішення та мають почуття відповідальності за долю України;

- по-третє, виклики, пов'язані з формуванням свідомого громадянина, який сповідує демократичні цінності, із високим почуттям власної гідності, активною громадянською позицією та відповідальністю, можуть бути розв'язані виключно педагогічною спільнотою з високим рівнем громадянськості;
- по-четверте, громадянські компетентності є інструментом для розширення можливостей розвитку особистості пе-

дагога в освітній галузі та загалом у суспільстві, стимулювання мотивації до саморозвитку та самовдосконалення, досягнення успіхів у професії, розбудови демократичних процесів в освіті, педагогічної автономії та відповідальності за майбутнє.

У перспективі подальших розвідок плануємо досліджувати практичний досвід закладів дошкільної освіти України з громадянської освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): затв. наказом МОН України від 12.01.2021. № 33. *МОН України*: офіц. вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 08.10.2023).
2. Вовканич С. Й. Україна і світ: синергетичні чинники боротьби із загрозами глобальної гібридизації. *Стратегічні пріоритети*. 2017. № 4. С. 211–219.
3. Драновська С. В. Розвиток громадянської компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Суми. 2019. С. 60–74.
4. Колесова Г. Навчаючи навчаюсь – громадянська компетентність вчителя та учня. URL: <https://edway.in.ua/uk/mpk/502/detail/> (дата звернення: 10.10.2023).
5. Концепція Нової української школи: ухв. рішенням колегії МОН від 27.10.2016. *МОН України*: офіц. вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 14.03.2023).
6. Кравчинська Т. С. Формування громадянської компетентності педагога нової української школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 8 (37). С. 74–88.
7. Ратушняк Н. Громадянська компетентність педагога в системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2022. Вип. XL–XLI. С. 85–90.
8. Оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти за шкалою ECERS-3: аналітичний звіт за результатами основного етапу польового дослідження. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2022/10/17/Zvit.Short.4.17.10.2022.pdf> (дата звернення: 06.11.2023).
9. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року. A/RES/70/1. URL: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/Agenda2030-UA.pdf> (дата звернення: 08.10.2023).
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. *Законодавство України*: база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 02.04.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 30.10.2022).
11. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти»: затв. наказом Мін. економіки України від 19.10.2021. № 755-21. *МОН України*: офіц. вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoi-osviti> (дата звернення: 08.10.2023).
12. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: затв. наказом Мін. економіки України від 28.09.2021. № 620-21. *МОН України*: офіц. вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 08.10.2023).
13. Стратегії сталого розвитку: навч. посіб. / упор. В. В. Добровольський. Миколаїв, 2021. 160 с.
14. У МОН розповіли про реформу дошкільної освіти. *Слово і діло*: аналітичний портал. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2023/08/25/novyna/suspilstvo/mon-rozpovily-pro-reformu-doshkilnoi-osvity> (дата звернення: 08.10.2023).

References

1. *Bazoviyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity)* [Basic component of preschool education]. zatv. nakazom MON Ukrainy vid 12.01.2021 № 33. MON Ukrainy: ofits. vebсайт URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukrayini> (accessed: 08.10.2023) [in Ukrainian].
2. Vovkanych S. Y. (2017). Ukraine i svit: synerhetychni chynnyky boroty iz zahrozamy hlobalnoi hibrizatsii [Ukraine and the world: synergistic factors in the fight against the threats of global hybridization]. *Stratehichni priorytyty – Strategic priorities*, 4, 211–219 [in Ukrainian].
3. Dranovska S. V. (2019). Rozvytok hromadianskoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity [The development of civic competence of teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo – praktychnoi konferentsii*. Sumy [in Ukrainian].
4. Kolesova H. *Navchaiuchy navchaius – hromadianska kompetentnist vchytelia ta uchnia* [I learn by teaching – civic competence of the teacher and the student]. URL: <https://edway.in.ua/uk/mpk/502/detail/> (accessed: 10.10.2023) [in Ukrainian].
5. *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly* [The concept of the New Ukrainian School]: ukhv. rishenniam kolehii MON vid 27.10.2016. MON Ukrainy: ofits. vebсайт URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (accessed: 14.10.2023) [in Ukrainian].
6. Kravchynska T. S. (2019). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti pedahoha novoi ukrainskoi shkoly [Formation of civic competence of the teacher of the new Ukrainian school]. *Visnyk pisljadiplomnoi osvity. Seriiia «Pedahohichni nauky» – Bulletin of postgraduate education. «Pedagogical Sciences» series*, 8 (37), 74–88 [in Ukrainian].
7. Ratushniak N. (2022). Hromadianska kompetentnist pedahoha v systemi pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity [Civic competence of the teacher in the system of postgraduate pedagogical education]. *Pedahohichni nauky ta osvita – Pedagogical sciences and education*, XL–XLI, 85–90 [in Ukrainian].
8. *Otsiniuvannia yakosti osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity za shkaloiu ECERS-3* [Assessment of the quality of the educational process in preschool education institutions according to the ECERS-3 scale: an analytical report based on the results of the main stage of field research]: analitychnyi zvit za rezultatamy osnovnoho etapu polovoho doslidzhennia. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2022/10/17/Zvit.Short.4.17.10.2022.pdf> (accessed: 06.11.2023) [in Ukrainian].
9. *Peretvorennia nashoho svitu: Poriadok denniy u sferi staloho rozvytku do 2030 roku. Rezoliutsiia, pryiniata Heneralnoiu Asambleieiu 25 veresnia 2015 roku. A/RES/70/1* [Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on September 25, 2015. A/RES/70/1]. URL: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/Agenda2030-UA.pdf> (accessed: 08.10.2023) [in Ukrainian].
10. *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Zakonodavstvo Ukrainy: baza danykh / Verkhov. Rada Ukrainy* [About education: Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed: 30.10.2022) [in Ukrainian].
11. *Profesijnyi standart «Vikhovatel zakladu doshkilnoi osvity»* [Professional standard «Preschool teacher»]: zatv. nakazom Min. ekonomiky Ukrainy vid 19.10.2021 r. № 755-21. MON Ukrainy: ofits. Vebсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoi-osviti> (accessed: 08.10.2023) [in Ukrainian].
12. *Profesijnyi standart «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoi osvity» vebсайт* [Professional standard «Head (director) of a preschool education institution»]: zatv. nakazom Min. ekonomiky Ukrainy vid 28.09.2021 r. № 620-21. MON Ukrainy: ofits. Vebсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukrayini> (accessed: 08.10.2023) [in Ukrainian].
13. *Stratehii staloho rozvytku* [Sustainable development strategies]. (2021). / upor. Dobrovolskyi V. V., Mykolaiv [in Ukrainian].
14. *U MON rozpovily pro reformu doshkilnoi osvity* [The MES spoke about the reform of preschool education. Word and deed: analytical portal]. *Slovo i dilu: analitychnyi portal* URL: <https://www.slovoidilo.ua/2023/08/25/novyna/suspilstvo/mon-rozpovily-pro-reformu-doshkilnoi-osvity> (accessed: 08.10.2023) [in Ukrainian].

УДК 378+373.3.091.12-051:005.336.2

Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки

DEVELOPMENT OF ASSESSMENT AND ANALYTICAL COMPETENCE OF PRIMARY CLASS TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

МИХАЙЛЕНКО Світлана – заступник директора з навчальної роботи, викладач математичних дисциплін, Дніпровський фаховий педагогічний коледж комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», просп. Олександра Поля, 83, м. Дніпро, 49054, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5927-9868>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-14>

MYKHAYLENKO Svitlana – deputy director for educational work, teacher of mathematical disciplines, Dniprovsky Professional Pedagogical College of Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 83, Oleksandra Polya Avenue, Dnipro, 49054, Ukraine

Анотація. У статті розкрито роль оцінювально-аналітичної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів. Вказано напрями попередніх досліджень щодо формування професійної компетентності педагога, зокрема розвитку оцінювально-аналітичної компетентності. Відзначено, що питанням розвитку оцінювально-аналітичної компетентності вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти приділено недостатньо уваги, тому тема потребує вивчення. Наведено приклади визначень оцінювально-аналітичної компетентності педагога, відзначено відсутність єдиного підходу до трактування означеного поняття. Сформульовано власне визначення оцінювально-аналітичної компетентності вчителя початкових класів. Здійснено аналіз професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», проведено аналіз трудових функцій та професійних компетентностей вчителя на предмет поєднання з оцінювально-аналітичною компетентністю, на основі чого визначено місце оцінювально-аналітичної компетентності у професійній підготовці педагога. Здійснено аналіз стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти щодо реалізації питань розвитку оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів та освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта десяти педагогічних закладів вищої освіти України, що займають найвищі позиції у консолідованому рейтингу закладів вищої освіти України 2023 року, на предмет відповідності професійному та освітньому стандартам і забезпечення формування оцінювально-аналітичної компетентності випускників. На думку автора, в більшості освітньо-професійних програм недостатньо уваги приділяється розвитку оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх вчителів, зокрема аналітичної складової. Перспективою подальших досліджень названо вивчення українського і міжнародного досвіду підготовки вчителів початкових класів та розробка рекомендацій щодо розвитку оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки у закладах вищої освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід в освіті, оцінювально-аналітична компетентність, вчитель початкових класів, фахова підготовка вчителя, професійний стандарт, освітній стандарт, освітньо-професійна програма.

Summary. The article reveals the place of evaluative and analytical competence in the professional training of primary school teachers. The directions of previous research on the formation of the teacher's professional competence, in particular the development of evaluative and analytical competence, are indicated. It is noted that insufficient attention is paid to the development of assessment and analytical competence of primary school teachers in the process of professional training in institutions of higher education, so the topic needs to be studied. Examples of definitions of the evaluative and analytical competence of the teacher are given, the lack of a single approach to the interpretation of the defined concept is noted. The own definition of the assessment and analytical competence of the primary school teacher is formulated. An analysis of the professional standard was carried out for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Teacher of primary education (with a diploma of a junior specialist)», a study of the labor functions and professional competences of the teacher was carried out for the purpose of combining them with evaluative - analytical competence, on the basis of which the place of evaluative and analytical competence in the professional training of a teacher is determined. The analysis of the standard of higher education in the specialty 013 Primary education for the first (bachelor) level of higher education was carried out in relation to the implementation of issues of the development of evaluative and analytical competence of future teachers and educational and professional training programs for bachelors in the specialty 013 Primary education of ten pedagogical institutions of higher education of Ukraine, which occupy the highest positions in the consolidated rating of higher education institutions of Ukraine in 2023, on the subject of compliance with professional and educational standards and ensuring the formation of evaluative and analytical competence of graduates. According to the author, in most educational and professional programs, insufficient attention is paid to the development of the evaluation and analytical competence of future teachers, in particular the analytical component. The perspective of further research is the study of the Ukrainian and international experience of primary school teacher training and the development of recommendations for the development of the evaluative and analytical competence of future teachers in the process of their professional training in institutions of higher education.

Key words: competence approach in education, evaluative and analytical competence, primary school teacher, professional teacher training, professional standard, educational standard, educational and professional program.

Вступ. Освіта – основа формування особистості, готової до суспільних змін, важливих для держави, тому неодмінно є запорукою майбутнього України. Освіта є визначальним чинником усіх сторін життєдіяльності суспільства. Вона сприяє підвищенню інтелектуального та духовного потенціалу суспільства, зміцненню авторитету держави на міжнародному рівні.

На сучасному етапі відбуваються докорінні зміни в усіх сферах життя, зокрема в освіті. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційного суспільства виводять на перший

план розвиток людини як важливий чинник прогресу. Тому перед державою, суспільством постає завдання необхідності удосконалення системи освіти. При цьому слід звернути особливу увагу на підготовку фахівців у сфері освіти, спроможних реалізувати поставлені суспільством задачі.

Входження України до європейського освітнього простору, надання Україні статусу кандидата в Європейський союз, реформування всіх ланок системи освіти висувають нові вимоги до фахової підготовки майбутнього педагога, зокрема вчителя

початкової школи. Система освіти має бути спрямована не лише на формування самостійного, креативного, ініціативного, професійно мобільного фахівця, а й на набуття ним важливих для професійної діяльності компетентностей, необхідних для виконання відповідних трудових функцій.

У 2020 р. розроблено новий професійний стандарт учителя початкових класів, у якому зокрема вказані загальні компетентності вчителя і трудові функції та професійні компетентності, що входять до них. Виділено 5 трудових функцій учителя, кожна з яких розкривається через 3 професійні компетентності. До професійних компетентностей, які забезпечують виконання трудової функції Г «Управління освітнім процесом», входять прогностична, організаційна та оцінювально-аналітична компетентність. Оцінювально-аналітична компетентність передбачає здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів, аналізувати результати навчання учнів, забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів [14].

Оцінювальна та аналітична компетентності вчителя у значній частині досліджень розглядаються окремо. Проте наперед починають виходити методики оцінювання, в основі яких лежить взаємозв'язок з учнями, аналіз причин відхилення результатів навчання від запланованих та корегування результатів, і які неможливі без розгляду цих компетентностей у поєднанні, як і передбачено професійним стандартом вчителя початкових класів.

Отже, розвиток оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі їх фахової підготовки постає актуальним питанням сьогодення, яке вимагає дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Питання компетентнісного підходу в освіті розглядаються у працях педагогів: І. Беха, Н. Бібік, І. Драч, В. Лугового, О. Пометун, О. Савченко та ін. Різні аспекти фахової підготовки учителів початкових класів висвітлені у роботах Н. Звереві (формування педагогічної комунікативної компетентності), Н. Шустові (формування здатності до професійного саморозвитку), І. Новик (підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів) та ін. Окремі дослідники звертають увагу на окремі аспекти розвитку оцінювально-аналітичної компетентності вчителів: С. Покрова (оцінювально-аналітична компетентність у структурі професійної діяльності вчителя початкових класів; розвиток оцінювальної компетентності у системі післядипломної педагогічної освіти), Т. Смагіна (деонтологічний складник оцінювально-аналітичної компетентності педагога, О. Лютко та В. Зиль (розвиток оцінювально-аналітичної компетентності педагога як умова дотримання професійного стандарту), О. Шуневич (умови розвитку оцінювальної компетентності педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти) та ін. Питання розвитку оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти системно не вивчалось, тому будемо розглядати його як предмет окремого дослідження. Єдиного підходу до трактування оцінювально-аналітичної компетентності вчителя початкових класів немає, тому зазначене поняття вимагає уточнення.

Мета статті – сформулювати визначення оцінювально-аналітичної компетентності вчителя, здійснити аналіз проблем розвитку оцінювально-аналітичної компетентності вчителів початкових класів у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми розвитку оцінювально-аналітичної компетентності вчителя початкових класів передбачає аналіз самого поняття.

До 2020 р. оцінювально-аналітична компетентність не входила до переліку фахових компетентностей педагога. Оцінювальна компетентність виступала окремим складником професійної компетентності вчителя. Аналітична компетентність окремо не виділялась, проте розглядалася у поєднанні з іншими, як інформаційно-аналітична, проєктно-аналітична тощо.

Дослідники в окремих працях, публікаціях порушували проблеми формування оцінювальної компетентності вчителя та висловлювали власне тлумачення зазначеного поняття.

Так, у роботі С. Покрови оцінювальну компетентність вчителя початкових класів визначено як складну інтегративну якість особистості, яка об'єднує систему знань, вмінь вчителя початкових класів, його ціннісні орієнтації, мотиви, способи діяльності у сфері оцінювання навчальних досягнень молодших школярів [12, с. 7]. В окремій статті С. Покрова дещо інакше трактує поняття оцінювальної компетентності вчителя початкових класів і розглядає його як складну інтегративну якість особистості, що виявляється в систематичному, своєчасному, об'єктивному, дієвому, методично виваженому вимірюванні рівня результатів навчання учнів за визначеними предметними компетентностями згідно з конкретними цілями та урахуванням індивідуальних особливостей розвитку учня із здійсненням стимулювальної, формувальної, розвивальної, діагностувальної, виховної функцій оцінювання [10, с. 56]. У зазначених тлумаченнях увага приділяється безпосередньо процесу оцінювання результатів навчання учнів початкових класів.

О. Шуневич пропонує наступну дефініцію: оцінювальна (оцінна) компетентність педагога – інтегральна професійна якість особистості вчителя, що характеризується здатністю здійснювати справедливе, неупереджене, об'єктивне, незалежне, недискримінаційне та добросесне визначення рівня навчальних досягнень учнів відповідно до конкретних цілей і критеріїв, готовністю аналізувати наслідки свого педагогічного впливу й коригувати власну методику викладання для забезпечення поступу учня [19, с. 69]. Хоча дослідником визначається оцінювальна компетентність, проте в запропонованій дефініції присутні також елементи аналітичної діяльності педагога.

Низка авторів розглядають у поєднанні оцінювальну й аналітичну компетентності.

На думку С. Покрови, оцінювально-аналітична компетентність – це інтегральна якість особистості, яка характеризує зусилля й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної соціалізації та адаптації в професійній сфері; її сформованість можна визначити, якщо вчитель здатний до ефективного пошуку інформації, вміє оцінювати й класифікувати дані, перетворює отриману інформацію в знання, ефективно застосовує для комплексного аналізу педагогічних, соціально-педагогічних та культурних процесів, освітнього середовища, вибудовує на основі отриманих даних самостійну систему оцінок [11, с. 114]. У зазначеному підході більше уваги приділено аналітичній складовій оцінювально-аналітичної компетентності вчителя.

За визначенням дослідників О. Шквир, І. Гайдамашко, Г. Дудчак, Н. Казакової, Н. Сівак, під оцінювально-аналітичною компетентністю майбутнього вчителя початкових класів розуміють єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до оцінювання навчальних досягнень учнів. Це складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції педагогічного досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних та професійних якостей, які обумовлюють готовність до використання сучасних

видів та форм оцінювання, методів і прийомів здійснення аналізу навчальної діяльності учнів початкових класів; забезпечення самооцінювання і взаємооцінювання результатів їхнього навчання [18, с. 60]. Визначення, запропоноване авторами, враховує лише оцінювальну складову оцінювально-аналітичної компетентності, але подальше роз'яснення містить і оцінювальний, і аналітичний складники.

Отже, проведений теоретичний аналіз визначень оцінювально-аналітичної компетентності вчителя показав, що єдиного підходу немає. На нашу думку, в окремих визначеннях наявна деяка незбалансованість: більше уваги приділяється одному із складників (оцінюванню чи аналізу) і недостатньо – іншому. Тому поняття оцінювально-аналітичної компетентності потребує уточнення.

У професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затвердженому в 2020 р., до трудової функції Г «Управління освітнім процесом» включено оцінювально-аналітичну компетентність, що передбачає здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів, аналізувати результати навчання учнів, забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів [14]. Таким чином, у професійному стандарті вчителя чітко виділена оцінювально-аналітична компетентність, яка передбачає і здатність оцінювати, і здатність аналізувати, тому ці складові розглядаються в комплексі. Запропоновані в професійному стандарті вчителя здатності мають стати ключовими при формулюванні відповідного визначення.

З огляду на проаналізовані документи, сформулюємо визначення оцінювально-аналітичної компетентності. Будемо розглядати оцінювально-аналітичну компетентність вчителя як здатність здійснювати об'єктивне визнання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти відповідно до конкретних цілей і критеріїв, аналізувати результати навчання учнів та наслідки власної педагогічної діяльності, забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання здобувачів освіти, аналізувати можливості вирішення поставлених професійних завдань з допомогою різних технологій та методик. Уміння добирати, обробляти та аналізувати інформацію, визначати критерії оцінювання, створювати умови для самооцінювання та взаємооцінювання учасників освітнього процесу забезпечують професійне удосконалення педагогічної діяльності. Оцінювально-аналітична компетентність учителя має відрізнятися послідовністю, системністю, об'єктивністю, постійним зворотнім зв'язком.

Оцінювально-аналітична компетентність у професійному стандарті вчителя представлена в трудовій функції Г, але аналіз та оцінка необхідні і для інших трудових функцій. Розглянувши наявність складників оцінювально-аналітичної компетентності в переліку трудових функцій учителя, дійшли висновку, що оцінювально-аналітична компетентність задекларована в трудовій функції Г, проте її складові наявні в більшості трудових функцій. Викладене вище підтверджує значення оцінювально-аналітичної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів та тісний взаємозв'язок з іншими фаховими компетентностями педагога.

Зміни у змісті освітніх компонентів освітніх програм, застосування нових технологій навчання, зміни в підходах до організації освітнього процесу, зокрема запровадження елементів дистанційного навчання, передбачають неперервне самовдосконалення педагога. В основі педагогічної діяльності лежить вміння розв'язувати різні педагогічні ситуації, приймати обгрунтовані стандартні чи нестандартні рішення.

Виконання таких завдань пов'язане з умінням учителя проаналізувати й оцінити ситуацію, що склалася, визначити шляхи її вирішення та обрати найоптимальніші.

Зазначимо, що оцінювально-аналітичну компетентність учителя слід розглядати не як самостійний елемент, а як частину загального механізму забезпечення освітнього процесу. При цьому важливим є зв'язок теорії і практики навчання (уміння застосувати теоретичні знання на практиці і добути знання з неї), який можна досягти, лише маючи сформовану оцінювально-аналітичну компетентність, адже вона дає можливість організувати педагогічну діяльність, спираючись на здібності до аналізу й оцінки літератури, конкретних життєвих ситуацій, проблемних питань освіти та виховання молодших школярів.

Оскільки оцінювально-аналітична компетентність відіграє важливу роль у роботі вчителя початкових класів, її розвитку необхідно приділити увагу в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів, зокрема у закладах вищої освіти. Було здійснено аналіз стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та освітніх (освітньо-професійних) програм підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта педагогічних закладів вищої освіти України на предмет відповідності професійному стандарту та забезпечення формування оцінювально-аналітичної компетентності бакалаврів початкової освіти.

Аналіз стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357 [7], показав, що у ньому чітко виділяється завдання формування оцінювальної компетентності здобувачів вищої освіти. Так, у переліку компетентностей випускника однією із загальних компетентностей є «ЗК-3. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт», із спеціальних (фахових) – «СК-9. Здатність до різних видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу». Аналітична складова у зазначеному переліку чітко не означена. Серед загальних компетентностей наявні «ЗК-5. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми» та «ЗК-6. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел», серед спеціальних (фахових) – «СК-6. Здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій» та «СК-8. Здатність до збору, інтерпретації та застосування даних у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності до формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти». Зазначені компетентності дотичні до аналітичної, проте не повною мірою відповідають вимогам оцінювально-аналітичної компетентності, заявленій у професійному стандарті вчителя. Серед програмних результатів навчання також чітко виділяється оцінювальна складова оцінювально-аналітичної компетентності: «ПР-10. Використовувати в освітній практиці різні прийоми формування, поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти, прийоми диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами». Але аналітична складова чітко не виділена. Вказані наступні результати навчання: «ПР-03. Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел, дотримуватися юридичних і етичних вимог щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у перебігу педагогічної діяльності в початковій школі» та

«ПР-11. Збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності», проте ці результати більше стосуються інших компетентностей вчителя, зазначених у професійному стандарті, зокрема інформаційно-цифрової.

Таким чином, проведений аналіз стандартів – професійного стандарту вчителя початкових класів та стандарту вищої освіти підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта показує, що оцінювально-аналітична компетентність важлива для фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, в освітньому стандарті підготовки бакалаврів чітко виділена оцінювальна складова, проте недостатньо уваги приділено аналітичній складовій.

З метою виявлення місця оцінювально-аналітичної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів проведено аналіз освітніх програм окремих закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку здобувачів освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта на першому (бакалаврському) рівні. Було розглянуто 10 педагогічних закладів вищої освіти, що посіли найвищі місця в консолідованому рейтингу закладів вищої освіти України 2023 року [7]: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка [8]; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова [15]; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка [2]; Криворізький державний педагогічний університет [3]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського [1]; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди [17]; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського [9]; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького [5]; Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка [17]; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка [13]. Основна увага в освітніх (освітньо-професійних) програмах підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта приділялась визначенню відповідності означених програм відповідному освітньому стандарту, забезпечення унікальності програм в частині запропонованих компетентностей випускників та програмних результатів навчання. Виявлено наступне. Із розглянутих програм 2 (20 %) містять компетентності випускника та програмні результати навчання, перефразовані зі стандартних зі збереженням суті, 7 (70 %) дублюють стандарт і 1 (10 %) не враховує оновлений освітній стандарт. У 5 (50 %)

освітньо-професійних програмах наявні доповнення лише в частині програмних компетентностей та результатів навчання, які стосуються спеціалізації освітньої програми, і 4 (40 %) розглянутих програм доповнені унікальними окремими компетентностями та результатами навчання, що пов'язані з розвитком оцінювально-аналітичної компетентності.

Враховуючи визначеність оцінювально-аналітичної компетентності в професійному стандарті вчителя початкових класів, вважаємо за необхідне при формулюванні програмних компетентностей та результатів навчання в освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта більше уваги звертати на розвиток оцінювально-аналітичної компетентності, зокрема її аналітичної складової.

Висновки. Оцінювально-аналітична компетентність – важлива складова професійної компетентності вчителя початкової школи. Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності педагога є складним і багатовекторним завданням фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Проведений теоретичний аналіз показав, що на сьогодні немає однозначного визначення поняття оцінювально-аналітичної компетентності, оцінювальна і аналітична складові часто розглядаються окремо, причому аналізу приділяється недостатньо уваги.

Аналіз стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» підтвердив важливість оцінювально-аналітичної компетентності у професійній підготовці вчителя початкових класів. Проте в освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта, на нашу думку, розвитку оцінювально-аналітичної компетентності, зокрема її аналітичної складової, приділяється недостатньо уваги.

Перспектива подальших досліджень полягає в розширенні бази закладів вищої освіти України для аналізу освітніх програм підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта на предмет забезпечення формування оцінювально-аналітичної компетентності, вивчення європейського досвіду фахової підготовки учителів початкових класів та розробці рекомендацій щодо розвитку оцінювально-аналітичної компетентності учителів початкових класів у процесі їх фахової підготовки у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Освітньо-професійні програми. URL: <https://vspu.edu.ua/index.php?p=education9> (дата звернення: 16.10.2023).
2. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Факультет початкової освіти та мистецтва. 2023 рік. URL: <https://dspu.edu.ua/infopackstud/fakultet-pochatkovoyi-osvity-ta-mystectva-2023-rik/> (дата звернення: 29.11.2023).
3. Криворізький державний педагогічний університет. Освітні програми. URL: <https://kdpu.edu.ua/navchannia/spetsialnosti-ta-osvitni-prohramy/osvitni-prohramy.html> (дата звернення: 16.10.2023).
4. Лютко О., Зиль В. Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності педагога як умова дотримання професійного стандарту. *Нова педагогічна думка*. 2022. Т. 110. № 2. С. 8–13. URL: <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/439> (дата звернення: 10.10.2023).
5. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Акредитация. URL: <https://inst.mdpu.org.ua/navchalno-naukovyi-institut-sotsialno-pedagogichnoyi-ta-mystetskoyi-osvity/1kafedra-pochatkovoyi-osvity/osvitnij-protses-kafedri-pochatkovoyi-osviti/> (дата звернення: 16.10.2023).
6. Найкращі педагогічні заклади освіти України. URL: <https://osvita.ua/vnz/rating/42227/> (дата звернення: 15.10.2023).
7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk-osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 10.10.2023).
8. Офіційний сайт Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта». URL: https://tntpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/013_2023.pdf (дата звернення: 15.10.2023).
9. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Освітні програми. Факультет початкового навчання. URL: <https://pdpu.edu.ua/sferi-diyalnosti/osvitnia/osvitni-prohramy> (дата звернення: 15.10.2023).
10. Покрова С. Критерії, рівні та показники сформованості оцінювальної компетентності учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 55–58. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_2/12.pdf (дата звернення: 10.10.2023).

11. Покрова С. Оцінювально-аналітична компетентність у структурі професійної діяльності вчителя початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 90. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 113–118. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39284/Pokrova.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 10.10.2023).
12. Покрова С. Розвиток оцінювальної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... к. п. н. Запоріжжя, 2021. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/aref/09_2021/Pokrova_avoref.pdf (дата звернення: 10.10.2023).
13. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Освітні програми. URL: <https://drive.google.com/file/d/1cUZW3r18VUH-s6K-VNk0lIBjLdaZ0ATA/view> (дата звернення: 15.10.2023).
14. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2022 № 2736). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 10.10.2023).
15. Український державний університет. Педагогічний факультет. URL: https://pf.udu.edu.ua/images/Programy/2021_OP_Pochatkova_oshvita_Bakalavr.pdf (дата звернення: 15.10.2023).
16. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Освітні програми. URL: <http://smc.hnpu.edu.ua/node/41> (дата звернення: 15.10.2023).
17. Центральноросійський державний університет імені Володимира Винниченка. Освітні програми. URL: https://cusu.edu.ua/images/download-files/OP_quality-education/bakalavr/2023/%D0%9E%D0%9F%D0%9F_%D0%9F%D0%BE%D1%87_%D0%BE%D1%81%D0%B2_%D1%82%D0%B0_%D0%9E%D1%80%D0%B3-%D1%96%D1%8F_%D0%B2%D0%B8%D1%85_%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B8.pdf (дата звернення: 15.10.2023).
18. Шквир О., Гайдмашко І., Дудчак Г., Казакова Н., Сивак Н. Формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 58–63. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/273206/270050> (дата звернення: 10.10.2023).
19. Шуневич О. Умови розвитку оцінювальної компетентності педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 4. С. 67–73. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_4/14.pdf (дата звернення: 10.10.2023).

References

1. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Osvitno-profesiini prohramy [Educational and professional programs]. URL: <https://vspu.edu.ua/index.php?p=education9> (accessed:16.10.23) [in Ukrainian].
2. Drohobyt'skyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka. Fakultet pochatkovoi osvity ta mystetstva [Faculty of Primary Education and Arts]. 2023 rik. URL: <https://dspu.edu.ua/infopackstud/fakultet-pochatkovoyi-osvity-ta-mystetstva-2023-rik/> (accessed:29.11.23) [in Ukrainian].
3. Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Osvitni prohramy [Educational programs]. URL: <https://kdpu.edu.ua/havchannia/spetsialnosti-ta-osvitni-prohramy/osvitni-prohramy.html> (accessed:16.10.23) [in Ukrainian].
4. Liutko O., Zyl V. (2022). Rozvytok otsiniivalno-analitychnoi kompetentnosti pedahoha yak umova dotrymannya profesiinoho standartu [The development of the evaluative and analytical competence of the teacher as a condition for compliance with the professional standard]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 110, 2, 8–13. URL: <http://npd.roipoo.org.ua/index.php/NPD/article/view/439> (accessed:10.10.23) [in Ukrainian].
5. Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. Akredyatsiia [Accreditation]. URL: <https://inst.mdpu.org.ua/navchalno-naukovyi-institut-sotsialno-pedagogichnyi-ta-mystetskoyi-osvity/1kafedra-pochatkovoyi-osvity/osvitnij-protseks-kafedri-pochatkovoyi-osviti/> (accessed:16.10.23) [in Ukrainian].
6. Naikrashchi pedahohichni zaklady osvity Ukrainy [The best educational institutions of Ukraine]. URL: <https://osvita.ua/vnz/rating/42227/> (accessed:15.10.23) [in Ukrainian].
7. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 23.03.2021 № 357 «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 Pochatkova osvita dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [«On the approval of the standard of higher education in specialty 013 Elementary education for the first (bachelor's) level of higher education»]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (accessed:10.10.23) [in Ukrainian].
8. Ofitsiinyi sait Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Osvitno-profesiina prohrama «Pochatkova osvita» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 «Pochatkova osvita» [Educational and professional program «Elementary Education» of the first (bachelor's) level of higher education in specialty 013 «Elementary Education»]. URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredyatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/013_2023.pdf (accessed:15.10.23) [in Ukrainian].
9. Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho. Osvitni prohramy [Educational programs]. Fakultet pochatkovoho navchannia. URL: <https://pdpu.edu.ua/sferi-diyalnosti/osvitnia/osvitni-prohramy> (accessed:15.10.23) [in Ukrainian].
10. Pokrova S. (2021). Kryterii, rivni ta pokaznyky sformovanosti otsiniivalnoi kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv [Criteria, levels and indicators of formation of assessment competence of primary school teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 75, 2, 55–58. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_2/12.pdf (accessed:10.10.23) [in Ukrainian].
11. Pokrova S. (2022). Otsiniivalno-analitychna kompetentnist u strukturii profesiinoi diialnosti vchytelia pochatkovykh klasiv [Evaluative and analytical competence in the structure of professional activity of primary school teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M. P. Drahomanov NPU*. Issue 90. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy, 113–118 URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39284/Pokrova.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed:10.10.23) [in Ukrainian].
12. Pokrova S. (2021). *Rozvytok otsiniivalnoi kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Development of assessment competence of primary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education]: avtoreferat dys. ... k. p. n. Zaporizhzhia. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/aref/09_2021/Pokrova_avoref.pdf (accessed:10.10.23) [in Ukrainian].
13. Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka. Osvitni prohramy [Educational programs]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1cUZW3r18VUH-s6K-VNk0lIBjLdaZ0ATA/view> (accessed:15.10.23) [in Ukrainian].
14. Profesiinyi standart za profesiiami «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z diplomom mladshoho spetsialista)» [Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of an institution of general secondary education», «Teacher of an institution of general secondary education», «Teacher of primary education» (with a diploma of junior specialist)]. *Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2022 № 2736*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (accessed:10.10.23) [in Ukrainian].
15. Ukrainskyi derzhavnyi universytet. Pedahohichnyi fakultet [Faculty of Pedagogy]. URL: https://pf.udu.edu.ua/images/Programy/2021_OP_Pochatkova_oshvita_Bakalavr.pdf (accessed:15.10.23) [in Ukrainian].
16. Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. Osvitni prohramy [Educational programs]. URL: <http://smc.hnpu.edu.ua/node/41> (accessed:15.10.23) [in Ukrainian].
17. Tsentralnoruskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Osvitni prohramy [Educational programs]. URL: https://cusu.edu.ua/images/download-files/OP_quality-education/bakalavr/2023/%D0%9E%D0%9F%D0%9F_%D0%9F%D0%BE%D1%87_%D0%BE%D1%81%D0%B2_%D1%82%D0%B0_%D0%9E%D1%80%D0%B3-%D1%96%D1%8F_%D0%B2%D0%B8%D1%85_%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B8.pdf (accessed:15.10.23) [in Ukrainian].
18. Shkvyr O., Haidamashko I., Dudchak H., Kazakova N., Sivak N. (2023). Formuvannia otsiniivalno-analitychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of evaluative and analytical competence of future primary school teachers]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 1 (209), 58–63. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/273206/270050> (accessed:10.10.23) [in Ukrainian].
19. Shunevych O. (2020). Uмови розвитку otsiniivalnoi kompetentnosti pedahohiv u zakladakh pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Conditions for the development of evaluative competence of teachers in institutions of postgraduate pedagogical education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 70, 4, 67–73. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_4/14.pdf (accessed:15.10.23) [in Ukrainian].

УДК 37.091.12:005.336.2]:378.046-021.68

Розвиток предметно-методичної професійної компетентності вчителів-філологів ЗЗСО в контексті STEM-освіти

DEVELOPMENT OF THE SUBJECT-METHODICAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS-PHILOLOGISTS IN THE CONTEXT OF STEM EDUCATION

ЧУХ Ганна – доктор філософії, викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін, Комуніальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6831-4204>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-15>

CHUKH Ganna – Philosophy Doctor (PhD), Lecturer of the Department of Theory and Methods of Teaching Disciplines, Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council, 41, Pokryshev Str., Kherson, 73034, Ukraine

Анотація. У статті досліджено проблему розвитку предметно-методичної професійної компетентності вчителів української мови і літератури, зарубіжної літератури в контексті STEM-освіти. Закцентовано на дотичності шкільних навчальних дисциплін мовно-літературної галузі до STEM-освіти: під час уроків мови і літератури педагогу важливо долучитися до формування STEM-компетентностей, визначених Концепцією розвитку природничо-математичної освіти. Розглянуто форми роботи з формування предметно-методичної професійної компетентності вчителів української мови і літератури, зарубіжної літератури в контексті STEM-освіти в системі післядипломної педагогічної освіти, конкретизовано змістове наповнення такої діяльності під час проходження курсів підвищення кваліфікації. Наведено перелік літературних творів, під час вивчення яких доцільно ефективно працювати над формуванням STEM-компетентностей. Визначено теми шкільних програм та наведено приклади завдань на основі деяких творів курсу «Українська література», інтегрованого мовно-літературного курсу «Українська мова, українська література, зарубіжна література», на основі яких доцільно формувати STEM-компетентності: когнітивні навички, наукову грамотність; навички оброблення інформації, креативність – якості, що сприяють творчості здобувачів освіти; здатність до прийняття креативних функціональних рішень, інноваційність; навички комунікації – ефективної роботи в команді, уміння бути лідером і виконавцем тощо. Розгляд проблеми розвитку предметно-методичної професійної компетентності вчителів української мови і літератури, зарубіжної літератури в контексті STEM-освіти сприятиме удосконаленню процесу підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін та усвідомленню педагогами важливості об'єднання зусиль учасників освітнього процесу у формуванні необхідних компетентностей школярів, стимулює допитливість та підтримку інтересу до навчання здобувачів освіти, формує в учнів науковий світогляд, здатність сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію.

Ключові слова: STEM, предметно-методична компетентність, викладання української мови та літератури, викладання зарубіжної літератури, післядипломна педагогічна освіта.

Summary. The article examines the problem of developing subject-methodical professional competence of teachers of Ukrainian language and literature, foreign literature in the context of STEM education. Emphasis is placed on the relevance of language and literature school disciplines to STEM education. This is important for a teacher to participate in the formation of STEM competencies during language and literature lessons defined by the Concept of the Development of Science and Mathematics Education. The author considered forms of work on the formation of subject-methodical professional competence of teachers of Ukrainian language and literature, and foreign literature in the context of STEM education in the system of postgraduate pedagogical education. The content of such activities during advanced training courses is specified. There is a list of literary works in the article, which is advisable to work effectively on the formation of STEM competencies. The author defined topics of school programs and examples of tasks based on some works of the course «Ukrainian literature», and the integrated language and literature course «Ukrainian language, Ukrainian literature, Foreign literature», based on which it is advisable to form STEM competencies: cognitive skills, scientific literacy; information processing skills, creativity – qualities that contribute to the creativity of education seekers; the ability to make creative functional decisions, innovativeness; communication skills - effective teamwork, ability to be a leader and executor, etc. Consideration of the problem of the development of the subject-methodical professional competence of teachers of the Ukrainian language and literature, foreign literature in the context of STEM education will contribute to the improvement of the process of improving the qualifications of teachers of philological disciplines and teachers' awareness of the importance of combining the efforts of participants in the educational process in the formation of the necessary competencies of schoolchildren, stimulates inquisitiveness and supports the interest in education of students, forms in students a scientific worldview, the ability to perceive, analyze, interpret, and critically evaluate information.

Key words: STEM, subject-methodical competence, teaching Ukrainian language and literature, teaching foreign literature, postgraduate pedagogical education.

Вступ. STEM-освіта – один із визначальних напрямів модернізації процесу шкільного навчання, нова парадигма освіти у глобальному світі, яка визначає важливість поєднання математичної компетентності та компетентності в науках, технологіях та інженерії. Такий підхід дозволяє формувати когнітивні навички, наукову грамотність, навички оброблення інформації, креативність не лише на уроках математичної, природничої, технологічної, інформатичної освітніх галузей, а й мовно-літературної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку предметно-методичної професійної компетентності вчителів у контексті STEM-освіти досліджували науковці С. Кириленко, О. Кіян (проблема підготовки вчителя у системі STEM-освіти: розвиток та формування його професійної

компетентності), Л. Колток, Н. Іваник (упровадження STEM-освіти в освітній процес Нової української школи), О. Коршунова, Н. Гущина, І. Василяшко, О. Патрикеева (STEM-освіта: професійний розвиток педагога) та ін. У роботах цих учених зацентовано на удосконаленні фахових навичок освітян на засадах STEM-освіти, у якій поєднано науку, технологію, інженерію та математику; візуалізацію наукових явищ, ознайомлення на практиці з природними явищами для більш глибокого їх розуміння.

Мета дослідження – розглянути форми роботи з формування предметно-методичної професійної компетентності вчителів української мови і літератури, зарубіжної літератури в контексті STEM-освіти в системі післядипломної педагогічної освіти, конкретизувати змістове наповнення

такої діяльності під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні працівники вдосконалюють професійну майстерність в контексті STEM-освіти в різних формах: участь в освітньому проєкті «STEM-школа», організованого ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», у роботі регіональних філій, наприклад, «STEM-школа на Херсонщині» (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради); популяризація інноваційних педагогічних ідей Всеукраїнського фестивалю «STEM-весна» тощо. Під час проходження курсів підвищення кваліфікації для фахівців проводять конференції, майстер-класи, тренінги, панельні дискусії з означеної теми. Важливим є обговорення успішних освітніх практик для STEM-навчання (проєктно-дослідницька діяльність, нестандартні методичні прийоми, візуалізація навчання, кейси для реалізації STEM-освіти тощо).

Розглянемо змістове наповнення зазначених форм роботи з формування предметно-методичної професійної компетентності вчителів української мови і літератури, інтегрованого мовно-літературного курсу в контексті STEM-освіти під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

По-перше, доцільно визначити дотичність шкільних навчальних дисциплін мовно-літературної галузі до STEM-освіти. Засадами упровадження цієї інноваційної технології генерування нових ідей і знань є об'єднання зусиль учасників освітнього процесу у формуванні необхідних компетентностей школярів, які зможуть у майбутньому вирішувати суспільні проблеми, поєднавши природничі науки, технології, інженерію та математику. Під час уроків мови і літератури важливо педагогу важливо долучитися до формування STEM-компетентностей, визначених Концепцією розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): когнітивних навичок, наукової грамотності; навичок оброблення інформації, креативності – якостей, що сприяють творчості здобувачів освіти, здатності до прийняття креативних функціональних рішень, інноваційності; навичок комунікації – навичок спілкування, ефективної роботи в команді шляхом забезпечення кожному учаснику команди рівного шансу на участь та передачу ідеї з урахуванням спільної відповідальності, знати свої сильні і слабкі сторони, спілкуватися з членами команди чи зацікавленими сторонами ефективними способами [4].

Тезу про важливість об'єднання зусиль учасників освітнього процесу у формуванні необхідних компетентностей школярів підтверджують автори модельної навчальної програми «STEM. 5-6 класи (міжгалузевий інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти О. Бутурліна, О. Артем'єва, які стверджують, що реалізація програми дозволяє досягти таких обов'язкових результатів навчання для мовно-літературної освітньої галузі: здатність сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів; висловлювати власні думки, почуття, ставлення та ідеї, інтерпретуючи інформаційні та художні тексти [2].

По-друге, важливо визначити теми шкільних програм з української мови і літератури, зарубіжної літератури, інтегрованого мовно-літературного курсу, які є найбільш сприятливими для формування STEM-компетентностей. Це є предметом обговорення і практичної взаємодії педагогів під час тренінгів, воркшопів. Розглянемо деякі твори шкільних програм «Українська література», інтегрованого мовно-літературного курсу «Українська мова, українська література, зарубіжна література», які увійшли до цього переліку. Кожен з літературних творів переліку відстежимо за такими критеріями:

1. Українська література / зарубіжна література / інтегрований мовно-літературний курс (автор, назва літературного твору); клас, у якому вивчають твір чи мовозначчу тему.

2. STEM-інтеграція під час вивчення означеного твору.

3. STEM-компетентності.

4. Приклад застосування трансдисциплінарного підходу на уроці мови/літератури/ інтегрованого мовно-літературного курсу.

1.1. Українська література. Т. Шевченко «Зоре моя вечірняя...» (фрагмент з поеми «Княжна»); 5 клас.

1.2. Природничі науки (Science).

1.3. Формування наукової грамотності.

1.4. Вправа «Чи знаєш ти, що...».

Чи знаєш ти, що вечірня (ранкова) зоря – народні назви Венери, яка з'являється на небі у вечірній і ранковий (світанковий) час?

2.1. Українська література. С. Плачинда «Богатирська застава»; 5 клас.

2.2. Природничі науки (Science), технології (Technology).

2.3. Формування картографічної грамотності.

2.4. Вправа «Робота з Google-картою».

2.4.1. Сучасна назва Білгорода, про який ідеться в історичному оповіданні С. Плачинди «Богатирська застава», – Білгородка, село в Київській області. Знайди його на мапі через застосунок Google-карта.

2.4.2. Змієві вали – це військові оборонні споруди давніх часів на території України, їхня загальна довжина – близько 2000 км, вони проходять територію Київської, Житомирської, Черкаської, Чернігівської, Полтавської областей. Особливість цих укріплень у тому, що вали не є суцільною захисною дерево-земляною стіною, а поєднуються з ділянками лісу, балками або болотами. Під Білгородкою в березні 2022 року військова техніка країни-агресорки не змогла форсувати Змієві вали. «Давньоруські оборонні системи проти Орди – 2000 років гарантії!» – запевнила пресслужба Сухопутних військ ЗСУ.

Здійсно віртуальну подорож до Змієвих валів! Для цього знаходимо Google-карті цю історичну пам'ятку поблизу Білгородки, перемикаємося на супутник. Ця функція дає можливість роздивитися різноманітні історичні пам'ятки та географічні об'єкти, дізнатися про них більше.

2.4.3. Ознайомся з картою «Змієві вали Середньої Наддніпряни» (за Михайлом Кучерою) [3]. Прокоментуй, де збереглися ділянки валу кінця X – початку XI ст., а де залишилися тільки його сліди.

3.1. Українська література. М. Савка «Казка про Старого Лева» (урок позакласного читання); 5 клас.

3.2. Природничі науки (Science), технології (Technology).

3.3. Формування наукової (у т. ч. картографічної) грамотності.

3.4.1. Вправа «Я – дослідник».

Після ознайомлення з віршованим оповіданням М. Савки «Казка про Старого Лева» з ілюстраціями В. Штанка з'ясуй, які історичні пам'ятки (Рагуша, площа Ринок, музей-аптека, замки) та міські топоси (будівлі, трамваї, кав'ярні, фонтани) через віршований текст та ілюстрації ідентифікують Львів. Розглянь обкладинку книжки «Казка про Старого Лева». Зверни увагу на корону царя звірів. Моделі яких пам'яток, що є візитівкою Львова, прикрашають її?

3.4.2. Ознайомся з путівником В. Бугаєнка та О. Білецького. «Херсонщина». Поміркуй, які історичні пам'ятки та міські топоси ідентифікують Херсон.

3.4.3. Вправа «Чи знаєш ти, що...».

Чи звертав/звертала ти увагу на матеріал, з якого побудовані брами Херсонської фортеці? Дехто каже, що це ракушняк.

Автори путівника переконують, що ця думка помилкова, бо насправді це вапняк, і більша частина історичного міста побудована саме з цього каменю. Вапняк володіє певною особливістю, з роками його внутрішня структура спресовується та виштовхує з себе всю воду, що робить його монолітним та міцнішим за бетон. Ракушняк же, навпаки, увесь пористий та всмоктує в себе вологу, через що робиться крихким. Головним критерієм вибору цього матеріалу для будівництва було те, що це місцевий камінь, який добували поруч із Херсоном на річці Інгулець. Правильна назва цього каменю – медовий вапняк. Це ще не все: коли вапняк став основним будівельним матеріалом міста, жителі виявили ще одну його особливість. Якщо його покрити декількома шарами оліфи, вапняк набуває кольору золотистої охри. Він, ніби дорогоцінний камінь, переливається та виблискує на сонці. Справжнє «місто сонця», яке не можливо розглядати без сонцезахисних окулярів. Ця особливість завжди викликала гордість містян [1].

3.4.4. Спільний проєкт «Моя Херсонщина».

На основі путівника «Херсонщина» разом з однокласниками сплануйте подорожі мальовничою Херсонщиною. Які природні об'єкти ви хочете відвідати? Чи увійшли до цього переліку «херсонські гори» та Станіславські скелі, пустеля, Асканія-Нова та Арабатська Стрілка, Кінбурнська коса, Джарилгач? Знайдіть їх на мапі через застосунок Google-карта.

4.1. Зарубіжна література / інтегрований мовно-літературний курс. Г. Х. Андерсен «Снігова королева»; 5 клас.

4.2. Математика (Mathematics), природничі науки (Science).

4.3. Стимулювання допитливості та підтримка інтересу до навчання і пошуку знань, формування в учнів наукового світогляду.

4.4.1. Як відомо, родини Кая і Герди жили в міських квартирах на мансардах двох суміжних будинків у великому місті. Можна припустити, що ці будинки мали більше, ніж 1 поверх. Чому в західних країнах першим поверхом будинку вважають той, який ми називаємо другим?

(Число 0 в Україні не вважають натуральним, хоч у багатьох країнах воно належить до натуральних чисел, тому за кордоном першим поверхом будинку вважають той, який ми називаємо другим).

4.4.2. Літературна географія.

4.4.2.1. Перевіримо знання змісту казки!

Укладіть ланцюжок подій казки Г. Х. Андерсена «Снігова королева», розмістивши події послідовно. Доберіть уривки з тексту казки, які підтверджують інформацію з ланцюжка подій.

4.4.2.2. Літературна географія стає трендом у туристичній галузі світу. Фахівці туризму використовують наукові розвідки про маршрути літературних героїв. Є й дослідження про подорож Герди в пошуках Кая. Проведімо й ми схожу роботу, розширивши пошук: дослідіть літературну географію казки «Снігова королева». Для цього на основі виконаного завдання 4.4.2.1 доберіть із переліку інформацію про історико-культурні чи географічні особливості регіонів. Пов'яжіть цю інформацію з ланками ланцюжка подій. Зробіть висновок про пов'язаність інформації з тексту казки та відомостей про історико-культурні чи географічні особливості країн чи географічних об'єктів.

Наприклад: троль на початку казки розбив дзеркало; Норвегія – країна міфічних тролів. Отже, події розпочинаються в Норвегії – країні Скандинавського півострова.

Наведемо приклад виконання цього завдання.

У Кая і Герди, був свій садок під дахом, де росли троянди; узимку вони, милуючись снігом, любили слухати

дивовижні історії, які їм часто розповідала бабуся. (Для Данії типовий помірний морський клімат: улітку цвітуть троянди, узимку лежить глибокий сніг).

Герду несе своїми водами річка (можливо, інший водний об'єкт із течією). (Протока Каттегат відокремлює Данію від Швеції. У протоці є дві течії: спрямована на північ менш солонна, поверхнева, і солоніша, глибинніша, направлена на південь).

Течія приносить відважну мандрівницю до бабусі, у якій ростуть прекрасні квіти: «тут були квіти всіх сортів, усіх пір року». (Територія на березі протоки Каттегат має помірний морський клімат з прохолодним літом, дощовою осінню і відносно м'якою зимою з невеликими морозами. Це робить цей край квітучим. Зокрема, ботанічний сад Гетеборга в гирлі річки Гета-Ельв є найбільшим, на думку багатьох, парком в Північній Європі. Тут знаходиться найбільша у Швеції колекція орхідей (1500 видів) та рідкісна рослина з острова Пасхи *Sophora toromiro*, яка вимерла в природі, але була збережена в культурі, у тому числі і завдяки ботанічному саду в Гетеборзі. Тут є також долина рододендронів, де росте майже 500 видів і сортів цих рослин)

Герда в Принца та Принцеси. (Швеція – країна з конституційною монархією).

Підальші пошуки Кая Герда продовжує на золотій кареті, яка в темному лісі привернула увагу розбійників. (Значна територія Швеції вкрита лісами. Північ країни – тайгові (густі, темні) ліси).

Лапландка пропонує дістатися до Фінмарка, де живе Снігова Королева. Вона щовечора запалює блакитні бенгальські вогні. (В окрузі Фінмарк, у північно-східній частині Норвегії, можна спостерігати північне сяйво).

5.1. Інтегрований мовно-літературний курс. Сельма Лагерлеф «Чудесна мандрівка Нільсона Гольгерсона з дикими гусьми»; 5 клас.

5.2. Природничі науки (Science).

5.3. Стимулювання допитливості та підтримка інтересу до навчання і пошуку знань, формування в учнів наукового світогляду.

5.4. Власні назви реальних об'єктів у творі дають змогу читачам простежити маршрут зграї Акки Кебнекайсе. Чи відомі вам подібні твори-мандрівки про Україну?

Груповий проєкт: вивчення карти міграцій птахів територією України і вибір маршруту певного птаха для розроблення шляху мандрівки; вивчення особливостей обраного птаха для «наукової достовірності» розповіді; вибір визначних місць на обраному маршруті та пошук про них інформації, корисної для твору; пошук міфу / легенди / переказу, що стане яскравим вставним елементом вашого твору або допоможе створити сюжет. Вивчіть особливості обраного вами виду птахів (зовнішні ознаки, звички, характер, спосіб харчування, голос тощо). У цьому вам допоможе сайт «Пернаті друзі. Пташиний світ України». Також зверніться до інших джерел інформації. Далі продумайте, які особливі (визначні, цікаві) місця можуть відвідати на своєму шляху птахи разом із вашими майбутніми героями. Окремі території нашої країни позначено темними кольором, оскільки вони тимчасово окуповані. Якщо вам необхідно, щоб подорож ваших персонажів відбувалася й над цими територіями, то не забудьте про безпеку, на які вони там можуть наразитися [6, с. 168–169].

5.5.2. Пригадайте рядки поезії «Снігурі» Олександра Олеся: «Заспівали, задзвеніли, Мов заграли кобзарі... Де взялась весела зграя, Жарогруді снігурі».

В інтернет-спільноті поширене фейкове повідомлення про те, що українці рятують взимку від голоду синиць

і знищують снігурів. На думку російських і проросійських оплачених інтернет-тролів, синиця, маючи жовто-блакитне пір'я, символізує собою Україну, а червоногрудий снігур уособлює імперське, червоне зло на ім'я СРСР і його правонаступника – Росію. Фейк активно ширився мережею ще й тому, що снігурі ще у 80–х ХХ ст. були одним із символів зими та новорічних шкільних канікул. Нині снігурів майже не бачимо. То куди ж зникли червоногруді красені? До речі, червоний і чорний – кольори другого стягу України, прапора УПА. Спростуймо фейк про знищення снігурів, зробивши висновки з відповіді на це запитання фахівців кафедри зоології в Національному університеті імені Тараса Шевченка та Музею зоології Львівського національного університету імені Івана Франка [5]. Дізнайся більше про снігура на сайті «Пернаті друзі. Пташиний світ України: снігур (Pyrrhula Pyrrhula)».

Така робота вчителів філологічних дисциплін у контексті STEM-освіти має базуватись на стимулюванні допитливості формуванні в учнів наукового світогляду, здатності сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів.

Висновки. Отже, розвиток предметно-методичної професійної компетентності вчителів української мови і літератури, зарубіжної літератури в контексті STEM-освіти під час удосконалення професійності в різних формах післядипломної педагогічної освіти дозволяє виробляти здатність формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність, здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань і вмінь для розв'язання практичних проблем для подальшого використання їх у професійній діяльності. Такий підхід сприятиме удосконаленню процесу підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін та усвідомленню педагогами важливості об'єднання зусиль учасників освітнього процесу у формуванні необхідних компетентностей школярів. Дослідження способів формування мовно-комунікативної професійної компетентності STEM-фахівців ЗЗСО в системі післядипломної педагогічної освіти є перспективою подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел

1. Бугаєнко В., Білецький О. Херсонщина. Харків: Фоліо, 2023. 155 с.
2. Бутурліна О., Артем'єва О. Модельна навчальна програма «STEM. 5-6 класи (міжгалузевий інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти. URL: <http://surl.li/cmxfjg> (дата звернення: 30.11.2023).
3. Вортман Д. Змієві вали без таємниць: Змієві вали Середньої Наддніпрянщини (за Михайлом Кучерою). URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2022/03/15/161067/> (дата звернення: 30.11.2023).
4. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 30.11.2023).
5. Лобода Г., Гавриляк І. Куди поділись снігурі? *Україна молода*. 2012. № 3. С. 3–4. URL: <https://www.umoloda.kiev.ua/number/2008/116/71504/> (дата звернення: 30.11.2023).
6. Старагіна І. П., Панченков А. О., Терещенко В. М., Романенко Ю. О., Волошенюк О. В., Новосолова В. І., Блашко М. Б., Ткач П. Б. Українська мова, українська та зарубіжна літератури. Підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Київ: Генеза, 2022. 239 с.

References

1. Buhaienko V., & Biletskyi O. (2023). *Hersonschina* [Kherson region]. Harkiv: Folio, 155 p. [in Ukrainian].
2. Buturlina O., & Artemieva O. (2021). *Modelna navchalna programma «STEM. 5–6 klasi (mizhgaluzevyy integrovaniy kurs)» dlya zakladiv zagalnoyi serednoyi osviti* [Model educational program «STEM. 5–6 grades (interdisciplinary integrated course)» for institutions of general secondary education]. URL: <http://surl.li/cmxfjg> (accessed: 30.11.2023) [in Ukrainian].
3. Vortman D. (2022). *ZmIEvI vali bez taEmnits: ZmIEvI vali Serednoyi NaddnIpryanshini (za Mihaylom Kucheroyu)* [Snake ramparts without secrets: Snake ramparts of the Central Dnieper region (according to Mykhailo Kuchera)]. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2022/03/15/161067/> (accessed: 30.11.2023) [in Ukrainian].
4. *Kontseptsiya rozvytku pryrodnycho-matematichnoyi osvity (STEM-osvity)* [Concept of the development of science and mathematics education (STEM education)]: rozporiyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 05.08.2020 № 960-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (accessed: 30.11.2023) [in Ukrainian].
5. Loboda G., & Gavrilyak I. (2012). *Kudi podllis snlgurI?* [Where did the snowmen go?]. *Ukrayina moloda – Ukraine is young*, 3, 3–4. URL: <https://www.umoloda.kiev.ua/number/2008/116/71504/> (accessed: 30.11.2023) [in Ukrainian].
6. Starahina I., & Panchenkov A., & Tereshchenko V., & Romanenko Y., & Voloshenyuk O., & Novosolova V., & Blazhko M., & Tkach P. (2022). *Ukrayins'ka mova, ukrayins'ka ta zarubizhna literatury. Pidruchnyk intehrovanooho kursu dlya 5 klasu zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity (u 2-kh chastynakh). CH. 2* [Ukrainian language, Ukrainian and foreign literature. Textbook of the integrated course for the 5th grade of institutions of general secondary education (in 2 parts).Part 2]. Kyiv: Geneza, 239 p. [in Ukrainian].

Історія педагогіки. Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта

УДК 37.018.43"2020/2023"

Дистанційне навчання у 2020-2023 рр.: про що можна дізнатися з наукової літератури

DISTANCE EDUCATION IN 2020-2023: WHAT CAN BE LEARNED FROM THE ACADEMIC LITERATURE

БАРАНЬ Адалберт – доктор філософії з філологічних наук, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, пл. Кошута, 6, м. Берегове, 90202, Україна

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9950-5601>

ГУСТІ Ілона – доктор філософії з педагогічних наук, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, пл. Кошута, 6, м. Берегове, 90202, Україна

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1900-8112>

ЛЕХНЕР Ілона – доктор філософії з філологічних наук, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, пл. Кошута, 6, м. Берегове, 90202, Україна

ORCID <http://orcid.org/0000-0001-7235-6506>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-16>

BARAN Adalbert – PhD, Associate Professor of the Philology Department, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, 6, Kossuth Sq., Berehove, 90202, Ukraine

HUSZTI Ilona – PhD, Associate Professor of the Philology Department, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, 6, Kossuth Sq., Berehove, 90202, Ukraine

LECHNER Ilona – PhD, Associate Professor of the Philology Department, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, 6, Kossuth Sq., Berehove, 90202, Ukraine

Анотація. У статті розглянуто проблему дистанційної освіти на рубежі третього десятиліття XXI століття в умовах пандемії коронавірусу. Обґрунтовано актуальність теми з позиції педагогіки, його застосування в освітньому процесі. Зазначено, що тема є важливою в наш час саме для підвищення якості освітнього процесу. Мета – аналіз наукової літератури з питань дистанційного навчання, а також обґрунтування його позитивного впливу на освітній процес. Проаналізовано праці зарубіжних і вітчизняних науковців, видатних знавців галузі та теми, наголошено на важливості результатів наукових досліджень і висновків про переваги дистанційного навчання. Подано визначення різновиду дистанційного навчання – «невідкладне дистанційне навчання» (НДН), або «екстремне дистанційне навчання» (ЕДН). Підкреслено основні відмінності між традиційним, очним і дистанційним навчанням в онлайн-режимі. Саме особиста присутність відіграє вирішальну роль, адже якщо при очному навчанні викладач і студенти знаходяться практично в одному місці (в одній аудиторії), то онлайн- чи дистанційне навчання передбачає фізичну віддаленість, оскільки учасники навчального процесу можуть знаходитися на відстані в сотні й тисячі кілометрів один від одного. У статті також охарактеризовано поняття «перевернутий клас», описано його застосування. Визначено, що оцінювання знань студентів може викликати труднощі у викладачів і наставників. Особливої уваги з боку викладачів потребує перевірка письмових завдань. На основі результатів попередніх досліджень, представлених у фаховій літературі, надано корисні практичні поради для викладачів. Виявлено, що в Україні ані викладачі, ані студенти не були готові до незвичайних вимог дистанційного навчання. Наголошено на тому, що з часом обидві групи пристосувалися до дистанційної форми навчання і успішно оволоділи необхідними навичками, щоб уміти застосовувати їх у навчальному процесі. Перспективи подальших досліджень можуть бути зосереджені на дистанційному навчанні та його можливому впровадженні у вищій освіті в Україні у звичайних та екстремальних умовах (наприклад, під час війни). Робота є важливою для викладачів, дослідників та студентів, які вивчають проблеми дистанційного навчання. **Ключові слова:** дистанційне навчання, «перевернутий клас», корисні поради для викладачів, оцінювання знань студентів, «екстремне дистанційне навчання», швидкий розвиток цифрових навичок викладачів, український досвід.

Summary. The article is devoted to the problem of distance education at the beginning of the third decade of the 21st century in the conditions of the coronavirus pandemic. The relevance of the topic is justified from the point of view of pedagogy, as is its application in the educational process. The topic is timely for improving the quality of the educational process. The purposes of the article include giving insights into the academic literature on distance learning, as well as highlighting its positive impacts on education processes. The works of foreign and Ukrainian scientists, outstanding experts of the field and the topic, as well as their important scientific achievements are analyzed and emphasized. The article examines and explains the content of the term «distance learning». The definition of a type of distance learning is given, «emergency remote teaching» (ERT). The main differences between traditional, in-person teaching and online, distance learning are underlined. It is the physical presence that plays a crucial role, because while in face-to-face teaching the teacher and the students are practically in the same place, in online or distance learning this disappears as participants of the educational process might be physically hundreds and thousands of kilometres away from each other. The notion and applicability of the «flipped classroom» is also discussed in the article. It is determined that assessment of students' knowledge can cause real difficulties for teachers and tutors. Marking written assignments needs special attention on the teachers' part. Useful practical tips for teachers have been provided based on the academic literature. It was concluded that in Ukraine, neither teachers, nor students were prepared for the unfamiliar demands of distance learning. However, in the course of time both groups got accustomed to them and acquired the necessary skills successfully. Prospects for further research may be focusing on e-learning and its possible implementation in tertiary education in Ukraine in normal and extreme circumstances (e.g. in the time of war). The work is important for teachers, researchers and students studying the problems of distance learning.

Key words: distance learning, «flipped classroom», useful tips for teachers, assessment of students' knowledge, «emergency distance learning», rapid development of teachers' digital skills, the Ukrainian context.

Вступ. За три роки після спалаху пандемії COVID-19 стало очевидним, який вплив вона мала на освіту в усьому світі. Було кілька періодів карантину, під час яких

передача знань здійснювалася в онлайн-режимі за допомогою дистанційного навчання (ДН). В інші періоди практикувався гібридний режим навчання.

Цифрова епоха відкрила і надалі продовжує відкривати нові можливості у сфері викладання та навчання. Попри це, саме коронавірусний локдаун поставив як викладачів, так і студентів у всьому світі перед новим викликом: як впоратися з труднощами дистанційного навчання. В Україні ні викладачі, ні студенти не були готові до такої форми навчання, тому в цей період вони намагалися знайти різні методи вирішення проблеми. «Ми більше не можемо викладати по-старому», – сказав Кен Бітті, професор TESOL в Університеті Анахайму (США) у 2021 році на вебінарі, організованому компанією Pearson, і ми повністю з ним погоджуємося [3]. Безсумнівно, що повсякденна робота будь-якого вчителя, викладача чи вихователя, в якому б куточку світу він не жив, вже ніколи не буде такою, як до спалаху та поширення COVID-19. Нова реальність відчувається навколо нас і, вочевидь, привносить свої корективи в наше життя та професійну діяльність.

Аналіз останніх досліджень. Доведено, що дистанційне навчання вимагає більше часу, аніж традиційне навчання в аудиторії, оскільки викладачі витрачають більше годин на тиждень на підготовку матеріалів до проведення занять у форматі онлайн, ніж до традиційного викладання. С. Шварц, аналізуючи дистанційне навчання навесні 2020 року в Сполучених Штатах, наголошує на тому, що викладачі скаржилися, наскільки багато часу забирає дистанційне навчання і виснажує їх [26]. Основна причина полягала в тому, що робочий час не був прив'язаний до конкретних часових рамок (наприклад, з 8.00 до 15.00) як при навчанні в очному форматі. Робочий час зливався з часом дозвілля, і якщо за звичайної форми навчання учні та їхні батьки шукали контакту з учителями у робочий час, щоб отримати пораду, то під час дистанційного навчання ця звичка повністю змінилася, так само як і звички учнів щодо сну. Вони теж «перейшли на нічну роботу», і часто траплялося, що завдання учні надсилали вчителю о першій або другій годині ночі. У більшості випадків вчителі повинні були негайно реагувати на надіслані матеріали, адже від них цього очікували. Як наслідок, вчителі часто вважали практику навчання онлайн виснажливою.

На думку Е. Е. Деміреля [7], учні, які народилися в епоху сучасних технологій, почують себе безпорадними в традиційних класах. Вирішенням цієї проблеми може стати використання методу «перевернутого класу» – форми навчання з використанням технологій, завдяки яким навчання в класі стає простішим і комфортнішим, що дозволяє вчителю зекономити увесь навчальний час для взаємодії між ним та учнями [18]. Метод «перевернутого класу» звичайно не відноситься до методів дистанційного навчання, однак він здатний забезпечити навчальний процес комплексно. По-перше, учні відчувають себе важливими та відповідальними. Це почуття відповідальності мотивує їх і дає можливість навчатися самостійно. Коли технології інтегровані в навчальне середовище, учні не відчувають себе відчуженими, ненапружені у більш розкутому середовищі, мають час для взаємодії з однолітками і вчителем, вони мають більше часу для практичної роботи і почують себе в безпеці, коли виникають труднощі. Загалом, метод «перевернутого класу» наділяє учнів справжньою відповідальністю і можливістю бути активними учасниками навчання [7, с. 112].

Е. О. Берецькі та ін. надають корисні поради для викладачів, які працюють у сфері вищої освіти [4]:

– зосередьтеся на навчальних цілях, результатах і поєднайте обрані інтерфейси та рішення.

– Визначте першочергові завдання як у змісті дисципліни, так і у ставленні до технічної бази / платформи.

– Будьте гнучкими та відкритими, намагайтеся максимально враховувати потреби та можливості студентів.

Мета статті. Основна мета – узагальнити результати досліджень попередніх років (2020–2023) стосовно

дистанційного навчання у світі загалом, і в українському контексті зокрема. Інша мета – коротко розглянути екстремне дистанційне навчання (ЕДН) як різновид дистанційного навчання та наголосити на його необхідності в екстремальних ситуаціях. Також зроблено спробу пояснити позитивний вплив дистанційного навчання на освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших відмінностей між очним і дистанційним навчанням є дилема вчителів навколо того, чи виконали учні домашнє завдання самостійно. Якщо під час очної форми навчання ця проблема є незначною, то пандемія COVID-19 вивела на перший план занепокоєння вчителів щодо якості онлайн-оцінювання та можливості збільшення кількості випадків онлайн-шахрайства та плагіату [21]. К. Бітті стверджує, що автоматизовані системи, такі як Turnitin (американське програмне забезпечення для пошуку ознак плагіату) або широко використовувана в Україні система для перевірки робіт на ознаки плагіату Unicheck, можуть протидіяти побоюванням щодо плагіату та шахрайства [3]. Він дає поради вчителям, як вони можуть впоратися з подібними труднощами. На його думку, вчителі повинні заохочувати учнів створювати оригінальні роботи та здійснювати самоперевірку. Саме тут відбувається перерозподіл відповідальності, тобто учні переймають відповідальність від вчителя за своє навчання і роботу. Корисним для учнів може стати розробка етичного кодексу, в якому чітко викладені правила, яких вони повинні дотримуватися.

Й. Яцковіч [14, с. 2] підкреслює, що однією з форм оцінювання знань студентів «...є звітування в режимі реального часу, яке може бути здійснене за допомогою відеоконференцій, телефонних додатків (з урахуванням обладнання студентів). Інша форма – відкладена в часі, віддалена звітність (робочі таблиці, тести, анкети, домашні завдання, презентації, інтелектуальні карти тощо)». Автор стверджує, що в цифровій освіті більшу роль відіграє формальне оцінювання, а не підсумкове, яке може базуватися на електронному портфоліо, зібраному в Інтернеті в цифровому форматі [5]. У ньому можуть бути зібрані студентські роботи, нотатки, онлайн-консультації, відгуки викладачів тощо. Однак у дистанційній освіті доцільно використовувати формальне оцінювання. Й. Харгіс [11] стверджує, що поняття «онлайн» або «дистанційне навчання» не є новим, і йому присвячено чимало наукової літератури [8]. Дійсно, двадцять років тому Д. Кіган [17, с. 20] визначив дистанційну освіту (ДО) як «викладання та навчання, в якому навчання зазвичай відбувається в іншому місці, ніж викладання». Ми поділяємо позицію Д. Кігана у тлумаченні ДН і приймаємо положення М. Паулсена та ін. [24], які характеризують цей спосіб передачі навчального матеріалу як такий, що передбачає фізичну відокремленість викладачів та учнів, наявність навчального закладу, який забезпечує умови для навчального процесу, а також використання Інтернету для викладання та взаємодії між студентом і викладачем. Однак К. Хуарес-Діас і М. Пералес [15] вважають, що існує потреба у використанні інших термінів, для того щоб дати більш точне визначення ситуації, яка була спричинена пандемією COVID-19 у 2020 році. Цей новий термін, який використовують Ч. Ходжес та ін. [13], називають «екстремне дистанційне навчання» (ЕДН). На їхню думку, це альтернативний метод навчання, на який необхідно перейти, коли виникає кризова ситуація. ЕДН має на меті створити тимчасовий доступ до освіти, який може бути надійно забезпечений в умовах надзвичайної або кризової ситуації. Як тільки надзвичайна ситуація закінчиться, освітній процес повернеться до своєї звичайної форми. М. І. Камаль та ін. [16] дійшли висновку, що очне навчання та дистанційне навчання ефективні по-різному. Крім того, Г. Арані, А. Товт і Н. Вайс [2] наголошують, що знання, отримані в дистанційному навчанні, матимуть велику цінність і користь

у майбутніх непередбачуваних ситуаціях, таких як стихійні лиха або конфлікти (наприклад, ситуація, що склалася в Україні). Зараз, у 2023 році, в Україні виникла ще одна надзвичайна ситуація для учасників навчального процесу – війна.

Швидкий процес переходу також означав швидкий розвиток цифрових навичок викладачів, які вклали чимало часу і значні зусилля у вивчення особливостей розробки організації онлайн-навчання, а також у розробку та викладання своїх дисциплін. М. Й. Танасієвич і Н. З. Янкович [33] визнають, що перехід від традиційного до дистанційного навчання був складним не лише для викладачів, а й для учнів та їхніх батьків. К. Падаєч та Л. Дісон [23] стверджують, що, вчителі та учні були активніше залучені до навчального процесу, ніж в умовах очного навчання, оскільки їм довелося вирішувати завдання, пов'язані з управлінням власних навчальних процесів у менш формальному, віртуальному середовищі. С. Сумарді і Д. Нуграхані [30] також виявили, що хоч дистанційне навчання успішно замінило очне, менш здібні студенти стикалися з труднощами в тому, щоб дисциплінувати себе і бути більш уважними під час онлайн-занять, оскільки викладачі не мали змоги контролювати ситуацію, що склалася.

Згідно з І. Ковачем [19], дистанційне навчання – це форма освіти, в якій викладач і студент знаходяться в різних фізичних просторах. Дистанційне навчання вже давно є предметом експертних дискусій [10; 28; 32], але відомий нам досвід 2020 року значно збагатив літературу публікаціями про результати актуальних досліджень у галузі дистанційного навчання [4; 12; 22; 31]. Розглянемо результати дослідження, проведеного у двох різних контекстах, які можуть бути пов'язані з нашими висновками, оскільки існують паралелі між описаними в них обставинами та ситуацією в Україні. Перше дослідження було проведено у Швейцарії [20]. Дослідники мали на меті зрозуміти важливість і значення дистанційної освіти під час закриття шкіл через COVID-19, тому їхнє дослідження було спрямоване на вивчення двох питань: 1. У чому полягає схожість та відмінність між досвідом дистанційної освіти вчителів на різних освітніх рівнях з позиції технологій, що використовуються та відносин між вчителем та учнем? 2. Які висновки можна зробити, порівнюючи різні технології, використані викладачами в умовах COVID-19? Зважаючи на експериментальний характер, дослідження було розроблено з використанням квалітативного методу, а основним засобом збору даних стали напівструктуровані онлайн-інтерв'ю в режимі онлайн. Було залучено 41 респондента з трьох освітніх рівнів: початковий, професійно-технічний та вищий. У роботі представлено результати опитування викладачів університетів. Викладачі мають відносно добре розуміння того, що і як вони використовують з-поміж ІТ-інструментів при дистанційному навчанні. Однак, розглядаючи використання технологій, вони вказали на деякі незручності, наприклад, більшість синхронних занять проводилися в Zoom без увімкнення студентами своїх камер, що змушувало викладача відчувати себе ізольованим, ніби він розмовляв з камерою, а не зі студентами. Наставники визнали, що перехід на дистанційне навчання був непростим і вони не були до нього готові, незважаючи на всю методичну підтримку, яку вони отримали. Однією з найпоширеніших проблем було спілкування зі студентами. Тому найскладнішим аспектом дистанційного навчання для викладачів було те, що в більшості випадків вони не могли бачити обличчя своїх студентів, що змушувало їх бути невпевненими у результативності своїх викладацьких намагань. Вони зазначали, що в звичайних випадках, навіть коли у великих аудиторіях не було вербального діалогу, принаймні можна було бачити обличчя і «відчувати» атмосферу. Таким чином, вони могли змінити ритм, додати жарт чи коментар або поставити запитання, яке могло б повернути

більше уваги чи «розбудити» студентів. В онлайн-навчанні все це виглядало б дуже дивно перед камерою.

Друге дослідження було проведено в Мексиці [15]. За допомогою анкетного опитування дослідники вивчали досвід викладачів іноземних мов щодо дистанційного навчання під час національного локдауну через COVID-19. Виявлено, що більшість опитаних використовували Google Classroom. Хоча більша частина викладачів (54%) зосередилася на забезпеченні матеріалів курсу та виконанні завдань, 46% використовували такі платформи, які дозволяли їм взаємодіяти, надавати зворотний зв'язок та пояснювати синхронно, зокрема платформи Zoom або Skype. Викладачі повідомили, що доступ до Інтернету був проблематичним для деяких студентів. Вони розповіли, що деякі студенти були відсутні на онлайн-заняттях, бо не мали комп'ютера або доступу до Інтернету, щоб працювати віртуально. На основі своїх досліджень науковці зробили важливі висновки [15]: оскільки надзвичайна ситуація може повторитися будь-коли в майбутньому (наприклад, через нові можливі пандемії або військові конфлікти), важливо, щоб навчальні заклади намагалися мінімізувати негативний вплив на навчання, звертаючи увагу на такі пріоритетні напрями, як підготовка викладачів, навчання студентів автономному навчанню та використанню інформаційних технологій, а також надання підтримки в подоланні стресу. Дослідники запропонували вивчити природу і вплив такої підтримки за допомогою подальших досліджень.

Позитивні результати онлайн- та гібридного навчання

Гібридне навчання – це поєднання онлайн та очної форми навчання. Онлайн-навчання може містити більше лекцій, які можна записувати і відтворювати для зручності студентів, тоді як очна форма навчання може забезпечити більше інтерактивності [3]. С. Дзюбан та ін. [9] підкреслюють, що онлайн-навчання та змішана/гібридна форма стали (і продовжують бути) однією з найбільших революцій у сучасній вищій освіті, які мають значний потенціал для вирішення багатьох проблем, що стоять перед сектором вищої освіти. За останні два навчальні роки ми дізналися про деякі особливості онлайн-навчання. Зазвичай викладач проводить заняття у традиційний спосіб, читаючи лекції, ставлячи запитання всієї групі, або окремим студентам поіменно, чекаючи на відповіді. Але революційне нововведення полягає в тому, що викладач робить усе це онлайн, створюючи сесійні кімнати для роботи у парах і групах, використовуючи онлайн-ресурси, надсилаючи завдання студентам електронною поштою [3]. А. Андраш [1] бачить багато переваг онлайн-навчання, які вона класифікує за чотирма широкими категоріями: навчальні матеріали онлайн, автономія учня, тайм-менеджмент, співпраця з учителем. За останні півтора року кількість навчальних матеріалів, вправ і навчальних додатків, які доступні онлайн, значно зросла. Щодо автономії або самостійності учня, А. Андраш [1] зазначає, що учні повинні брати на себе більше відповідальності за своє навчання в онлайн-просторі, оскільки вони часто самі обирають матеріал, який хочуть вивчати, а також повинні мати можливість працювати і вчитися у власному індивідуальному ритмі. Що стосується часових рамок, то автор наводить як позитивний приклад, суворі терміни, встановлені в Google Classroom, або навчальні матеріали, доступні лише протягом обмеженого часу. Їхня перевага полягає в тому, що учні розвивають пунктуальність у навчанні, вчать рухатися у визначених часових рамках, стежити за власним навчанням і вчасно виконувати домашнє завдання. Крім того, учні можуть використовувати календар і функції нагадування на своїх смарт-пристроях для навчальних цілей.

На думку А. Андраш [1], учительська співпраця необхідна тому, що в березні 2020 року вчителі зіткнулися з однаковими проблемами, мали однакові труднощі і з однаковим

ентузіазмом намагалися опанувати різні онлайн-застосунки. Рішенням може стати співпраця вчителів, обмін досвідом, участь у онлайн-вебінарах, конференціях для обговорення проблем, з якими вони стикаються.

Щодо українського досвіду, то з початку пандемії було досягнуто певних успіхів у дослідженні онлайн-навчання. П. Шевцова та І. Козубай [27] окреслили основні тенденції та виклики онлайн-навчання в умовах надзвичайних ситуацій. Дослідниці підкреслили, що дистанційна освіта є кризовою за своєю природою і потребує постійної адаптації до мінливих реалій сьогодення. Н. Стукало та А. Сімахова [29] виявили брак належного обладнання та цифрових компетенцій як у студентів, так і у викладачів, поганий інтернет-зв'язок, а також необхідність нових підходів до організації занять та індивідуальних завдань. Незважаючи на труднощі та проблеми, результати опитування показали, що понад 70% студентів задоволені якістю онлайн-освіти в університеті. Аналогічні технічні проблеми, психологічний дискомфорт і збільшення часу на листування як для викладачів, так і для студентів визначили і І. Прокопенко та Ш. Бережна [25]. Серед позитивних аспектів вони назвали самодисципліну, досвід опанування новітньої методології, інструментів для онлайн-навчання тощо.

Висновки. COVID-19 вплинув на якість освітнього процесу, який забезпечують заклади вищої освіти в усьому світі, здебільшого через те, що він перервав навчання мільйонів студентів. З іншого погляду, він відкрив цінні можливості

для учасників процесу вищої освіти. COVID-19 спонукав викладачів закладів вищої освіти впроваджувати нові методи викладання у поєднанні з синхронним інтерактивним спілкуванням, щоби продовжувати реалізовувати свої навчальні плани та освітні програми. Викладачі усвідомили переваги онлайн-навчання і здебільшого оптимістично налаштувалися на те, що вони використовуватимуть свої «примусово» набуті цифрові знання також і в очному навчанні.

У перспективі, готуючись до дистанційного навчання, необхідно підготувати не лише викладачів, а й студентів. Ця підготовка має стосуватися не лише технічних навичок, але й навичок самостійного навчання, оскільки саме ці навички можуть допомогти студентам отримати позитивний досвід навчання, незважаючи на асинхронний, неінтерактивний характер викладання. Ми не знаємо, з якими подальшими змінами та викликами зіткнуться викладачі, але, безсумнівно, що їм доведеться вивчати і застосовувати нові методи і технології, щоб забезпечити якісну освіту в майбутньому. Саме тут може допомогти метод «перевернутого класу», який доцільно використовувати у вищій освіті. Погоджуємося з думкою М. Каміллери [6], яка полягає в тому, що майбутні дослідження можуть використовувати різні методи, вибірки та аналітичні прийоми, щоби краще розкрити зміст застосування та ефективності дистанційної освіти.

Дистанційне навчання має переваги та недоліки водночас, але загальном досвід, набутий у цей період, може суттєво сприяти навчальному процесу в майбутньому.

Список використаних джерел

1. András A. Survival of positive online experiences: «Keep the best, get rid of the rest». Доповідь на вебінарі Experiences in hybrid and online learning: working in teams, caring for wellbeing and organising in-service teacher training, 4/11/2021. URL: <https://free-ed.eu/webinars/> (дата звернення: 04.11.2021).
2. Aranyi G., Tóth Á. N., Veisz H. Transitioning to emergency online university education: An analysis of key factors. *International Journal of Instruction*. 2022. № 15 (2). P. 917–936. URL: <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15250a> (дата звернення: 15.10.2022).
3. Beatty K. The future of online learning: Motivating teachers and students. Доповідь на вебінарі 4/05/2021. URL: <https://webinarspearsonelt.clickmeeting.com/a-year-of-online-learning-what-s-working-what-s-not> (дата звернення: 04.05.2021).
4. Bereczki E. O., Horváth L., Kálmán O., Káplár-Kodácsy K., Misléy H., Rausch A., & Rónay Z. *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK, 2020. URL: <https://ppk.elte.hu/segedanyag> (дата звернення: 10.06.2020) [in Hungarian].
5. Cambridge D. E-portfolios for lifelong learning and assessment. San Francisco: John Wiley & Sons, 2010. 288 p.
6. Camilleri M. A. Shifting from traditional and blended learning approaches to a fully virtual and remote course delivery: Implications from COVID-19. *Academia Letters*. 2021. Article 481. URL: <https://doi.org/10.20935/AL481> (дата звернення: 21.12.2021).
7. Demirel E. E. Basics and key principles of flipped learning: classes upside down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*. 2016. № 2 (3). P. 109–112.
8. Dumford A. D., Miller A. L. Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*. 2018. № 30 (3). P. 452–465. URL: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z> (дата звернення: 04.11.2021).
9. Dziuban C., Graham C. R., Moskal P. D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. № 15. Article 3. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5> (дата звернення: 07.11.2021).
10. Garrison D. R. E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge, 2003. 184 p.
11. Hargis J. What is effective online teaching and learning in higher education? *Academia Letters*. 2020. Article 13. URL: <https://doi.org/10.20935/AL13> (дата звернення: 01.03.2021).
12. Herrmann E. Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs Exclusive*, 11 May, 2020. URL: <https://bit.ly/3sFZhHD> (дата звернення: 12.05.2020).
13. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. 2020. № 27. URL: <https://bit.ly/3iEyh68> (дата звернення: 02.03.2021).
14. Jaczkovits J. *A nyiregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. 2020. URL: http://www.pytöfi-nyháza.sulinet.hu/wp-content/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BC%91knek.pdf (дата звернення: 20.01.2021) [in Hungarian].
15. Juárez-Díaz C., Perales M. Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 2021. № 23 (2). P. 121–135.
16. Kamal M. I., Zubanova S., Isaeva A., Movchun V. Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Education and Information Technologies*. 2021. № 26. P. 7307–7319. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10588-y> (дата звернення: 04.07.2022).
17. Keegan D. The future of learning: From e-learning to m-learning (ERIC Document Reproduction Service No. ED472435). Hagen, Germany: FernUniversität Institute for Research into Distance Education, 2002. 173 p.
18. Kontra E. H. Flipped classrooms in applied linguistics: promoting 21st century skills for learning. // *Multikulturalizmus és diverzitás a 21. században: Absztraktkötet. Анотації доповідей міжнародної наукової конференції 27-28.03.2018*. у м. Берегове. За ред. Е. Нодь-Коложварі, С. Ковач. Ужгород: Видавництво «РІК-У», 2018. С. 169–172.
19. Kovács I. Új út az oktatásban? A távoktatás. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, 1996. 264 p.
20. Kovacs H., Pulfrey C., Monnier E.-C. Surviving but not thriving: Comparing primary, vocational and higher education teachers' experiences during the COVID-19 lockdown. *Education and Information Technologies*. 2021. P. 1–25. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x> (дата звернення: 03.03.2022).
21. Nguyen J. G., Keuseman K. J., Humston J. J. Minimize online cheating for online assessments during COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*. 2020. № 97 (9). P. 3429–35. URL: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00790> (дата звернення: 04.11.2022).
22. Ollé J. A tanulás forradalma: Az oktatás válsága. // *Válságok megelőzése és kezelése*. За ред. Polonyi T., Abari K., Kiss T. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2020. P. 97–116.
23. Padayachee K., Dison L. Stakeholder struggles in the uptake and use of blended and online learning in higher education. // *Blended learning and the global south: virtual exchanges in higher education*. За ред. G. Carloni, C. Fotheringham, A. Virga, B. Zuccala. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2021. P. 39–54.
24. Paulsen M., Keegan D., Dias A., Dias P., Pimenta P., Fritsch H., Follmer H., Micincova M., Olsen G.-A. Web-education systems in Europe (ed477513). ERIC. 2002. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477513.pdf> (дата звернення: 10.10.2022).
25. Prokopenko I., Berezhna S. Higher education institutions in Ukraine during the coronavirus, or COVID-19, outbreak: New challenges vs new opportunities. *Revista Romaneascapentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (1Sup2). P. 130–135. URL: <https://doi.org/10.18662/rem/12.1sup1256> (дата звернення: 04.11.2021).

26. Schwartz S. Round-the-clock communication is exhausting teachers. *Education Week*, 30 July, 2020. URL: <https://www.edweek.org/teaching-learning/round-the-clock-communication-is-exhausting-teachers/2020/07> (дата звернення: 04.11.2021).
27. Shevtsova P., & Kozubai I. Distance foreign language learning during the pandemic as a challenge for education system. *Development of Society and Science in the Condition of Digital Transformation*. 2020. № 4 (13). P. 56–59. URL: https://scholar.google.com.ua/scholar?q=language+education+during+pandemic&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar#d=gs_qabs&u=%23p%3DxOKRtPBbl6AJ (дата звернення: 04.11.2021).
28. Simonson M., Smaldino S. E., Albright M., Zvacek S. *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Fourth edition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University, 2000. 374 p.
29. Stukalo N., Simakhova A. COVID-19 impact on Ukrainian higher education. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. № 8 (8). P. 3673–3678. URL: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080846> (дата звернення: 04.11.2021).
30. Sumardi S., Nugrahani D. Adaptation to emergency remote teaching: Pedagogical strategy for pre-service language teachers amid COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 2021. № 22 (2). P. 81–93. URL: <https://doi.org/10.17718/tojde.906553> (дата звернення: 04.11.2021).
31. Szondi M. Technostress, digitális tudatosság és digitális jólét. За ред. Polonyi T., Abari K., Kiss T. Budapest: Oriold és Társai Kiadó, 2020. P. 117–131.
32. Szűcs A., Zarka D. A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2006. 181 p.
33. Tanasijević M. J., Janković N. Z. The new virtual reality – teachers' and students' perceptions and experience in English language learning and teaching online. *Иновације у настави*. 2021. № 34 (4) P. 167–186. URL: <https://doi.org/10.5937/inovacije2104167T> (дата звернення: 10.10.2021).

References

1. András A. (2021). *Survival of positive online experiences: «Keep the best, get rid of the rest»*. Paper presented at the webinar Experiences in hybrid and online learning: Working in teams, caring for wellbeing and organising in-service teacher training on 4/11/2021. URL: <https://free-ed.eu/webinars/> (accessed: 04.11.2021).
2. Aranyi G., Tóth Á. N., & Veisz H. (2022). Transitioning to emergency online university education: An analysis of key factors. *International Journal of Instruction*, № 15 (2). P. 917–936. URL: <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15250a> (accessed: 15.10.2022).
3. Beatty K. (2021). *The future of online learning: Motivating teachers and students*. Paper presented at Pearson Spring Days webinar on 4/05/2021 at. URL: <https://webinarspearsonelt.clickmeeting.com/a-year-of-online-learning-what-s-working-what-s-not> (accessed: 04.05.2021).
4. Bereczki E. O., Horváth L., Kálmán O., Káplár-Kodácsy K., Míslay H., Rausch A., & Rónay Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára* [Methodological support material for distance education for ELTE PPK instructors]. Budapest: ELTE-PPK. URL: <https://ppk.elte.hu/segedanyag> (accessed: 10.06.2020) [in Hungarian].
5. Cambridge D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco: John Wiley&Sons. 288 p.
6. Camilleri M. A. (2021). Shifting from traditional and blended learning approaches to a fully virtual and remote course delivery: Implications from COVID-19. *Academia Letters*, Article 481. URL: <https://doi.org/10.20935/AL481> (accessed: 21.12.2021).
7. Demirel E. E. (2016). Basics and key principles of flipped learning: Classes upside down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, № 2 (3). P. 109–112.
8. Dumford A. D., & Miller A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, № 30 (3). P. 452–465. URL: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z> (accessed: 04.11.2021).
9. Dziuban C., Graham C. R., Moskal P. D., Norberg A., & Sicilia N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15. Article 3. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5> (accessed: 07.11.2021).
10. Garrison D. R. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge, 184 p.
11. Hargis J. (2020). What is effective online teaching and learning in higher education? *Academia Letters*, Article 13. URL: <https://doi.org/10.20935/AL13> (accessed: 01.03.2021).
12. Herrmann E. (2020). Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs: Exclusive*, 11 May, 2020. URL: <https://bit.ly/3sFZhHD> (accessed: 12.05.2020).
13. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. URL: <https://bit.ly/3iEyh68> (accessed: 02.03.2021).
14. Jaczkovits J. (2020). *A Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje* [The procedure for the performance and control of tasks outside the classroom according to the digital work schedule of the Móra Ferenc Primary School in Nyíregyháza]. URL: http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wp-content/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BCI%C5%91knek.pdf (accessed: 20.01.2021) [in Hungarian].
15. Juárez-Díaz C., & Perales M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, № 23 (2). P. 121–135.
16. Kamal M. I., Zubanova S., Isaeva A., & Movchun V. (2021). Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Education and Information Technologies*, № 26. P. 7307–7319. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10588-y> (accessed: 04.07.2022).
17. Keegan D. (2002). *The future of learning: From e-learning to m-learning* (ERIC Document Reproduction Service No. ED472435). Hagen, Germany: FernUniversität Institute for Research into Distance Education, 173 p.
18. Kontra E. H. (2018). Flipped classrooms in applied linguistics: Promoting 21st century skills for learning (pp. 169–172). In E. Nagy-Kolozsvári, & Sz. Kovács (Szerk.), *Multikulturalizmus és diverzitás a 21. században: Absztraktötet. Nemzetközi tudományos konferencia előadásainak absztraktjai*. Beregszász, 2018. március 27–28. «RIK-U» Kft.
19. Kovács I. (1996). *Új út az oktatásban? A távoktatás* [A new way in education? Distance learning]. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, 264 p. [in Hungarian].
20. Kovacs H., Pulfrey C., & Monnier E.-C. (2021). Surviving but not thriving: Comparing primary, vocational and higher education teachers' experiences during the COVID-19 lockdown. *Education and Information Technologies*, P. 1–25. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x> (accessed: 03.03.2022).
21. Nguyen J. G., Keuseman K. J., & Humston J. J. (2020). Minimize online cheating for online assessments during COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*, № 97 (9). P. 3429–35. URL: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00790> (accessed: 04.11.2021).
22. Ollé J. (2020). A tanulás forradalma: Az oktatás válsága [The learning revolution: The crisis of education]. In T. Polonyi, K. Abari, & T. Kiss (Eds.), *Válságok megelőzése és kezelése* (pp. 97–116). Budapest: Oriold és Társai Kiadó [in Hungarian].
23. Padayachee K., & Dison L. (2021). Stakeholder struggles in the uptake and use of blended and online learning in higher education. In G. Carloni, C. Fotheringham, A. Virga, & B. Zuccala (Eds.), *Blended learning and the global south: Virtual exchanges in higher education* (pp. 39–54). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
24. Paulsen M., Keegan D., Dias A., Dias P., Pimenta P., Fritsch H., Follmer H., Micincova M., & Olsen G.-A. (2002). *Web-education systems in Europe* (ed477513). ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477513.pdf> (accessed: 10.10.2021).
25. Prokopenko I., & Berezna S. (2020). Higher education institutions in Ukraine during the coronavirus, or COVID-19, outbreak: New challenges vs new opportunities. *Revista Romaneascapentru Educatie Multidimensională*, 12 (1Sup2), P. 130–135. URL: <https://doi.org/10.18662/rem/12.1sup1/256> (accessed: 04.11.2021).
26. Schwartz S. (2020). Round-the-clock communication is exhausting teachers. *Education Week*, 30 July, 2020. Available: URL: <https://www.edweek.org/teaching-learning/round-the-clock-communication-is-exhausting-teachers/2020/07> (accessed: 04.11.2021).
27. Shevtsova P., & Kozubai I. (2020). Distance foreign language learning during the pandemic as a challenge for education system. *Development of Society and Science in the Condition of Digital Transformation*, № 4 (13). P. 56–59. URL: https://scholar.google.com.ua/scholar?q=language+education+during+pandemic&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar#d=gs_qabs&u=%23p%3DxOKRtPBbl6AJ (accessed: 04.11.2021).
28. Simonson M., Smaldino S. E., Albright M., & Zvacek S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. 4th ed. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University, 374 p.
29. Stukalo N., & Simakhova A. (2020). COVID-19 impact on Ukrainian higher education. *Universal Journal of Educational Research*, № 8 (8). P. 3673–3678. URL: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080846> (accessed: 04.11.2021).
30. Sumardi S., & Nugrahani D. (2021). Adaptation to emergency remote teaching: Pedagogical strategy for pre-service language teachers amid COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, № 22 (2). P. 81–93. URL: <https://doi.org/10.17718/tojde.906553> (accessed: 04.11.2021).
31. Szondi M. (2020). Technostress, digitális tudatosság és digitális jólét. In T. Polonyi, K. Abari, & T. Kiss (Eds.), *Válságok megelőzése és kezelése* (pp. 117–131). Budapest: Oriold és Társai Kiadó [in Hungarian].
32. Szűcs A., & Zarka D. (2006). *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. 181 p. [in Hungarian].
33. Tanasijević M. J., & Janković N. Z. (2021). The new virtual reality – teachers' and students' perceptions and experience in English language learning and teaching online. *Иновације у настави*, № 34 (4) P. 167–186. URL: <https://doi.org/10.5937/inovacije2104167T> (accessed: 04.11.2021).

УДК 371.233 (410)

Освітній туризм у Великій Британії

EDUCATIONAL TOURISM IN GREAT BRITAIN

НАРОВЛЯНСЬКИЙ Олександр – кандидат педагогічних наук, Заслужений вчитель України, заступник директора, Український державний центр національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді, вул. Скомороська, 5, м. Київ, 01135, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5778-7401>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-17>

NAROVLIANSKIY Oлександр – Ph.D. in Pedagogy, Deputy Director of the Ukrainian State Centre for National and Patriotic Education, Local History and Tourism for School Youth, 5, Skomoroska str., Kyiv, 01135, Ukraine

Анотація. Стаття присвячена організації освітніх екскурсій у Великій Британії та їх ролі у освітньому процесі середніх шкіл. Метою є аналіз наявного досвіду організації шкільних екскурсій та визначення можливостей використання цього досвіду у сучасній освіті України. Визначено історичні витоки навчальних екскурсій. Висвітлено результати опитувань та інших досліджень, що були проведені у Великій Британії з метою визначення відношення вчителів до екскурсій, як елементу освітнього процесу, а також проблем, що виникають при їх організації. сучасний досвід проведення екскурсій з різних навчальних предметів – історії, географії, природничих наук, математики, суспільствознавчих наук, комп'ютерних технологій. Вказано на найбільш популярні об'єкти освітнього туризму в Британії та висвітлено методи, які використовуються при організації прийому ними шкільних екскурсій (спеціально розроблені екскурсії, пов'язані зі навчальними програмами школи, майстер-класи, практичні заняття тощо). Зазначено, що на окремих об'єктах створено спеціальні навчальні та тренінгові центри для проведення навчальних занять. Зазначено, що у Британії набули поширення екскурсії до об'єктів державної влади – парламенту, королівського палацу, резиденції глави уряду, суду. Визначено, що більшість музеїв та інших об'єктів відвідування встановлюють пільгові умови для прийому груп школярів або надають можливості безплатного відвідування. Встановлено проблеми, що заважають розвитку освітнього туризму на сучасному етапі розвитку, зокрема нестача фінансування. Висвітлено роль благодійних фондів у розвитку та підтримці шкільних екскурсій та напрямів їх діяльності. Проаналізовано досвід залучення бізнесових структур, зокрема компанії Хюндаї, до підтримки освітнього туризму. Вказано на унікальний досвід парламентської підтримки освітнього туризму шляхом розробки спеціальних законопроектів щодо освіти на свіжому повітрі, що знаходяться на різних стадіях розгляду парламентами Великої Британії, Шотландії та Уельсу. Визначено елементи досвіду, що можуть бути використані у вітчизняній освіті.

Ключові слова: освітні екскурсії, Велика Британія, середня освіта, благодійність, музей.

Summary. The article is devoted to the organisation of educational excursions in the UK and their role in the educational process of secondary schools. The purpose is to analyze the existing experience of organising school trips and to identify opportunities for using this experience in modern education in Ukraine. The historical origins of educational excursions are identified. The results of surveys and other studies conducted in the UK to determine the attitude of teachers to excursions as an element of the educational process, as well as the problems that arise in their organisation, are highlighted. Current experience of conducting excursions in various subjects – history, geography, natural sciences, mathematics, social sciences, computer technology. The article identifies the most popular educational tourism sites in the UK and highlights the methods used to organise school tours (specially designed tours related to the school curriculum, master classes, workshops, etc.) It is noted that special educational and training centers have been set up at certain facilities to conduct training sessions. It is noted that in Britain, excursions to government facilities such as the Parliament, the Royal Palace, the residence of the head of government, and the court have become widespread. It is determined that most museums and other visitor attractions establish preferential conditions for receiving groups of schoolchildren or provide opportunities for free visits. The problems that hinder the development of educational tourism at the present stage of development, in particular, lack of funding, are identified. The role of charitable foundations in the development and support of school excursions and the directions of their activities are highlighted. The experience of involving business structures, in particular Hyundai, in supporting educational tourism is analyzed. The unique experience of parliamentary support for educational tourism through the development of special bills on outdoor education, which are at different stages of consideration by the parliaments of Great Britain, Scotland and Wales, is indicated. The elements of experience that can be used in domestic education are identified.

Key words: educational excursions, Great Britain, secondary education, charity, museum.

Вступ. Для успішного розвитку та реформування сучасної української школи важливо визначити найбільш ефективні та прийнятні в сучасних умовах методи організації освітнього процесу, дидактичні прийоми, що можуть забезпечити досягнення поставленої мети. Для цього необхідний як аналіз наявного історичного досвіду, так і вивчення досвіду інших держав. Чималий досвід організації навчання дітей, у якому вдало поєднуються історичні традиції та новітні технології навчання накопичено у Великій Британії. Серед них – освітні екскурсії, які набули чималого поширення в Британській освіті та мають неабияку підтримку не лише освітян, але й громадськості та деяких політичних діячів.

Аналіз останніх досліджень. Останніми роками історичний досвід, сучасний стан та тенденції розвитку британської освіти досліджували вітчизняні дослідники О. Бігун, Т. Коляда, А. Сбруєва, О. Сергєєва, Ж. Чернякова та інші. Британські науковці Г. Вальфорд (Walford G.), І. Вейнберг (Weinberg I.) Х. Спенс (Spens H.), аналізували сучасний стан та проблеми розвитку британської середньої школи. Питання

використання в освітньому процесі екскурсій та подорожей вивчали О. Бейдик, О. Колотуха, О. Романенко, С. Фокін та інші. Водночас британський досвід проведення освітніх екскурсій залишився поза увагою вітчизняних науковців.

Метою статті є аналіз досвіду використання екскурсій у освітньому процесі середніх шкіл Великої Британії та визначення позитивних рис цього досвіду, що можуть бути використані у вітчизняній освіті шляхом аналізу публікацій в засобах масової інформації та мережевих джерелах.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XIX – початку XX ст. у Великій Британії відвідування музеїв було вперше включено до навчальних програм. На думку британських дослідників А. Харрісона та Л. Хьютона, у цей період можна говорити про появу музейної педагогіки, яка є частиною нової педагогіки, що тоді прийшла до британської школи. Вона, зокрема, передбачала розширення шкільного простору поза межі школи, пропонувала нові методики та передбачала демократизацію навчання. Регулярне відвідування музеїв було прописано в популярній у Великій Британії

у першій половині ХХ ст. методиці Дьюї, який зазначав, що музеї повинні бути часткою активного навчання у школі [11, с. 214]. Після певного спаду, пов'язаного з другою світовою війною, у 50-ті рр. музеї у Великій Британії, почали активну розробку освітніх програм. Освітні програми було розроблено музеєм природної історії, Британським музеєм, національною галереєю тощо.

У 2003–2004 рр. у Великій Британії було проведено дослідження, під час якого вивчено та оцінено 12 національних та регіональних освітніх музейних програм та встановлено, що музеї є могутнім засобом освітнього впливу на учнів. Учасники дослідження вказували, що музеї надихають учнів всіх вікових категорій, створюють підвищені можливості, сприяють вразливим учням та тим, кому важко дається навчання, мотивують учнів з обмеженими можливостями. Відзначено, що музейні уроки надають ресурси для різних областей навчання та міжпредметних тем, ефективні для навчання у початковій, середній школі, доповнюють формальну освіту для тих хто не може відвідувати школу (біженці, діти у лікарнях тощо). Дослідження довели, що учні з великим ентузіазмом сприймали уроки в музеях, а 85% опитаних вчителів відзначили, що відвідування музеїв було безпосередньо пов'язано з навчальною програмою [11, с. 220].

За даними Міністерства освіти кількість активностей школярів Великої Британії на природі постійно збільшується. Цьому, зокрема, сприяє започаткований ще 1986 р. проєкт «Навчання через ландшафти», який на першому етапі фінансувався Міністерством освіти і науки, Комісією з питань сільської місцевості та консорціумом з одинадцяти місцевих органів влади. Цей проєкт мав на меті дослідження можливостей проведення уроків за межами шкільних приміщень. Продовженням проєкту стало створення спеціального благодійного фонду, що продовжує дослідження у вказаному напрямі. Підсумком досліджень, проведених у рамках даного проєкту, стала публікація, «Будівельного: клас поза школою» («Building Bulletin 71: Outdoor classroom»), яким визначено цінність проведення занять поза межами шкільних приміщень та необхідність використання території поза межами школи в освітньому процесі. Цей документ пропонує шляхи використання позашкільного простору для вивчення різних предметів – від географії до мистецтва, від біології до історії [7].

Нині шкільні екскурсії та уроки на свіжому повітрі набули в Великій Британії чималого поширення. В 2023 р. британський журнал School Travel Organiser Magazine провів опитування, у якому взяли участь 533 респонденти. Лише 2,36% з них вказали на відсутність шкільних екскурсій та подорожей в їх навчальних закладах. Найбільше подорожей пов'язано з вивченням історії (42,8% усіх закладів) та географії (41,45%), однак проводяться екскурсії практично з усіх предметів. Найчастіше учні відвідують музеї та галереї (37,5%), центри пригод та активного відпочинку (32,68%) та природні пам'ятки (32,24%). Серед об'єктів відвідувань також історичні пам'ятки, театри, зоопарки тощо [22].

Чимало освітніх екскурсій пов'язані з вивченням історії. Серед популярних об'єктів, пов'язаних з історією другої світової війни – Дуврський замок біля проливу Ла-Манш, експозиція якого присвячена подіям біля Дюнкерку в 1940 р. (операція «Динамо» з евакуації союзних військ після поразки у Франції), музей Портсмута, у якому є кілька інтерактивних експозицій, що розповідають про День висадки союзних військ у Нормандії в 1944 р., танковий музей у Дорсеті, що налічує понад 300 танків з 26 країн, та Музей Королівських військово-повітряних сил (RAF Museum) (у Косфорді, Шропшир та у Лондоні) тощо [3].

Існує практика проведення навчальних екскурсій при викладанні математики. Так, у музеї національного банку Британії під час екскурсії учні знайомляться з роллю математики в економіці, обчисленні бюджету країни, регульованні грошового обігу [2].

Великою популярністю для проведення екскурсій переважають історії, математики та комп'ютерних технологій користуються музеї в Блетчлі-парку, де знаходилася славетна резиденція дешифрувальників часів другої світової війни, що спиралася на математичні методи при виконанні завдань, розв'язання яких сприяло перемозі над нацистською Німеччиною. Улітку 2023 р. на цьому об'єкті відкрито навчальний комплекс, що включає вісім навчальних просторів для розміщення груп від початкової школи до студентів вищих навчальних закладів. Новий центр призначений для проведення понад 13 спеціальних майстер-класів, що охоплюють предмети STEM (наука, технології, інженерія та математика) для всіх вікових категорій. Серед тем, що пропонують учням-відвідувачам Блетчлі-парку – огляд історії Другої світової війни (з акцентом на роль та місце в ній Блетчлі-парку), злам кодів крізь віки – розв'язування задач та ключові математичні навички, знайомство з технікою воєнного часу зблизька, зокрема німецькою шифрувальною машиною «Енігма», таємниця якої була розкрита саме тут. При проведенні екскурсій використовуються інтерактивні методи навчання, що дозволяють учням спробувати свої сили в реальних методах управління розвідкою, дешифруванні, провести паралелі між інтенсивною інформаційною роботою Блетчлі-парку у воєнний час і сучасним оцифрованим світом. Для учасників освітніх екскурсій музеєм розроблено спеціальні форми (Activity Booklet), що допомагають активізувати роботу учнів під час екскурсії та забезпечити контроль за сприйняттям матеріалу [6; 12].

При викладанні суспільствознавчих предметів та історії певного поширення набули екскурсії до резиденцій органів державної влади – Букінгемського та Віндзорського замків, резиденції прем'єр-міністра тощо. При цьому учні відвідують зали засідань парламенту, тронний зал, знайомляться з історією державних інститутів Великої Британії, з основами британської демократії, механізмами державного управління [15; 16].

Чимало екскурсій проводяться при вивченні географії. Серед найбільш популярних об'єктів – музей природознавства в Лондоні, висоти Авраама в Дербіширі, де учні знайомляться з печерами, ландшафтами, піднімаються канатною дорогою на вершину пагорбу, скелі Кресвелл у Ноттінгемширі, де містяться низка вапнякових печер та скелястих круч, старовинна сланцева шахта Корріс в Уельсі, що працювала з 1836 р. до початку 70-х рр. ХХ ст. та де зберіглися обладнання та гірничодобувні машини різних часів тощо [10].

Ціла низка освітніх програм розроблена у Національному космічному центрі, що відкрився у 2001 р. За цей час центр прийняв понад 4,6 мільйона відвідувачів, у тому числі понад мільйон школярів. До складу центру входить найбільший планетарій Великобританії, у якому діти можуть дізнатися, що таке політ у космос, подивитися анімаційні фільми про астронавтів, відвідати шоу, що базуються на різних темах навчальної програми. Центр пропонує екскурсії на різноманітні теми: природничі науки (рослини, електрика, електричні кола, живі істоти), математика (розв'язування задач, додавання і віднімання, координати), грамотність (навички читання і спілкування). Також центр пропонує STEM-семінари, тренінги для вчителів і навіть ночівлі в самому центрі, які передбачають екскурсію по галереях, заходи на космічну тематику і тур нічним небом у планетарії.

У 2023 р. в центрі створено нову програму-симуляцію подорожі на Марс. Протягом годинної симуляції учні розвивають різноманітні навички, передбачені навчальною програмою, вирішують різноманітні проблемні ситуації, пов'язані з космосом, електричними схемами, природою, а «опинившись на поверхні планети», учні працюють над досягненням конкретних цілей – індивідуально, в малих групах або цілим класом [8].

Ряд освітніх програм розроблено у королівських музеях Грінвіча, що включають Національний морський музей, Королівську обсерваторію та Королівський дім, що пропонують різноманітні заняття на місці для дітей різного віку. Королівська обсерваторія, зокрема, пропонує цілоденну програму для шкільних груп із семінаром у навчальному центрі Lloyd's Register Educational Trust. Також розроблена навчальна програма, що реалізується на чайному кліпері XIX ст. «Катті Сарк», перетвореному на музей. Королівські музеї Грінвіча пропонують шкільні заняття з історії, мистецтва, географії, астрономії, науки, техніки, математики та грамотності [20].

Необхідно зазначити, що у багатьох музеях, історичних та природних пам'ятках Британії розроблено спеціальні екскурсії, що пов'язані з шкільними програмами, пропонуються варіанти екскурсій відповідно до віку дітей та потреб школи. Також характерним є розробка майстер-класів та практичних занять різного спрямування, що пропонуються шкільним групам при відвідуванні.

Крім того, більшість музеїв Великої Британії пропонують шкільним групам при проведенні освітніх екскурсій пільгове, а часом навіть безоплатне відвідування основних експозицій та/або спеціальних тимчасових виставок.

Останнім часом половина керівників шкіл в Англії вказують на те, що їм доводиться скорочувати кількість шкільних екскурсій та прогулянок, причому діти з неблагополучних районів частіше страждають від цього. Частка керівників, які скорочують поїздки та виїзди на природу, у 2023 р. зросла більш ніж удвічі порівняно з минулим роком (з 21% до 50%), причому 68% керівників у найбільш школах повідомили, що їм довелося піти на скорочення, порівняно з 44% у найбагатших школах. Основною причиною цього стала нестача бюджетного фінансування [18].

Подоланню цієї негативної тенденції сприяє роботі низки благодійних організацій та бізнесових структур, що надають допомогу у проведенні освітніх подорожей. Активну роботу з залучення школярів до екскурсій проводить благодійна організація «Англійська спадщина», яка опікується понад 400 історичними будівлями, пам'ятниками і місцями. Зокрема вона пропонує безкоштовні самостійні екскурсії по історичних об'єктах. 83% усіх шкільних візитів до об'єктів «Англійської спадщини» є безкоштовними. Також організація пропонує безкоштовні ресурси, які можна завантажити, щоб допомогти вчителям планувати шкільні екскурсії, а також консультації з планування екскурсій [9].

Royal Collection Trust, благодійна організація, яка опікується королівськими скарбами і маєтками надає школам можливість подати заявку на безкоштовний вхід до всіх історичних об'єктів, якими опікується організація, зокрема Віндзорського замку (Windsor Castle), Королівських стаєн (The Royal Mews), що є однією з найкращих діючих конюшень у світі, Палацу Холірудхаус (Palace of Holyoodhouse). Будь-яка школа може подати заявку на одне безкоштовне відвідування на навчальний рік і максимум два класи за одне відвідування. Пріоритет надається школам, що мають обмежене фінансування та велику кількість учнів. Під час відвідувань учням крім екскурсій пропонують різноманітні майстер-класи [17].

Фінансову допомогу в організації шкільних екскурсій надають також окремі бізнес-структури. Дослідження, в якому взяли участь 2000 вчителів та батьків по всій Великобританії, проведене на замовлення Hyundai, показало, що деякі діти навмисно не розповідають батькам про майбутню поїздку, а ще 54% батьків визнали, що це сталося через занепокоєння їхніх дітей щодо доступності подорожі. Троє з десяти батьків зазначили, що фінанси є основною перешкодою для відправлення їхніх дітей у шкільні поїздки. У процесі дослідження більше половини опитаних вчителів зазначили, що за останні 12 місяців їм доводилося скасовувати або не затверджувати поїздки, і більше фінансування для покриття витрат допомогло б їм організувати більше поїздок. 60% батьків дітей шкільного віку погодилися з тим, що потрібно робити більше, щоб забезпечити всім дітям рівні можливості для участі у шкільних екскурсіях. Батьки також визнають переваги навчання дітей за межами школи. 38% з них кажуть, що новий досвід, який вони отримують, є величезним плюсом, відзначають, що шкільні поїздки корисні для їхніх дітей, включаючи зміцнення впевненості в собі та створення приємних спогадів. Крім того, вони також відзначали такі переваги, як створення приємних спогадів (34%), зміцнення впевненості (34%), більш веселе проведення часу для їхніх дітей (31%). До 70% опитаних батьків зазначили, що їхнім дітям подобаються поїздки, у яких вони беруть участь, а серед улюблених – наукові музеї, зоопарк та пригодницькі заходи, такі як каякінг або скелелазіння. Водночас 39% батьків визнають, що існує ймовірність того, що їхня дитина не отримає можливості поїхати в шкільну поїздку у 2022/2023 навчальному році через брак шкільного фінансування та волонтерів. Саме тому, з метою підтримки шкільних екскурсій компанія Hyundai Motor UK Ltd з 2022 року започаткувала програму Great British School Trip для школярів віком від семи до 14 років, на яку було виділено 1 000 000 фунтів стерлінгів. Hyundai заявила, що зобов'язується відправити 25 000 учнів у шкільні поїздки по всій Великобританії, починаючи з січня 2023 р. Автомобільна компанія пропонує стипендії, щоб допомогти школам, які найбільше цього потребують, профінансувати свої поїздки, включаючи плату за бронювання та витрати на проїзд. Починаючи з січня 2023 р., програма охоплює поїздки, пов'язані з такими предметами, як мистецтво, математика та STEM, зосереджуючись на темах: «Уява та допитливість», «Люди та планета», «Подорожі та пригоди», «Прориви та відкриття». Понад 200 об'єктів вже висловили свою підтримку програмі, зареєструвавшись в якості місць проведення екскурсій [10].

Останнім часом в Великій Британії набула поширення кампанія Outward Bound Trust «Let Us Out», яка підтримує законопроекти про освіту на свіжому повітрі, внесені до парламентів. Сутність законодавчої ініціативи полягає в гарантуванні того, що кожна дитина матиме змогу хоча б один раз пожити на природі протягом свого навчання у школі. Серед тих, хто підтримує цю компанію, є різні люди. Лео Холдінг, видатний британський скелелаз і альпініст, підкорювач Евересту зазначив: «Йдеться про досягнення рівності для навчання на свіжому повітрі, цінності, в яку Outward Bound твердо вірить. Незалежно від того, хто ти і звідки, пригоди повинні бути доступними для всіх, а не лише для тих, хто може собі це дозволити». Мартін Девідсон, виконавчий директор освітньої благодійної організації, що опікується проектом навчання у природі, сказав: «Ми закликаємо політиків зробити навчання на свіжому повітрі пріоритетом та інвестувати в майбутнє наших дітей. Такі заклади, як наш, навчають стійкості, роботі в команді та навичкам вирішення проблем, що є життєво важливими в умовах кризи психічного здоров'я

та багатьох інших соціальних і екологічних викликів». Марджорі, вчителька школи Сент-Мунгос у Фолкерку, учні якої брали участь у програмі, розповіла: «Я на власному досвіді переконалася в перевагах навчання під відкритим небом. Воно має трансформаційний вплив на нашу молодь, допомагаючи їй рости і розвиватися так, як ніколи не могла б у класі». Теа, колишня учасниця Outward Bound у віці 14 років, додала: «Я дізналася, що здатна робити те, чого ніколи раніше не робила. Я можу подолати свої страхи» [14].

20 червня 2023 р. Тім Фаррон (Tim Farron), член палати громад Великої Британії від ліберально-демократичної партії, співголова міжпартійної парламентської групи з питань навчання на свіжому повітрі, подав до парламенту законопроект, який передбачає надання кожній дитині з кожної школи країни можливості відвідувати центр освіти на свіжому повітрі протягом навчання в початковій та середній школі. Цей проєкт отримав міжпартійну підтримку від лейбористів, ліберал-демократів, Демократичної юніоністської партії та Партії зелених та нині перебуває на розгляді [13]. Очікується, що законопроект буде розглянутий у другому читанні в листопаді 2023 р.

Ліз Сміт (Liz Smith), (член парламенту Шотландії від консервативної партії, член міжпартійної групи з питань освіти на свіжому повітрі) внесла аналогічний законопроект до парламенту Шотландії. Варто відзначити, що Сміт цікавиться альпінізмом і пішохідним туризмом, брала участь в експедиціях в Альпах і Гімалаях. Ліз Сміт заявила: «Освіта на свіжому повітрі надзвичайно корисна як для психічного, так і для фізичного благополуччя молодих людей, що так важливо, особливо після того, як пандемія вплинула на їхню освіту» [1]. Запропонований нею законопроект про освіту на відкритому повітрі у Шотландії пропонує, щоб молоді люди, особливо ті, хто навчається в перші чотири роки середньої школи, мали можливість отримати освіту на відкритому повітрі відповідно до «затвердженого освіт-

нього стандарту». Нині законопроект готується до розгляду у парламентському комітеті [5].

Сем Роуландс (Sam Rowlands), член парламенту Уельсу від консервативної партії), очільник міжпартійної групи з питань туризму та голова міжпартійної групи з питань активного відпочинку в парламенті Уельсу, у липні 2022 р. запропонував законопроект про освіту на свіжому повітрі. 26 жовтня 2022 р. Парламент Уельсу підтримав його в першому читанні (за підтримки Консервативної та Ліберально-демократичної партій), хоча Лейбористська партія намагалася заблокувати розробку. Законопроект про розвиток освіти на свіжому повітрі містить низку вимог, зокрема передбачає, що міністри Уельсу «повинні вжити всіх розумних заходів для забезпечення того, щоб зареєстрованим учням державних шкіл принаймні один раз була надана освіта на свіжому повітрі» [19; 21]. Восени 2023 р. відповідно до процедури його мають повторно розглядати у парламентському Комітеті.

Висновки. Таким чином, освітні екскурсії у Великій Британії нині є доволі поширеним явищем. Вони використовуються при викладанні різних предметів – історії, географії, природничих наук, математики, комп'ютерних наук тощо. Об'єктами відвідувань є музеї, природні та історичні пам'ятки, органи державної влади, окремі промислові об'єкти (як діючі так і історичні). У багатьох музеях Великої Британії створено спеціальні освітні програми, що використовують різноманітні методи навчання. Вирішенню проблеми нестачі коштів для проведення шкільних екскурсій сприяють широке залучення до підтримки освітянських екскурсій благодійних організацій, бізнесу. Досвід розробки освітніх програм в музеях та упровадження їх до освітнього процесу шкіл, а також досвід залучення до підтримки освітянського туризму парламентарів, благодійних організацій та бізнесу може бути використаний для розвитку навчальних екскурсій в Україні.

Список використаних джерел

- 200 children summit mountains in call for curriculum changes. *School Travel Organiser Magazine*. 2023. October. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/200-children-summit-mountains-in-call-for-curriculum-changes/10272.article> (accessed: 18.10.2023).
- 5 places to take your class for a Maths-themed trip. *School Travel Organiser Magazine*. 2022. October. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/features/5-places-to-take-your-class-for-a-maths-themed-trip/8069.article> (accessed: 16.10.2023).
- 8 World War Two visits in England that bring the subject to life. *School Travel Organiser Magazine*. April. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/features/8-world-war-two-visits-in-england-that-bring-the-subject-to-life/10032.article> (accessed: 18.10.2023).
- 10 school trip ideas: geography trips. *School Travel Organiser Magazine*. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/features/-10-school-trip-ideas-geography-trips/7380.article> (accessed: 18.10.2023).
- About Liz Smith. Members of the Scottish Parliament (MSPs). URL: <https://www.parliament.scot/msps/current-and-previous-msps/liz-smith> (accessed: 17.10.2023).
- Bletchley Park's new learning centre to support STEM studies. *School Travel Organiser Magazine*. 2023. June. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/bletchley-parks-new-learning-centre-to-support-stem-studies/10097.article> (accessed: 18.10.2023).
- Building bulletin: educational use, landscape design & management of school grounds. Department for education and employment, 1999. URL: <https://science.cleapss.org.uk/resource/dfee-buildin-bulletin-71.pdf> (accessed: 16.10.2023).
- Education. National Space Centre. URL: <https://education.spacecentre.co.uk/> (accessed: 18.10.2023).
- English Heritage's appeal to ensure more children can visit its sites. *School Travel Organiser Magazine*. 2023. October. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/english-heritages-appeal-to-ensure-more-children-can-visit-its-sites/10282.article> (accessed: 18.10.2023).
- Great British School Trip scheme to get 25,000 children on visits. *School Travel Organiser Magazine*. 2022. December. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/great-british-school-trip-scheme-to-get-25000-children-on-visits/9849.article> (accessed: 16.10.2023).
- Harrison A., Hutton L. Design for the changing educational landscape, Spase, Place and the future of learning. London-New-York: Pouteedge, 2014. URL: <https://journals.staffs.ac.uk/index.php/ipihe/article/view/134> (accessed: 16.10.2023).
- Learning. Bletchley Park. URL: <https://bletchleypark.org.uk/learning/ark> (accessed: 18.10.2023).
- MP presents Parliamentary Bill to give outdoor education experience to all young people. Tim Farron and the Liberal Democrats. Working hard for our area. URL: <https://www.wfilibdems.uk/news/article/mp-presents-parliamentary-bill-to-give-outdoor-education-experience-to-all-young-people> (accessed: 16.10.2023).
- Outward Bound Trust. URL: <https://www.outwardbound.org.uk/education-homepage> (accessed: 18.10.2023).
- Pupils meet Akshata Murty at 10 Downing Street in trip to remember. *School Travel Organiser Magazine*. 2023. September. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/pupils-meet-akshata-murty-at-10-downing-street-in-trip-to-remember/10237.article> (accessed: 18.10.2023).
- Pupils visit Buckingham Palace for first ever Schools Week. *School Travel Organiser Magazine*. 2023. October. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/pupils-visit-buckingham-palace-for-first-ever-schools-week/10297.article> (accessed: 18.10.2023).
- Royal Collection Trust access scheme open to schools. *School Travel Organiser Magazine*. 2023. August. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/royal-collection-trust-access-scheme-open-to-schools/10214.article> (accessed: 18.10.2023).
- S. Weale. (2023). Cuts in school trips in England hitting children in poorer areas hardest, shows poll. *The Guardian*, 26 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/education/2023/apr/26/cuts-in-school-trips-in-england-hitting-children-in-poorer-areas-hardest-shows-poll> (accessed: 18.10.2023).
- Sam Rowlands. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Sam_Rowlands (accessed: 17.10.2023).

20. School sessions. Royal Museums Greenwich. URL: <https://www.rmg.co.uk/schools-communities/school-sessions> (accessed: 18.10.2023).
21. Senedd Cymru. Welsh Parliament People. Sam Rowlands MS. URL: <https://senedd.wales/people/sam-rowlands-ms/> (accessed: 17.10.2023).
22. The Results: School Trips & Learning Outside The Classroom' survey 2023 School Travel Organiser Magazine. 2023. June. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/features/the-results-school-trips-and-learning-outside-the-classroom-survey-2023/10105.article> (accessed: 18.10.2023).

References

1. 200 children summit mountains in call for curriculum changes. (2023). *School Travel Organiser Magazine*, October. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/200-children-summit-mountains-in-call-for-curriculum-changes/10272.article> (accessed: 18.10.2023).
2. 5 places to take your class for a Maths-themed trip. (2022). *School Travel Organiser Magazine*, October. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/features/5-places-to-take-your-class-for-a-maths-themed-trip/8069.article> (accessed: 16.10.2023).
3. 8 World War Two visits in England that bring the subject to life. (2023). *School Travel Organiser Magazine*, April. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/features/8-world-war-two-visits-in-england-that-bring-the-subject-to-life/10032.article> (accessed: 18.10.2023).
4. 10 school trip ideas: geography trips. *School Travel Organiser Magazine*. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/features/-10-school-trip-ideas-geography-trips/7380.article> (accessed: 18.10.2023).
5. About Liz Smith. Members of the Scottish Parliament (MSPs). URL: <https://www.parliament.scot/msps/current-and-previous-msps/liz-smith> (accessed: 17.10.2023).
6. Bletchley Park's new learning centre to support STEM studies. (2023). *School Travel Organiser Magazine*. June. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/bletchley-parks-new-learning-centre-to-support-stem-studies/10097.article> (accessed: 18.10.2023).
7. Building bulletin: educational use, landscape design & management of school grounds. Department for education and employment. (1999). URL: <https://science.cleapss.org.uk/resource/dfee-buildin-bulletin-71.pdf> (accessed: 16.10.2023).
8. Education. National Space Centre. URL: <https://education.spacecentre.co.uk/> (accessed: 18.10.2023).
9. English Heritage's appeal to ensure more children can visit its sites. (2023). *School Travel Organiser Magazine*, October. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/english-heritages-appeal-to-ensure-more-children-can-visit-its-sites/10282.article> (accessed: 18.10.2023).
10. Great British School Trip scheme to get 25,000 children on visits. (2022). *School Travel Organiser Magazine*, December. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/great-british-school-trip-scheme-to-get-25000-children-on-visits/9849.article> (accessed: 16.10.2023).
11. Harrison A., Hutton L. (2014). Design for the changing educational landscape, Spase, Place and the future of learning. London-New-York: Pouteedge. URL: <https://journals.staffs.ac.uk/index.php/ipihe/article/view/134> (accessed: 16.10.2023).
12. Learning. Bletchley Park URL: <https://bletchleypark.org.uk/learning/ark> (accessed: 18.10.2023).
13. MP presents Parliamentary Bill to give outdoor education experience to all young people. Tim Farron and the Liberal Democrats. Working hard for our area. URL: <https://www.wfelibdems.uk/news/article/mp-presents-parliamentary-bill-to-give-outdoor-education-experience-to-all-young-people> (accessed: 16.10.2023).
14. Outward Bound Trust. URL: <https://www.outwardbound.org.uk/education-homepage> (accessed: 18.10.2023).
15. Pupils meet Akshata Murty at 10 Downing Street in trip to remember (2023). *School Travel Organiser Magazine*, September. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/pupils-meet-akshata-murty-at-10-downing-street-in-trip-to-remember/10237.article> (accessed: 18.10.2023).
16. Pupils visit Buckingham Palace for first ever Schools Week. (2023). *School Travel Organiser Magazine*, October. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/pupils-visit-buckingham-palace-for-first-ever-schools-week/10297.article> (accessed: 18.10.2023).
17. Royal Collection Trust access scheme open to schools. (2023). *School Travel Organiser Magazine*, August. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/news-and-ideas/royal-collection-trust-access-scheme-open-to-schools/10214.article> (accessed: 18.10.2023).
18. S. Weale. (2023). Cuts in school trips in England hitting children in poorer areas hardest, shows poll. The Guardian, 26 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/education/2023/apr/26/cuts-in-school-trips-in-england-hitting-children-in-poorer-areas-hardest-shows-poll> (accessed: 18.10.2023).
19. Sam Rowlands. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Sam_Rowlands (accessed: 17.10.2022).
20. School sessions. Royal Museums Greenwich. URL: <https://www.rmg.co.uk/schools-communities/school-sessions> (accessed: 18.10.2023).
21. Senedd Cymru. Welsh Parliament People. Sam Rowlands MS. URL: <https://senedd.wales/people/sam-rowlands-ms/> (accessed: 17.10.2022).
22. The Results: School Trips & Learning Outside the Classroom' survey 2023. (2023). *School Travel Organiser Magazine*, June. URL: <https://www.schooltravelorganiser.com/features/the-results-school-trips-and-learning-outside-the-classroom-survey-2023/10105.article> (accessed: 18.10.2023).

УДК:316.3

Інтегрування історико-екологічного соціуму в інформаційну культуру інженера сучасного суспільства

INTEGRATION OF HISTORICAL AND ENVIRONMENTAL SOCIETY INTO THE INFORMATION CULTURE OF THE ENGINEER OF MODERN SOCIETY

САВИЧ Анжеліка – старший викладач кафедри міжнародної економіки і соціально-гуманітарних дисциплін, Український державний університет науки та технологій, вул. Лазаряна, 2, м. Дніпро, 49010, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3766-8229>

SAVYCH Anzhelika – Senior Lecturer at the Department of International Economics and Social and Humanitarian Disciplines, Ukrainian State University of Science and Technology, Dnipro city, street Lazaryana, 2, 49010, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-18>

Анотація. У статті розглядаються питання зміни самої парадигми і моделі інформаційного соціуму. Виникла необхідність забезпечити баланс між динамічними змінами, що відбуваються в природі і суспільстві, усім довкіллям, збільшеним обсягом інформації, стрімко розвиненими інформаційно-комунікаційними технологіями. На перший план виходить інформація. Найважливішим показником інформаційного суспільства є те, що кожен його член має рівні права і можливості вільно виробляти і своєчасно отримувати будь-яку інформацію, що його цікавить, окрім випадків, обмежених законом. У основі цього процесу лежить інформаційна культура суспільства. Поняття «інформаційна культура» сформувалося у другій половині ХХ століття у зв'язку з пильною увагою до механізмів і процесів інформаційного обміну. З погляду культурології, інформаційна культура характеризує культуру через інформацію, що акумулюється, обробляється і трансліюється в межах інформації. Інформаційна культура є складовою ширшого поняття – «культура особистості». Під культурою особистості розуміється система особистісних якостей (розуму, характеру, уяви, пам'яті) усвідомлюваних безпосередньо індивідом як цінностей суспільства. Це в широкому розумінні. У вузькому – це здатність і потреба фахівця використовувати доступні інформаційні можливості для систематичного й усвідомленого пошуку нових знань, їх інтерпретації і поширення. Тобто інформаційну культуру варто розглядати як один із аспектів культурної діяльності взагалі і тому вона нерозривно пов'язана з «другою природою» (соціальною) людини, є продуктом її розумових здібностей. Залежно від суб'єкта, який виступає носієм інформаційної культури, останню можна розглядати на трьох рівнях: інформаційна культура особистості; інформаційна культура окремих груп спільноти (певного соціуму, нації, вікової або професійної групи тощо); інформаційна культура суспільства в цілому. Сьогодні інноваційна політика держави і впровадження нових технологій вимагають все більш складних рішень, спрямованих на розвиток і перетворення техносфери та всього світу в цілому. Можливо, що в епоху глобалізму і техніцизму підхід видається правомірним. У наш час електронних технологій і величезних можливостей існує спокуса відчувати себе Творцем. Коли людина може, керуючись своїми знаннями та вміннями, досягненнями цивілізації, науки і техніки, дозволити собі вирішувати долю та створювати нову, навіть собі подібну істоту, то природно виникає питання про механізм стримування і регулювання своїх винаходів і досліджень, що можуть призвести до загибелі людства (відкриття нейтронної бомби, наприклад). У зв'язку з цим значну роль відіграє інформаційна культура, що виявляється в інформаційній необхідності людини. Під інформаційною поведінкою ми розуміємо образ дії, сукупність зусиль, спрямованих людиною на отримання-засвоєння і використання-створення нового знання, його передавання і поширення в суспільстві. Інформаційна поведінка фахівців стає основою соціальної диференціації. І, якщо раніше причини соціальної нерівності пов'язували з походженням і наявністю громадянських прав, власністю і доходами, становищем у соціальній структурі суспільства, то сьогодні чинником розширення стає рівень інформаційної культури, що виявляється в інформаційній поведінці. Екологізація культури – це перехід до екологічно орієнтованої культури, що дає можливість людині зберегти своє середовище і вижити фізично і духовно. На перший план висувається антропологічний вимір культури. Культура має забезпечити цілісність людини, її здоров'я і щастя в умовах, коли чимало факторів науково-технічного і соціального розвитку руйнують цю цілісність, негативно впливають на здоров'я людини, заважають досягненню її щастя.

Ключові слова: інформаційна культура, соціум, парадигма, інтегрування, інформатизація, екологізація.

Summary. The article examines the issue of changing the very paradigm and model of the information society. There was a need to ensure a balance between the dynamic changes occurring in nature and society, the entire environment, the increased amount of information, and the rapidly developing information and communication and information technologies. Information comes to the fore. The most important indicator of the information society is that each of its members has equal rights and opportunities to freely produce and timely receive any information that interests him, except for cases limited by law. The foundation of this process is the information culture of society. The concept of "information culture" was formed in the second half of the twentieth century in connection with close attention to the mechanisms and processes associated with information exchange. From the point of view of cultural studies, information culture characterizes culture in terms of information which has been accumulated, processed and transmitted within its framework. Information culture is an integral part of a broader concept, such as – «personal culture». Personal culture is defined as a system of personal qualities (mind, character, imagination, memory) recognized by the individual as values established and valued in society. This is in a broad sense. And in a narrow sense, it is the ability and need of a specialist to use available information opportunities for a systematic and conscious search for new knowledge, its interpretation and dissemination. This means that information culture should be seen as one of the aspects of cultural activity in general and therefore it is inextricably linked with the «second nature» (social nature) of a person and acts as a product of their mental abilities. Depending on the subject who acts as a carrier of information culture, the latter can be considered at three levels: information culture of the individual; information culture of individual community groups (a certain society, nation, age or professional group, etc.); information culture of society as a whole. Nowadays, the state's innovation policy and the introduction of new technologies require increasingly complex solutions aimed at the development and transformation of the techno environment and the whole world. It is possible that in the era of globalism and technicism, the approach seems legitimate. In our time of electronic technology and enormous opportunities, there is a temptation to feel like the Creator. When a person, guided by their knowledge and skills, the achievements of civilization, science and technology, allows themselves to decide their fate and create something new, even for themselves such living creature, then the question naturally arises about the mechanism for containing and regulating such inventions and research, which could lead to the death of humanity (the discovery of the neutron bomb, for instance). Therefore, the role of information culture, which manifests itself in human information ignorance, is great. By information behaviour we understand a course of action, a set of efforts made by a person to obtain, assimilate and use and create new knowledge, its transfer and dissemination in society. The information behaviour of specialists becomes the basis for social differentiation. Historically the causes of social inequality were associated with the origin and availability of civil rights, property and income, position in the social structure of society, but at present the level of information culture, manifested by information

behaviour, becomes a factor of hierarchy. Sustainable greening culture is a transition to an ecologically oriented culture, which enables a person to preserve their environment and survive physically and spiritually. The anthropological dimension of culture comes to the fore. Culture should ensure the integrity of a person, their health and happiness in conditions when many factors of scientific, technical and social development destroy this integrity, negatively affect the health of a person, and prevent the achievement of their happiness.

Key words: *information culture, society, paradigm, integration, informatisation, environmental awareness.*

Вступ. Наприкінці ХХ ст. посилюється інтерес до проблем культури і цивілізації. Загострення інтересу до цих проблем завдяки продиктовано певною суспільною та індивідуальною ситуацією. У сучасному світі виникла необхідність забезпечити баланс між динамічними змінами, що відбуваються у природі й суспільстві, довкіллям, зростаючим обсягом різнопланової інформації, стрімкими кроками в розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та новими можливостями людини. Не заперечно, що на перший план виходить проблема інформації, її обробка, освоєння, осмислення та особистісне реагування. Найважливішим показником інформаційного суспільства є те, що кожен його індивід має рівні права й можливості вільно виробляти та своєчасно отримувати будь-яку загальнодоступну і відкриту інформацію, яка його цікавить. Держава має важелі для обмеженого доступу до особливої інформації в окремих випадках, визначених законодавством. У окреслених процесах лежить проблема інформаційної культури суспільства та людини.

Аналіз останніх досліджень. У останній чверті ХХ ст. людство вступило в нову стадію свого розвитку – епоху інформаційного суспільства з усіма його здобутками, протиріччями й конфліктами. Ідею інформаційного суспільства запропонував ще в середині 40-х рр. ХХ ст. японський дослідник Й. Масуда, тоді ця ідея не знайшла особливої підтримки. Але кілька десятиліть потому людство стало свідком інформаційної революції, природним результатом якої було формування інформаційного суспільства й інформаційної культури.

У 70-ті роки ХХ ст. доктрина постіндустріального (інформаційного) суспільства стала однією з панівних у західній соціології. Термін «інформаційне суспільство», запроваджений на початку 60-х років, фіксує одну з найважливіших характеристик суспільства, що формується, як об'єднаного єдиною інформаційною мережею. Розвиток інформаційних технологій набрав оберти у 80-ті рр., а особливо у 90-ті рр. почав визначати економічний потенціал будь-якої держави. Основу теорії інформаційного суспільства заклали Д. Белл, Е. Тоффлер. Окреслені наукові проблеми знайшли своє дослідницьке поле в Україні та за кордоном.

Мета статті. Автор дослідження поставила за мету розглянути проблеми формування інформаційної культури в широкому та вузькому розумінні, що дає можливість зрозуміти сучасні потреби і здатності фахівця використовувати доступні інформаційні можливості для систематичного й усвідомленого пошуку, інтерпретації і поширення нових знань.

Виклад основного матеріалу. Сучасний період розвитку суспільства характеризується кардинальними змінами у сфері взаємодії людини й інформації. Вперше за всю історію людства інформація і знання посіли домінуючу позицію щодо таких найважливіших категорій, як матерія й енергія. Чим було ознаменовано перехід від індустріальної до інформаційної цивілізації. Побудова інформаційного суспільства, по праву, належить до пріоритетних завдань людства. Розвиток інформаційного суспільства, що часто називають «товариством, що навчається», нерозривно пов'язаний зі зростанням потреби кожного громадянина у постійному підвищенні кваліфікації, оновленні знань, освоєнні нових видів діяльності.

Ця тенденція зумовила постановку питання про зміну самої парадигми і моделі інформаційного соціуму. Виникла

необхідність забезпечити баланс між динамічними змінами, що відбуваються в природі і суспільстві, усім довкіллям, збільшеним обсягом інформації, стрімко розвиненими інформаційно-комунікаційними технологіями. На перший план виходить відкрита інформація.

Інформатизація – організований соціально-економічний процес створення оптимальних умов для задоволення інформаційних потреб і реалізації прав громадян та організацій на використання інформаційних ресурсів цивілізації з використанням нових інформаційних технологій. І саме він веде до створення інформаційного суспільства, нової постіндустріальної соціально-економічної організації соціуму з високорозвиненими інформаційно-телекомунікаційними інфраструктурами, що забезпечують можливість ефективного використання інтелектуальних ресурсів для забезпечення сталого розвитку цивілізації [1, с. 88].

Інформаційне суспільство – суспільство, рівень якого вирішальною мірою визначається кількістю і якістю накопиченої та використовуваної інформації, її свободою і доступністю. Порівняно з індустріальним суспільством, де все спрямоване на виробництво і споживання товарів, в інформаційному суспільстві виробляються і споживаються інтелект, знання, що призводить до збільшення частки розумової праці. Відповідно зменшується частка фізичної праці і скорочується обсяг рутинної розумової праці. Від людини потрібна здатність до творчості, зростає попит знання. У результаті зростає значення творчої складової у будь-якому вигляді професійної діяльності та здійснюється принцип «людині – людське, машині – машинне». Рушійною силою розвитку суспільства стає виробництво інформаційного, а не матеріального продукту. Матеріальний продукт стає більш інформаційно ємним, що означає збільшення частки інновацій, дизайну і маркетингу в його вартості. Відмінною ознакою інформаційного суспільства ХХІ ст., на думку фахівців, буде орієнтація на переважне використання знань і мережевих технологій.

Найважливішим показником інформаційного суспільства є те, що кожен його член має рівні права і можливості вільно виробляти і своєчасно отримувати будь-яку інформацію, що його цікавить, окрім випадків, обмежених законом. В основі цього процесу лежить інформаційна культура суспільства.

Термін «інформаційна культура» виник у першій половині 70-х рр. ХХ ст. Першими цей термін почали використовувати бібліографознавці, бібліотекознавці, книгознавці. Поняття «інформаційна культура» набуває категоріального статусу і використовується в широкому спеціально-науковому та філософському контексті [2, с. 58].

На жаль, у нашій країні нині відсутня цілісна державна концепція інформаційної освіти і формування інформаційної культури. Інформаційна культура останнім часом асоціюється переважно з техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з персональним комп'ютером. Однак цей підхід є вузьким і одностороннім. Це питання пов'язане з розвитком конкретного соціуму і його учасників, тобто йдеться про інформаційну культуру особистості, яка є однією зі складових загальної культури людини і сукупністю інформаційного світогляду та системи знань і умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і інформаційно-комунікаційних технологій [4, с. 66].

Інформаційна культура є найважливішим чинником успішної професійної і непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві [3, с. 38].

Отже, основним об'єктом людської діяльності стає обмін інформацією. Вільна циркуляція інформації в суспільстві дозволяє їй стати найважливішим чинником економічного, національного й особистісного розвитку.

Формулюючи основні засади «коду» нової цивілізації, Елвін Тоффлер протиставляє їх принципам індустріальної цивілізації (другої хвилі). Ці принципи, на думку Е. Тоффлера, такі: дестандартизація, деспеціалізація, десинхронізація, деконцентрація, демасимізація, децентралізація. Вони характерні для всіх сфер, на які Е. Тоффлер поділяє суспільство: техносфери, соціосфери й інфосфери – системи виробництва та розподілу інформації. Вважаючи, що цивілізація, яка виникає, суперечить старій традиційній індустріальній цивілізації, Е. Тоффлер стверджує, що вона є одночасно і високотехнічною й антиіндустріальною цивілізацією. Інформаційне суспільство (третьа хвиля) несе із собою нові інститути, відносини, цінності, те, що Е. Тоффлер називає новим ладом життя. Цей лад життя ґрунтується на різноманітних відновлюваних джерелах енергії; на методах виробництва, що заперечують більшість фабричних складальних конвеєрів; на нових нуклеарних сім'ях; на новій структурі, яку Е. Тоффлер називає «електронним коледжем»; на радикально змінених школах та об'єднаннях майбутнього [7, с. 120].

Інформаційна цивілізація радикально перетворює соціокультурний простір, формуючи так звану інформаційну культуру [5, с. 28]. Саме це поняття досить багатогранне і використовується в різних значеннях. Наприклад, говорять про інформаційну культуру когось чи чогось, про культуру інформації тощо. Ми вживаємо цей термін у сенсі, маючи на увазі під ним культуру інформаційного суспільства.

Е. Тоффлер, аналізуючи культурологічні проблеми цього суспільства, насамперед звертає увагу на демасифікацію «масової свідомості» в умовах третьої хвилі. Нові демасифіковані засоби інформації прискорюють процес руху суспільства до різноманітності. Нова культура характеризується фрагментарними, часовими образами, кліпами, блищами. «По суті, ми живемо в «кліп-культурі». Звичайно, не всі здатні швидко адаптуватися в нових умовах, «вписатися» в нове культурне середовище [7].

Деякі ламаються, інші, навпаки, постійно зростають і стають компетентнішими і грамотнішими людьми. У міру демасифікації цивілізації демасифікується і людина, люди стають індивідуалізованішими. Аналогічні ідеї висуваються відомими американськими футурологами Джоном Несбітт та Патріцією Ебурдін. Прогнозуючи мегатенденції розвитку сучасної цивілізації, вони серед інших називають «відродження мистецтва» і «тріумф особистості». Інформаційна культура формує зовсім інші зв'язки людини із зовнішнім світом. Її життя стає менш детермінованим соціально-економічними умовами, а її вільна творча діяльність багато в чому визначає соціокультурну ситуацію [9, с. 18].

На думку Е. Тоффлера, нова інфосфера третьої хвилі створює нове інтелектуальне середовище завдяки швидкому поширенню комп'ютерного інтелекту [7].

Неоднорідність соціуму зумовлена в цій ситуації багатьма чинниками, до яких належить геополітичне і географічне розташування, рівень соціально-економічного розвитку, етнічні, релігійні та інші характеристики, зокрема і рівень поширення й покриття інформаційного блоку. Різноманітність інформаційного поля соціуму зумовлена однією з актуаль-

них культурологічних характеристик сучасності, а саме «екологізацією» культури.

Екологізація культури – це перехід до екологічно орієнтованої культури, що дає можливість людині зберегти своє середовище і вижити фізично і духовно. На перший план висувається антропологічний вимір культури. Культура має забезпечити цілісність людини, її здоров'я та щастя в умовах, коли чимало факторів науково-технічного та соціального розвитку руйнують цю цілісність, негативно впливають на здоров'я людини, заважають досягненню її щастя. Урбанізація, штучне місце існування відривають людину від природи; ритм життя, що прискорюється, порушує її фізичну і психічну рівновагу [8, с. 44].

Можна вважати, що збереження природного середовища та людини як частини природи – одна з основних функцій культури. Ця функція тісно пов'язана з іншою, не менш важливою функцією, що виникає в процесі еволюції індустріального суспільства до інформаційного – функція адаптації до інформаційного середовища, що динамічно змінюється. Потоки інформації втомлюють людину, множинність контактів деформує її емоційний розвиток. У цьому аспекті культура, покликана зберегти «екологію людини» як частини природи, має стати фактором воз'єднання людини і природи, суспільства та природи, поширення нових знань, цінностей і норм поведінки. Екологічно орієнтована культура – це насамперед морально орієнтована культура [6].

Культуротворчий, етичний світогляд не дозволяє людині пасивно споглядати, як руйнується природне середовище (та й культурне теж). Людина стає «екологічно активною». Моральна і екологічна культура у своїх сутнісних характеристиках зближуються. Підсистеми, що їх складають, їх елементи, звичайно, різні, але цілі та завдання, по суті, тожні. Це особливо чітко простежується під час аналізу негативних наслідків розвитку ринкових відносин, суперечливе, а іноді й потворне становлення яких порушує природну рівновагу і гармонію відносин «людина – природа».

Таке ставлення позбавлене технофобії. Воно вимагає лише адекватнішого розуміння природного середовища, ясного уявлення про те, які технології, яку культуру потрібно створити, щоб не спровокувати екологічну кризу. Об'єктивні процеси, які відбуваються в соціумі, свідчать, що саме культура здатна стати вирішальним чинником економічної, політичної стабілізації і цим пом'якшити деякі негативні наслідки розвитку сучасної інформаційної цивілізації.

У процесі інтеграції неоднорідних соціумів як основні складові інтенсифікації інформаційних процесів виділяють неухильне зростання швидкості передачі повідомлень, збільшення обсягу інформації, що передається, прискорення обробки інформації, найбільш повне використання зворотних зв'язків, збільшення обсягу нової інформації, що отримується, і прискорення її впровадження.

Результат процесу інтеграції дозволяє вирішити такі завдання та визначити шляхи формування інформаційної культури: 1) висвітлити розуміння стосовно входження світової цивілізації до інформаційного суспільства; 2) сформувати уявлення про складність і різноманіття існуючих інформаційних ресурсів; 3) озброїти алгоритмами пошуку й аналітико-синтетичної переробки, вилучення й оцінки інформації, перетворення знайденої інформації та отримання на цій основі нових даних; навчити технології підготовки та оформлення результатів самостійної роботи.

Отже, інформаційна культура та її формування мають бути підпорядковані такими шістьма принципами: 1) культурологічного підходу; 2) системного підходу;

3) інтегративності; 4) діяльнісного підходу; 5) технологічного підходу; 6) безперервності.

І тоді інформаційна культура стане інформаційним компонентом людської культури. Формування інформаційної культури є частиною професійної підготовки інженерів у ЗВО. Сьогодні не вироблено єдиного визначення дефініції «інформаційна культура». Ще менше дослідженою є проблема інформаційної поведінки особистості у професійній та життєвій ситуації.

У сучасних умовах система освіти зазнає значних змін. Заклади освіти мають формувати індивідуальні вміння навчатися, добувати інформацію, отримувати з неї необхідні знання і результати. Процеси, які в інформаційному суспільстві, тісно пов'язані з суб'єктивним моментом. Важливою соціально-освітньою передумовою інформації суспільства загалом, і освіти зокрема, є поширення інформаційної культури в суспільстві. На етапі розвитку соціуму інформаційна культура стає однією з основних показників загальної культури особистості.

Дедалі більшу роль відіграє рівень розвитку інформаційної культури особистості та суспільства в цілому. Проблема є актуальною, тому в її вирішенні беруть участь багато наук. Важливою соціально-освітньою передумовою інформації суспільства загалом, і освіти зокрема, є поширення інформаційної культури в суспільстві. На етапі розвитку соціуму інформаційна культура стає однією з основних показників загальної культури особистості. Формування інформаційної культури є частиною професійної підготовки інженерів. Реалії життя вимагають знаходити ефективні кроки та методи, що дозволяють сформувати соціально-моральний і загальнокультурний рівень сучасного фахівця. У цьому інформаційна культура виступає необхідним ефективним чинником освоєння людиною культурної реальності. Підготовка інженера у ЗВО підпорядкована меті формування особистості, яка здатна сприймати інноваційні процеси в суспільстві, використовувати нові технології, усвідомлено адаптуватися до нових умов життя, уміти орієнтуватися в економічній, соціально-політичній ситуації, зберігати свою позицію.

У сучасних умовах, при переході до інформаційного соціуму, змінюється набір соціальних статусів індивіда як фахівця і професіонала. Технічний індекс інформаційному соціуму надає найвищого рівня освітньої підготовки інженера. Тобто головним засобом виробництва стає інтелект, знання й інформаційна культура інженера буде безпосередньо пов'язана з його особистісними, гуманістичними, ідеологічними цінностями, його здатністю проявити високу соціальну активність, цілеспрямованість, здатність знаходити оптимальні рішення технічних і життєвих проблем у критичних і нестандартних ситуаціях. Бажанням досягти виробничих і життєвих успіхів; розвинути свої здібності до такої самостійності в діях і рішеннях, постійного саморозвитку; прагнення бути відповідальною особистістю здатною підпорядкувати свої інтереси, вчинки, поведінку законам і нормам моралі свого народу, держави та ЗВО.

Залежно від суб'єкта, який виступає носієм інформаційної культури, останню можна розглядати на трьох рівнях: 1) інформаційна культура особистості; 2) інформаційна культура окремих груп, спільноти (певного соціуму, нації, вікової чи професійної групи тощо); 3) інформаційна культура суспільства в цілому. Поєднуючи визначення, соціум і професійну групу на перший план виступають питання підготовки фахівців у ЗВО. Сучасне інформаційне суспільство, інтегроване у світову культуру та світове господарство, визначає принципово нові вимоги до системи вищої освіти в цілому та до технічної освіти зокрема.

Сучасні соціально-економічні умови вимагають від навчальних закладів розробки чіткого механізму соціального замовлення, рівень реалізації якого визначає якість підготовки спеціаліста. У тенденції цивілізованого розвитку суспільства та стратегічної потреби соціуму інженер має бути не тільки висококваліфікованим професіоналом у певній галузі, а й широко ґрунтованою особистістю, що має ґрунтовну гуманітарну підготовку, здатну адекватно проявити себе – соціально, професійно, інтелектуально, емоційно й інформаційно.

Сьогодні, інноваційна державна політика і впровадження нових технологій вимагають все більш складних інженерних рішень, спрямованих на розвиток й перетворення техносфери та всього світу в цілому. Фахівець стає продуктивною силою, а не творцем і мислителем, оскільки інженер реалізує себе в діяльності; професійно-особистісні якості відходять на другий план, що призводить до дегуманізації внутрішнього світу інженера і цим втрачається так званий людський чинник. Дедалі більше відбувається техногенних катастроф, пов'язаних з безвідповідальними діями інженерів, проектувальників. У зв'язку з цим з'являється і стає актуальним пошук шляхів формування нової особистості інженера. Як основа системи форми соціальної організації інженера та його компетенції як фахівця розглядається соціальна відповідальність. У західних суспільствах склалися три напрями щодо розуміння професійної відповідальності – це відповідальність влади, менеджменту й інженерів.

Можливо, що в епоху глобалізму та техніцизму підхід видається правомірним. У наш час електронних технологій і величезних можливостей існує спокуса відчутти себе Творцем, інженер (він же винахідник) стикається з такою спокусою через вид діяльності (біоетика, клонування, стовбурові клітини, суперечки про евтаназію, механізація всього життя). Коли людина може, керуючись своїми знаннями та вміннями, досягненнями цивілізації, науки і техніки дозволити собі вирішувати долю і створити нову, навіть собі подібну істоту, то природно виникає питання про механізм стримування та регулювання своїх винаходів і досліджень, що можуть призвести до загибелі людства (відкриття нейтронної бомби, наприклад).

У цьому велика роль інформаційної культури інженера, що виявляється в інформаційному незнанні людини, зокрема інженера. Під інформаційною поведінкою ми розуміємо певні дії, сукупність зусиль, що здійснюються людиною для отримання-засвоєння і використання-створення нового знання, його передавання та поширення в суспільстві. Інформаційна поведінка фахівців стає основою соціальної диференціації. З розвитком цивілізації стає дедалі очевиднішим, що люди без освіти, які вміють самостійно підвищувати професійні знання і, за необхідності, перекваліфікуватися, витісняються за межі умов життя, гідних людини. І якщо раніше причини соціальної нерівності пов'язували з походженням і наявністю громадянських прав, власністю та доходами, становищем у соціальній структурі суспільства, сьогодні чинником розшарування стає рівень інформаційної культури, що виявляється в інформаційній поведінці.

Інформаційна поведінка, з одного боку, відбиває активність особистості як суб'єкта, що пізнає, його вміння орієнтуватися в інформаційному просторі. З іншого боку, в інформаційній поведінці виявляється ступінь доступності та комфортності використання сукупних інформаційних ресурсів або, іншими словами, ті можливості, що суспільство надає індивіду, який прагне реалізуватися як професіонал і особистість. Звісно ж, що найближчим часом доля кожної конкретної людини залежатиме від того, наскільки вона здатна своєчасно знаходити, отримувати, адекватно

сприймати й продуктивно використовувати нову інформацію у своєму повсякденному житті. У зв'язку з цим інформаційна культура набуває екологічного індексу і безпосередньо пов'язана з формуванням екологічної свідомості інженера.

Становлення екологічного створення характеризується такими ознаками, як глобальність, переосмислення всіх основних світоглядних питань і проблем, наукове підґрунтя, поєднання науки з гуманістичними цінностями, здатність піднятися над своїми інтересами заради інтересів ширших суспільних верств, прагнення діяти заради збереження природи, планети.

Становлення екологічної свідомості відбувається за чотирима напрямками: науковому, економічному, культурному (виявляється в бажанні зберегти природу як частину культурної спадщини) і політичному (створення умов для гармонійного існування людини). Функції еко-свідомості реалізуються в екологічній освіті або надають освіті екологічного індексу. Потреби суспільства формують пріоритетність проблеми екологізації інженерної освіти через зміну розташування акценту з розробки методів захисту техніки й обладнання на розробку екологічно найчистіших технологій. Вирішення проблем екології в сучасну епоху набуває все більшого значення. Взаємини нашого суспільства і природи мають складний і суперечливий характер.

Реалізація професійної діяльності інженера відбувається у певному соціальному середовищі. Ступінь позитивного чи негативного впливу його діяльності на довкілля залежить від того, наскільки вона благодушна за своїми складовими та наскільки високий рівень соціальної самосвідомості людини. Ця проблема наочно виявляється в широкому значенні у взаєминах людини і природи, у вузькому – інженера і довкілля регіону. Зараз простежується загострення екологічної ситуації. Вона унікальна як за своєю значимістю для людини в цілому, так і за характером тих завдань, що ставить перед людством. Під час розробки дисциплін соціального спрямування є необхідність спиратися на певну систему категорій. У зв'язку з цим важливо розкрити зміст поняття «історико-екологічне середовище», що формує екологічний тип мислення особистості.

Під історико-екологічним середовищем розуміється сукупність природного стану середовища, що оточує ту чи іншу особистість, системи знань про неї та її розвиток, мислення і поведінкову діяльність. Вона загальнолюдська за своїм характером і регіональна, і особливо національна. Ця категорія складається з кількох ланок. Вони послідовно пов'язані та взаємозалежні. Система спрацьовує лише за наявності кожної з них. Перша ланка – докілья особистості – об'єктивно існує саме природне середовище, що склалося історично. Друга ланка – система знань про неї і її розвиток – складається з урахуванням вивчення історії Батьківщини, краю, історичних дисциплін. Будь-яка історія може виступати з екологічним індексом, оскільки стосується у трактуванні тих чи інших подій взаємодії суспільства і природи, людини і середовища. Це ланка народження особистості, вихованої за принципами суспільства, де вона живе. Третя ланка – формування мислення – складається, виходячи з двох перших. Ця ланка усвідомлення важливості та необхідності знання історичних процесів, сприйняття історії як основи формування особистості, громадянських якостей, національної гордості. Вона дозволяє усвідомити необхідність збереження пам'яток матеріальної та духовної культури, природного довкілля людства. Четверте ланка – поведінкова діяльність – має сенс лише в сумі з трьома першими. Діяльність людини, що має екологічне мислення, за своєю метою творча. Вона дозволяє усвідомити людині (зокрема інженеру) себе частиною природи у суспільному сенсі. Ланки цієї системи закладаються в особистості поетапно. І в цьому сенсі велика роль дисциплін, предмети яких виконують цю роль.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи відмічаємо, що сьогодні в системі вищої освіти проходять активні організаційно-діяльнісні процеси з системного інтегрування історико-екологічного соціуму, інформаційно-ресурсної та екологічної культури в змістовій навчальній діяльності здобувачів вищої освіти. Адже вони прагнуть стати в сучасному суспільстві високопрофесійними й інтелектуальними інженерами та прагнуть досягнути інтенсифікації індивідуальних процесів професійної і загальносуспільної соціалізації особистості в сучасному інформаційному середовищі.

Список використаних джерел

1. Даніліян В. О. Інформаційне суспільство та перспективи його розвитку в Україні: (соц.-філос. аналіз): монографія. Харків, 2008. 183 с.
2. Дубов Д. В., Ожеван О. А., Гнатюк С. Л. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості. Київ: НІСД, 2010. 109 с.
3. Кириченко В. В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 245 с.
4. Лях В. Постіндустріальне суспільство як нова парадигма соціального розвитку: проблеми і перспективи. *Генеза: Філософія. Історія. Політологія*. 1994. № 1. С. 61–79.
5. Макаренко С. А. Європейська інформаційна політика: монографія. Київ, 2000. 368 с.
6. Прихід постіндустріального суспільства. Сучасна зарубіжна соціальна філософія: хрестоматія / упоряд. В. Лях. Київ: Либідь, 1996. С. 194–250.
7. Тоффлер Елвін. Третя Хвиля / з англ. пер. А. Євса. Київ: Всесвіт, 2000. 480 с.
8. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Washington, 1981. P. 104–107.
9. Nesbitt J., Eburdin P. What awaits us in the 90 s. Megatrend. RS Global. № 1. 1990. P. 15–22.

References

1. Danilyan V. O. (2008). *Informatsiine suspilstvo ta perspektyvy yoho rozvytku v Ukraini: (sots.-filos. analiz)* [Information society and prospects for its development in Ukraine: (socio-philosophical analysis)]: monohrafiia. Kharkiv [in Ukrainian].
2. Dubov D. V., Ozhevan O. A., Hnatiuk S. L. (2010). *Informatsiine suspilstvo v Ukraini: hlobalni vyklyky ta natsionalni mozhlyvosti* [Information society in Ukraine: global challenges and national opportunities]. Kyiv: NISD [in Ukrainian].
3. Kirichenko V. V. (2020). *Osobystist u suchasnomu informatsiinomu suspilstvi* [Personality in the modern information society]: monohrafiia. Zhytomyr: Publishing House of ZhDU named after I. Franka [in Ukrainian].
4. Liakh V. (1994). Postindustrialne suspilstvo yak nova paradyhma sotsialnoho rozvytku: problemy i perspektyvy [Post-industrial society as a new paradigm of social development: problems and prospects]. *Genesis: Philosophy. History. Politology* – Genesis: Philosophy. History. Politology, 1, 61–79 [in Ukrainian].
5. Makarenko E. A. (2000). *Yevropeiska informatsiina polityka* [European information policy]: monohrafiia. Kyiv: our culture and science [in Ukrainian].
6. *Prykhyd postindustrialnoho suspilstva* [The advent of post-industrial society]. (1996). Suchasna zarubizhna sotsialna filofosfiia. Khrestomatiiia: uporiad. V. Liakh. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
7. Toffler Elvin (2000). *Tretia Khvylia* [The third wave] / z anhl. per. A. Yevsa. Kyiv: Vsesvit [in Ukrainian].
8. Masuda Y. (1981). *The Information Society as Post-Industrial Society*. Washington, P. 104–107.
9. Nesbitt J., Eburdin P. (1990). What awaits us in the 90 s. Megatrend. RS Global, № 1. P. 15–22.

Інклюзивна освіта та корекційна педагогіка

УДК 376 (37.026.1:37.042)

Науково-практичні засади організації

дошкільної інклюзивної освіти

SCIENTIFIC AND PRACTICAL PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF PRESCHOOL INCLUSIVE EDUCATION

КУЗАВА Ірина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, 43025, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8087-7897>

ЛУКАНЬОВА Людмила – вчитель-дефектолог, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, 43025, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-7392-2850>

KUZAVA Irina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13, Volya Ave., Lutsk, Volyn region, 43025, Ukraine

LUKANOVA Lyudmila – teacher-defectologist, senior teacher of the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13, Volya Ave., Lutsk, Volyn region, 43025, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-19>

Анотація. У статті визначено та обґрунтовано сучасні науково-практичні аспекти організації інклюзивної освіти дітей дошкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку в Україні: створення сприятливих соціальних умов для розвитку дітей дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку (корекційно-розвиткова робота, спрямована як на подолання наслідків психофізичних порушень та формування у здорових дітей адекватних уявлень про однолітків із психофізичними порушеннями, так і на нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації), а також забезпечення їм рівних прав в одержанні освітніх послуг; визначення структурно-змістових особливостей інклюзивної освіти (використання адекватних і специфічних її форм організації, посилення індивідуально-диференційованого змісту навчання і його спрямованості на формування життєвих компетенцій дитини); створення цілісної моделі реалізації інклюзивної освіти в умовах дошкільного навчального закладу, яка забезпечує умови її ефективності, ґрунтуючись на системно-комплексному і дитино-центристському підходах; відображає структурно-функціональну і соціальну спрямованість освітнього процесу; передбачає організацію навчання з урахуванням рівня психофізичного розвитку, пізнавальних можливостей дітей дошкільного віку. З'ясовано, що саме у дошкільному віці існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникнути формування особливої позиції в середовищі здорових однолітків шляхом нормалізації життя дитини в сім'ї і включення батьків у процес (ре)абілітації. Визначено низку проблем у впровадженні дошкільної інклюзивної освіти: недостатня частка мережі спеціальних закладів дошкільної освіти (груп) за місцем проживання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; недостатнє кадрове забезпечення; неготовність закладів дошкільної освіти до інклюзії (психологічна та професійна неготовність педагогів щодо сприйняття та роботи дітей із психофізичними порушеннями, відсутність матеріально-технічного обладнання тощо); відсутність програмно-методичного забезпечення інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями; недостатня консолідація зусиль фахівців, батьків, учених у сфері організації медико-психолого-педагогічного супроводу дошкільників із психофізичними порушеннями; наявність міжвідомчих бар'єрів при організації спільного навчання та виховання дошкільників; моніторинг результатів спільного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зі здоровими однолітками; відсутність системи ранньої діагностики та комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу. Проаналізовано діяльність відокремленого дошкільного відділення «Сонечко» Крупівського НРЦ – закладу нового типу, що здійснює комплексну психолого-медико-педагогічну допомогу дітям із складними порушеннями психофізичного розвитку раннього та дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку; дошкільна інклюзивна освіта; організація дошкільної інклюзивної освіти; індивідуальна освітня траєкторія; служба психолого-медико-педагогічного супроводу; відокремлене дошкільне відділення «Сонечко» Крупівського НРЦ.

Summary. The article defines and substantiates modern scientific and practical aspects of the organization of inclusive education of preschool children with different levels of psychophysical development in Ukraine: creation of favorable social conditions for the development of preschool children with psychophysical developmental disorders (corrective and developmental work aimed at overcoming the consequences of psychophysical disorders and formation of healthy children's adequate ideas about peers with psychophysical disorders, as well as leveling the consequences of cognitive, social and emotional deprivation), as well as providing them with equal rights in receiving educational services; determination of the structural and content features of inclusive education (use of adequate and specific forms of its organization, strengthening of the individually differentiated content of education and its focus on the formation of the child's life skills); creation of a holistic model of implementation of inclusive education in the conditions of a preschool educational institution, which provides the conditions for its effectiveness, based on system-complex and child-centered approaches; reflects the structural-functional and social orientation of the educational process; provides for the organization of education taking into account the level of psychophysical development and cognitive abilities of preschool children. It was found that it is in the preschool age that there is a unique opportunity to overcome the consequences of a certain sensory or intellectual impairment, to avoid the formation of a special position among healthy peers by normalizing the life of the child in the family and including the parents in the process of (re)habilitation. A number of problems in the implementation of inclusive preschool education have been identified: an insufficient share of the network of special preschool education institutions (groups) based on the place of residence of children with psychophysical developmental disorders; insufficient staffing; unpreparedness of preschool education institutions for inclusion (psychological and professional unpreparedness of teachers regarding the perception and work of children with psychophysical disorders, lack of material and technical equipment, etc.); lack of software and methodological support for inclusive education of preschoolers with psychophysical disorders; insufficient consolidation of efforts of specialists, parents, scientists in the field of organization of medical, psychological and pedagogical support of preschoolers with psychophysical disorders; the presence of interdepartmental barriers in the organization of joint education and upbringing of preschoolers; monitoring the results of joint

education of children with psychophysical development disorders with healthy peers; lack of a system of early diagnosis and comprehensive medical, psychological and pedagogical support. The activity of the separate preschool department «Sonechko» of the Krupiv NRC is analyzed - a new type of institution that provides comprehensive psychological, medical and pedagogical assistance to children with complex disorders of psychophysical development of early and preschool age.

Key words: *children of preschool age with disorders of psychophysical development; preschool inclusive education; organization of preschool inclusive education; individual educational trajectory; psychological-medical-pedagogical support service; separate preschool department «Sonechko» of the Krupiv NRC.*

Вступ. Стратегією вивчення та реформування сучасної освіти є розуміння та осмислення загальнотеоретичних підходів щодо проблеми дошкільної інклюзивної освіти. Адже саме дошкільний вік є сенситивним періодом для формування початкового світогляду, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей. Крім того, існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникаючи формування особливої позиції в середовищі нормотипових однолітків шляхом нормалізації життя дитини в сім'ї і залучення батьків у процес реабілітації [1, с. 123]. Зокрема, як засвідчують наші дослідження, у здобувачів дошкільної освіти з нормотиповим рівнем розвитку не існує ніяких упереджень щодо своїх однолітків із порушеннями психофізичного розвитку (ці упередження вони засвоюють від дорослих). У них легко виховується ставлення до фізичних та психічних недоліків, так само як і до індивідуальних особливостей інших людей (колір очей, волосся, тембр голосу і т. п.) [1, с. 125].

Аналіз останніх досліджень. На основі аналізу науково-теоретичних досліджень встановлено, що час дошкільної – унікальний період у психічному розвитку дитини і є основою для подальшого набуття спеціальних знань та навичок і засвоєння нею різних видів діяльності. Формуються не тільки духовні якості, що загалом характеризують поведінку і її ставлення до навколишнього світу, а й якості, що передбачають майбутнє і проявляються психічними новоутвореннями [1; 2; 4]. Зокрема, науковці (Г. Беленька, В. Бондар, С. Кулачківська, О. Мартинчук, Ю. Разенкова, В. Ремажевська, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко, R. A. McWilliam, M. J. Guralnick) у своїх дослідженнях продемонстрували важливість раннього та дошкільного віку у формуванні особистості та задоволенні соціальних потреб дітей як умови психофізичного розвитку та успішної інтеграції в суспільство, а також застосування та застосування на цій основі корекційно-розвиткових методик у роботі з дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні сучасних науково-методичних засад організації дошкільної інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Виховання демократичного суспільства, надання рівних прав упродовж життя кожному громадянину незалежно від стану здоров'я є пріоритетом державної політики України.

Сучасне динамічне життя вимагає нових підходів щодо вдосконалення індивідуального змісту освіти, створення інноваційних освітніх технологій, спрямованих на подолання проблем у тих дітей, які взагалі не охоплені дошкільною освітою.

Вважаємо, що дошкільна освіта є оптимальною для залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище нормотипових однолітків, оскільки в цей час легше і швидше формується сприйняття різних індивідуальних проявів. Зокрема, діти набагато швидше, аніж дорослі, перестають розрізняти відмінності між людьми. У цей період у вихованців формуються передумови для подальшого навчання у школі, вони активно оволодівають культурними навичками та компетенціями тощо [1, с. 128].

Конструктивною для нас є позиція С. Кулачківської щодо суттєвої особливості дошкільного періоду дитинства, що полягає в забезпеченні загального розвитку дитини і слугує базою для набуття нею в подальшому спеціальних знань, умінь і навичок у засвоєнні різних видів діяльності [3, с. 4]. Зокрема, авторка стверджує, що дошкільне дитинство є періодом інтенсивного розвитку мовленнєвого спілкування дитини з навколишнім світом, розвитку образних форм навчання (засвоєння сенсорних норм, розвиток пізнавальних дій, створення наочних образів тощо), як основи для подальшого формування здатності дитини до творчості, становлення первинного світогляду, усвідомлення свого «Я» і тощо. [4, с. 5].

Доведено, що саме в дитинстві людині прищеплюються навички соціального спілкування, які відіграють особливо важливу роль у житті осіб із психофізичними порушеннями. Однак, як свідчить практика, батьки таких дітей обмежують їх у спілкуванні з нормотиповими однолітками, вважаючи, що в закладі дошкільної освіти загального типу за ними не буде здійснюватись належне піклування та догляд. У контексті дослідження зауважимо, що спілкування вихованців із різним рівнем психофізичного розвитку дасть можливість кожному налагодити контакти з навколишнім світом та сприятиме формуванню активної життєвої позиції тощо [1, с. 135].

Практика засвідчує, що для дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями інклюзивна освіта сприяє нормалізації життя та освіти відповідно до індивідуальних особливостей та потреб кожного, упевненості у собі та майбутньому, можливості разом із нормотиповими однолітками змінювати суспільну думку щодо такого спільного навчання [3, с. 125].

У контексті сказаного зазначимо, що дошкільна інклюзивна освіта передбачає створення спеціального корекційно-розвиткового середовища (оточення), що забезпечує адекватні умови та можливості для одержання освіти в рамках спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекцію психофізичних порушень, ранню соціалізацію.

Включення дітей з психофізичними порушеннями в заклади дошкільної освіти загального типу насамперед змінює ставлення дорослих до них. Адже кожна дитина має особливі освітні потреби, які до цього часу не враховувались в освітній практиці. А для того, аби професійно вирішувати освітні проблеми таких дітей, слід враховувати їх індивідуальні особливості та створювати рівні умови [3, с. 3]. Тому саме педагог має створити адекватні умови для всебічного розвитку кожного здобувача дошкільної освіти з урахуванням його індивідуальних пізнавальних можливостей.

Практичний досвід засвідчує, що низкою закладів дошкільної освіти розроблено практичні методи, спрямовані на інклюзію, основні принципи якої є ґрунтом для базових освітніх програм. Зокрема, включення вже у дошкільному віці вихованців у загальноосвітнє середовище, сприяє вихованню покоління зі справжнім гуманним ставленням до інших людей.

Останнім часом усе більше батьків дітей з психофізичними порушеннями бажають, щоб їх діти навчалися і виховувалися разом із з однолітками з нормативним рівнем розвитку. Тому так гостро постає питання організації дошкільної

інклюзивної освіти в Україні. Але це не означає, що має бути ліквідована система спеціальної освіти, навпаки, вона повинна розвиватись у паралелі з інклюзивною, збагачуючи своїми напрацюваннями систему загальної освіти, яка переходить на принципи інклюзії. А у здобувачів освіти має бути право вибору форм організації навчально-корекційного процесу.

Однак, можна визначити низку проблем у впровадженні дошкільної інклюзивної освіти:

- 1) недостатня кількість мережі спеціальних закладів дошкільної освіти (груп) за місцем проживання дітей із психофізичними порушеннями;
- 2) недостатнє кадрове забезпечення;
- 3) неготовність закладів дошкільної освіти до інклюзії (зокрема, психологічна та професійна неготовність педагогів щодо сприйняття та роботи дітей із психофізичними порушеннями, відсутність матеріально-технічного обладнання тощо);
- 4) недостатність програмно-методичного забезпечення дошкільної інклюзивної освіти;
- 5) недостатня консолідація зусиль фахівців, батьків, учених у сфері організації комплексного (медико-психолого-педагогічного) супроводу дошкільників із психофізичними порушеннями;
- 6) наявність міжвідомчих бар'єрів при організації спільного навчання та виховання здобувачів дошкільної освіти;
- 7) моніторинг результатів реалізації дошкільної інклюзивної освіти;
- 8) відсутність системи ранньої діагностики та комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу [1, с. 138].

Аналізуючи систему роботи та якість надання корекційних послуг у спеціальному та інклюзивному закладі дошкільної освіти, беззаперечним позитивом на користь другого є той факт, що діти проживають у родинах, і процеси адаптації та соціалізації проходять значно швидше та менш болісно для вихованців, що сприяє їх внутрішньому емоційному спокою.

У своєму дослідженні хочемо ознайомити з роботою відокремленого дошкільного відділення «Сонечко» Крупівського НРЦ – закладу, який упродовж п'ятдесяти років надає корекційно-розвиткові послуги здобувачам дошкільної освіти з досить широким спектром нозологій, пов'язаних із інтелектуальними порушеннями та з тяжкими й комплексними порушеннями мовлення.

Короткі відомості про заклад. Відокремлене дошкільне відділення «Сонечко» Крупівського НРЦ – заклад нового типу, що здійснює комплексну психолого-медико-педагогічну допомогу дітям раннього та дошкільного віку із складними порушеннями психофізичного розвитку.

У своїй роботі фахівці закладу поєднують процеси абілітації та реабілітації, одночасно відновлюючи втрачені функції, а також, навчаючи дитину досягти важливих функціональних цілей альтернативними шляхами та адаптувати навколишнє середовище задля компенсації відсутніх функцій.

У кожному суспільстві існує спеціально створений освітній простір із традиціями й науково обґрунтованими підходами до навчання дітей різного віку в умовах родини і спеціальних освітніх закладах. Набуття соціального досвіду дитиною у будь-якому віці здійснюється засобами освіти. Зазвичай, дитина з порушеннями в розвитку виключена з цього соціально та культурно обумовленого освітнього простору. Адже, загальновідомо, що психофізичні порушення призводять до руйнування соціальних зв'язків. Батьки не в змозі застосувати свої знання про виховання та розвиток дитини, традиційні методи вирішення навчальних завдань на кожному віковому етапі не підходять для

дитини з психофізичними порушеннями. Закономірно постає завдання формування спеціального освітнього простору, що задовольнятиме особливі освітні потреби дитини.

Максимально охопити різні сфери життєдіяльності дитини з порушеннями психофізичного розвитку дозволяє нам чітко налагоджена співпраця з інклюзивно-ресурсними центрами, закладами охорони здоров'я, державними установами та громадськими організаціями.

Важливим напрямом корекційно-реабілітаційної діяльності є просвітницька робота, яка ведеться в громаді за місцем розташування закладу, важливим при цьому є залучення засобів масової інформації, розповсюдження передового педагогічного досвіду роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку.

Маючи достатні ресурси для діагностичної діяльності та педагогічної корекції фахівці відокремленого дошкільного відділення «Сонечко» Крупівського НРЦ прагнуть надавати допомогу дітям з психофізичними порушеннями якомога раніше, спрямовуючи усю роботу на виправлення наявних та попередження вторинних порушень розвитку вихованців, забезпечуючи кожній дитині максимально можливий рівень фізичного, розумового та духовного розвитку та соціальної адаптації.

Основними складниками корекційно-реабілітаційного процесу в закладі є психолого-педагогічна корекція та медико-соціальна реабілітація.

У дошкільному відділенні розроблено чітку систему задоволення корекційно-освітніх потреб дітей із порушеннями психофізичного розвитку: якомога раніше виявлення первинного порушення розвитку дитини; цілеспрямоване спеціальне (корекційне) навчання й виховання має починатися відразу після діагностики первинного порушення у розвитку, незалежно від віку дитини.

У закладі діє ефективна система ранньої первинної психолого-педагогічної діагностики та комплексного моніторингу індивідуальних досягнень здобувачів освіти, яка констатує реальні досягнення кожної дитини за час перебування в закладі дошкільної освіти, окреслює перспективи її зони найближчого розвитку, допомагає полегшити їй соціальну адаптацію та визначити рівень готовності до навчання у школі відповідного типу.

Розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. Констатуємо той факт, що служба психолого-медико-педагогічного супроводу дітей, які потребують корекції та реабілітації у відокремленому дошкільному відділенні «Сонечко» Крупівського НРЦ організована на принципі міждисциплінарної взаємодії. Під час надання корекційно-реабілітаційних послуг поєднані зусилля таких фахівців: вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів, практичного психолога, соціального педагога, музичного керівника, вихователів, лікаря-педіатра, м/с з ЛФК і масажу.

Моніторинг індивідуальних досягнень кожної дитини (тричі на рік). Метою його проведення є визначення відповідності обраного об'єму навчального матеріалу та темпу його засвоєння реальним можливостям дитини. Проте чіткого розподілу завдань за віковим принципом дотримуватись не варто, адже розвиток здобувачів дошкільної освіти з психофізичними порушеннями не відповідає їх хронологічному віку. А тому педагог, добираючи завдання для дитини, має орієнтуватися на її індивідуальні особливості.

Процес реабілітації засобами освіти здійснюється кваліфікованими фахівцями різного профілю, компетентними в питаннях корекції психофізичного розвитку дитини.

Освітньо-виховний та корекційно-реабілітаційний процес має бути безперервним та наступним. Саме в цьому

сенсі підтримка і консультування батьків випускників та налагодження співпраці з вчителями початкової ланки набуває особливого значення.

Дуже важливо, щоб настанову на безперервність соціальної реабілітації дитини мали її батьки, що є запорукою успіху в соціальній інтеграції дитини.

Одним із напрямів діяльності відділення є проведення індивідуальної корекційно-розвиткової роботи та надання реабілітаційних послуг дітям зі складними порушеннями психофізичного розвитку, які за станом здоров'я не можуть постійно відвідувати заклади дошкільної освіти.

З метою надання ранньої допомоги дітям на базі дошкільного відділення функціонує консультаційний пункт, основними завданнями якого є: психологічне консультування батьків, що проводить практичний психолог; консультації батьків із питань розвитку дитини фахівцями (вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, соціальний педагог, практичний психолог, музичний керівник, лікар педіатр, м/с з ЛФК, вихователі); залучення батьків до участі в корекційному процесі (розробка та надання «домашніх завдань»); проведення спільних занять дитини з батьками; налагодження зв'язків із батьківськими громадськими організаціями (ВОГО батьків дітей з синдромом Дауна; ГО «Підтримка сімей, що мають дітей з особливими потребами»).

Співпраця з батьками є наріжним каменем освітнього процесу, адже саме на батьків покладена основна робота з соціально-побутової адаптації дитини, а також закріплення навичок, набутих в освітньо-корекційній діяльності в закладі. Такий підхід дозволяє враховувати не тільки проблеми дитини, але й родини в цілому, тобто активно включати батьків в освітньо-корекційний процес.

Таку модель комплексної корекційно-виховної роботи та допомоги родинам здобувачів освіти ми вважаємо перспективною в аспекті гуманізації освіти та суспільства в цілому.

Висновки. Отже, проведений аналіз науково-практичного досвіду засвідчив, що в Україні поки є недостатньо досліджень, присвячених організації дошкільної інклюзивної освіти. Це дозволяє констатувати, що означена проблема, зокрема, надання ранньої комплексної допомоги здобувачам дошкільної освіти з порушеннями психофізичного розвитку є актуальною на часі, що задає перспективу для майбутніх досліджень. Резюмуючи вищевикладене, цілком правомірно стверджувати, що науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти мають бути спрямовані на перенесення теорій, правил навчання осіб із психофізичними порушеннями щодо їх однолітків із нормативним рівнем розвитку. Зміни тут відбуваються на рівні ставлення до них, стратегії освітньої політики та колективної співпраці.

Список використаних джерел

1. Інтегративний підхід до інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору: монографія / за заг. ред. Ю. Й. Тулашвілі. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. 344 с.
2. Кузава І. Б. Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічний пошук*. Луцьк. 2012. № 1 (73). С. 21–23.
3. Кузава І. Б. Спеціальні дошкільні навчальні заклади як навчально-методичний та кадровий ресурс інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми ортопедagogіки та ортопсихології*: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конфер. (м. Київ, 1-2 лист. 2012 р.). Київ. 2012. С. 73–76.
4. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я-дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). Київ: Нора-прінт, 1996. 108 с.
5. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошкільного віку: навчально-методичний посібник / за наук. ред. Л. А. Федорович. Кременчук: Християнська Зоря, 2008. 217 с.
6. Guralnick M. J. A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2001. P. 3–35.
7. Mc William R. A. Assessing the resource needs of the families in the context of early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2005. P. 215–234.

References

1. *Integratyvnyi pidkhd do inkluzyvnoi osvity osib iz porushenniamy zoru: monohrafiia* [Integrative approach to inclusive education of visually impaired persons: monograph] (2019). / za zah. red. Yu.I. Tulashvili. Lutsk: PP Ivaniuk [in Ukrainian].
2. Kuzava I. B. (2012). Teoretyko-metodolohichni aspekty inkluzyvnoi osvity ditei doshkilnoho viku, yaki potrebut korektsii psykhyfizychnoho rozvytku [Theoretical and methodological aspects of inclusive education of preschool children who need correction of psychophysical development]. *Pedahohichniy poshuk – Pedagogical search*, 1 (73), 21–23 [in Ukrainian].
3. Kuzava I. B. (2012). Spetsialni doshkilni navchalni zaklady yak navchalno-metodychnyi ta kadrovyyi resurs inkluzyvnoi osvity [Special preschool educational institutions as an educational and methodological and personnel resource of inclusive education]. *Aktualni problemy ortopedagogiky ta ortopsykholohii: materialy I Vseukr. nauk.-prakt. konfer. (m. Kyiv, 1–2 lystop. 2012 r.)*, 73–76 [in Ukrainian].
4. Kulachkivska S. Ye., Ladyvir S. O. (1996). *Ya-doshkilnyk (vikovi ta indyvidualni aspekty psykhychnoho rozvytku)* [I am a preschooler (age and individual aspects of mental development)]. Kyiv: Nora-print [in Ukrainian].
5. *Psykhologo-pedahohichna diahnostyka rozvytku ditei rannoho doshkilnoho viku* [Psychological and pedagogical diagnosis of the development of children of early preschool age]: navchalno-metodychnyi posibnyk (2008). za nauk. red. L. A. Fedorovych. Kremenchuk: Khrystyianska Zoria – Christian Zorya [in Ukrainian].
6. Guralnick M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M.J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. P. 3–35.
7. Mc William R. A. (2005). Assessing the resource needs of the families in the context of early intervention. In M.J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. P. 215–234.

Рецензії

УДК 37.013.73:378.147

І зайшла книга в університетську аудиторію...

(рецензія-відгук на навчальне видання доктора філософських наук

Світлани Черепанової «Філософія освіти. Лекції. Практикум», Львів: Простір-М, 2023)

AND THE BOOK GRACIOUSLY ENTERED THE UNIVERSITY AUDITORIUM...

(a review of the textbook by Doctor of Philosophy Sciences

Svitlana Cherepanova «Philosophy of Education. Lectures. Workshop», Lviv: Prostir-M, 2023)

СМОЛІНСЬКА Олеся – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та педагогіки, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, вул. Пекарська, 50, м. Львів, 79010, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1612-2830>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2023-2-20>

SMOLINSKA Olesia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Philosophy and Pedagogy, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies Lviv, 50, Pekarska str., Lviv, 79010, Ukraine

Анотація. У статті викладений зміст рецензії-відгуку на нове навчальне видання «Філософія освіти. Лекції. Практикум» доктора філософських наук Світлани Черепанової, призначене для магістрантів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Відзначено актуальність видання, особливості структурування, авторську новизну та специфіку використання рецензованого видання в освітньому процесі магістратури.

Ключові слова: філософія освіти, навчальне видання, магістратура зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», рецензія-відгук.

Summary. The article presents the content of a review of the new textbook «Philosophy of Education. Lectures. Workshop» by Doctor of Philosophy Sciences Svitlana Cherepanova, intended for master's students of specialty 011 «Educational, Pedagogical Sciences». The relevance of the publication, structuring features, author's novelty and specifics of using the peer-reviewed publication in the educational process of the magistracy are noted.

Key words: philosophy of education, educational publication, master's program in specialty 011 «Educational, Pedagogical Sciences», review-feedback.

Параметри рецензії зобов'язують до максимально відстороненого аналізу об'єкта критики, однак деколи виникає бажання не лише зважувати параметри й фасувати їх у різні кошики, а й віддзеркалити видання у власному життєвому, педагогічному й науковому досвіді. Це – саме той випадок.

Актуальність навчального видання саме «Філософії освіти» [11] є безперечною бодай з огляду на те, що жодне із уже наявних, як і репрезентоване, не претендують на всеохопність чи остаточність, оскільки творять різні концепції предмета викладання. Послугуючись логікою хронології, зазначу, що виданий у 2009 році авторським колективом за загальною редакцією В. Андрущенко, І. Предборської навчальний посібник «Філософія освіти» став першою ластівкою, яка сповна виконала своє призначення: заповнити нішу видань науково-навчального типу. Автори задекларували своє прагнення «окреслити загальну проблематику такої дослідницької царини, як філософія освіти та показати існування суперечливих філософських напрямків в її проблемному полі, а на цій основі – систематизувати і узагальнити існуючі доробки з філософії освіти для їхнього використання в навчальному процесі» [9, с. 4]. Слід зазначити, що обраний спосіб дидактичного втілення такої концепції у формі роздумів, «які спонукають читача до подальших міркувань над освітніми проблемами» [9, с. 4], означив відхід від класичного підходу викладання готових знань, лінійної, схожої на пінг-понг, двосторонньої навчальної комунікації, натомість передумовив рефлексивність як спосіб сприймання, дослухання студентів до власних міркувань.

У 2010 році О. Базалук та Н. Юхименко видали навчально-методичний посібник «Філософія освіти», якому, згідно

із жанром, притаманний більш виразний навчальний апарат, зорієнтований на модульну систему навчання. Водночас місію навчальної книги автори визначають як втілення новою філософією освіти ролі бути «провісницею та каталізатором реформ, які активно реалізуються у різних сферах сучасного суспільного буття в усьому світі» [1, с. 5–6].

Навчальний посібник з курсу «Філософія освіти» (автори – Т. Кучера, Л. Насонова, В. Дейнека), призначений для такої ж освітньої програми, що й рецензований, не передумовлює власну концепцію, однак погляд на структуру та зміст засвідчує те, що він, вочевидь, спланований та виданий як елемент навчально-методичного забезпечення, тому автори основний акцент зробили на методичному апараті й структуруванні за традиційним типом навчального посібника українського ЗВО [10]. М. Опачко в Ужгородському національному університеті в 2016 році був виданий навчально-методичний посібник «Філософія сучасної освіти» [5], що, як і його попередник є, радше, спробою забезпечити освітній процес літературою.

Натомість рецензоване видання вирізняється самобутністю. Чи не основною особливістю «Філософії освіти» доктора філософських наук Світлани Черепанової є його науково-педагогічна діалогічність, що уможливила поєднання на сторінках книги змістів Київської філософської школи, до яких адресує авторка як її репрезентантка, та університетизму як широкого педагогічного підходу, завдяки чому магістерська підготовка отримує перспективу продовження на освітньо-науковому рівні. Покликання на форзаці до наукових шкіл філософії освіти (НАПН України (В. Кремень), Інститут вищої освіти НАПН України (В. Лутай, І. Предборська), Чернігівський педагогічний

університет імені Т. Г. Шевченка (В. Шевченко), Полтавський обласний інститут післядипломної освіти педагогічної освіти імені М. В. Остроградського (С. Клепко), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (М. Култаєва) і, відповідно, автор навчального видання С. Черепанова, як і ретроспективна проєкція школи П. Копніна дають користувачеві посібника змогу відчувати себе частиною тривалого наукового потоку філософування.

Структура навчального видання включає переднє слово, методологічний вступ «Методологія-мета-завдання курсу», основну частину «Лекції. Практикум» (8 тем, сформованих за принципом змістових модулів), питання для самоконтролю (іспиту), розділ «Філософія освіти. Інтерактивні практики» (розкриті зrealізовані автором практики мультидисциплінарних науково-освітніх комунікацій, ґрунтованих на методологічних сенсах філософії освіти), розділ «Рекомендовані джерела. Штудіювання», перелік використаних джерел (171 найменування) та покажчик імен (180) [рідкість у навчальних виданнях – О. С.]

У передньому слові Світлана Черепанова зазначає, що зростання значення світоглядно-ціннісної проблематики в українському вимірі, що відбулося на тлі зростання «екзистенційної ризикованості людського буття» [11, с. 3], обумовлює гостру актуальність підготовки «нового покоління фахівців педагогічних спеціальностей, що передбачає поворот до теоретико-методологічного інструментарію філософії освіти» [11, с. 4].

Новацією рецензованого видання є методологічний вступ «Методологія – мета – завдання курсу», яким Світлана Олександрівна, з одного боку, задає ритм педагогічному розгортанню змісту книги, з іншого – формує у викладачів закладів вищої освіти (саме таку кваліфікацію здобувають магістранти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», крім того, посібник адресований також аспірантам і чинним викладачам) уявлення про архітектоніку філософського, та й, у цілому, наукового, процесу, отже й орієнтує на увагу до внутрішнього плану навчання, що далеко не обмежується дверима аудиторій. Суттєвими саме з позицій вищої освіти вважаю увагу автора до теоретико-методологічних підходів (системний, суб'єктний, культуротворчий, філософсько-антропологічний, онтологічний, художньо-естетичний, компаративістичний та праксеологічний), теоретичних методів (аналіз, синтез, узагальнення, екстраполяція) й інтерактивних принципів навчання. Перш ніж детальніше зупинитися на них, зауважу, що надмірно, на мою думку, поклоніння кількісним параметрам як в освітньому процесі, так і в педагогічній науці, вважаю однією з причин зниження рівня педагогічних узагальнень, маніпулятивності у зведенні якісних показників освітнього процесу на різних системних рівнях до цифрових показників. Спроби осучаснення підходів, що вже виявилися у започаткуванні й розвитку НУШ, оновленні підходів до акредитації закладів освіти, сертифікації вчителів тощо, є позитивними сигналами освітньої практики, однак педагогічна наука й далі вважає цифру чи не основним доказом теорії, тоді як мала би бути одним із них. Авторський підхід, на мою думку, повертає освіту в русло правдивої якості – процесу творення (знань, культури, життя...). Повертаючись до пропедевтики філософії освіти, зверну увагу на інтерактивні принципи навчання, визначені авторкою. Першим є принцип синергії як «кооперативна дія; діалогічність взаємовідносин динамічного соціуму, комунікації суб'єктів навчально-виховного процесу» [11, с. 6], крім того, науковості, цілісності світосприйняття («особистісна співпричетність до динамічних

суспільних процесів, подій, індивідуалізована етико-моральна позиція та відповідальність» [11, с. 6]), інтерсуб'єктивності, індивідуалізації навчання, особистісно орієнтованого навчання, емпатії, міжпредметної взаємодії, доповняльності (за Н. Бором «філософське-наукове-художнє пізнання» [11, с. 7]), взаємообумовленості національного та загальнолюдського, наступності як розвитку «навичок філософування засобами філософії освіти в доступних формах» [11, с. 7] на всіх рівнях освіти, починаючи від родини, трансверсальності. Ці принципи обумовлюють поворот до філософії в освіті, становлення власне філософії освіти.

Автором запропонований «теоретико-методологічний інструментарій філософії освіти у спектрі синергії базисних буттєво-ціннісних концептів (людина-наука-культура-мистецтво-стиль мислення) та цілепокладання (становлення особистості як суб'єкта культури)» [11, с. 26]. Застосовність цього інструментарію, на мою думку, включає і масштабніші суб'єкти, зокрема й університети, безперечно за умови їх реальної автономності [8]. Цілком погоджуюсь із тим, що власне такий інструментарний підхід об'єктивує обставини, які передумовлюють процес подолання розриву між освітою та наукою, освітою та культурою, що і є провідною роллю освіти, зокрема вищої. Тобто маємо інтелектуальний зачин для реалізації першого положення реалізації державної політики у сфері освіти: «Освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави» [6, ст. 5, п. 1].

Безсумнівною новизною, що має методологічну вагу, є нове тлумачення предмета й об'єкта філософії освіти:

«Об'єктом філософії освіти постає ідея освіти як динамічний соціокультурний феномен.

Предметне поле філософії освіти характеризує фундаменталізація науки та освіти як пріоритетна засада системних соціокультурних трансформацій (пізнавальні, виховні, навчальні, технологічні, суспільні) у праксеологічно-випереджальному аспекті» [11, с. 45].

Розвиваючи в однойменному розділі тему концептуалізації філософії освіти як фундаментальної наукової проблеми автор пропонує низку авторських позицій, покликаних бути предметом для їх інтелектуальної екстраполяції магістрантами на власну стилістику мислення, оскільки репрезентують різні проєкції філософії освіти. Це, зокрема, функціонування філософії освіти як системного соціокультурного явища, що поєднує «методологію, науку, культуру, національні та європейські, світові педагогічні традиції в їхній проєкції на людину» [11, с. 80], відтак, через неї, – виявлення її [людини – О. С.] комунікацій з наукою, культурою тощо у конкретно-суспільному вимірі. Звідси філософія освіти тлумачиться як «сукупність теорій (ідей), світоглядних, наукових, ціннісних, морально-етичних засад, які визначають не лише сенс та зміст виховання/навчання, а й певний тип особистості» [11, с. 80]. Врешті типологію особистості визначають і над-суспільні парадигми (традиціоналістська (східна) й техногенна (західна)), а «системно-структурні зміни українського соціуму постають як своєрідна точка біфуркації» [11, с. 80]. При цьому розв'язання проблеми напряму суспільного розвитку, отже й функціонування інституцій, зокрема освіти, означає вибір, за якого позитивне рішення щодо одного напряму може призводити до руху від іншого. Унікальність цього дуалітету щодо України, отже й наша освітня місія, може полягати в поєднанні цих координат у нашій

соціокультурній площині через подолання суперечностей між традиціоналізмом і технологічністю. Початки цього бачимо в стрімкому технологічному поступі українського соціуму, що виявляється і в зростанні користувачів мережі «Інтернет», і суттєвим розвитком ІТ-сфери, та, водночас, посиленні уваги до національних традицій, історії України тощо. Все це вже стало «відкриттям» України та українців у світі, хоч і за дуже сумних обставин.

Окремих рядків заслуговує прагматично-випереджальний аспект як одне із питань концептуалізації філософії освіти, що визначає напрями розвитку науки й освіти. Світлана Черепанова визначає такі сфери його впливовості, як національні інтереси, фундаментальна наука, фундаменталізація освіти, оскільки так може бути сформований прогноз компетентностей, кваліфікацій, професій, а також долаються «межі досягнутого знання» [11, с. 96], стає можливою здатність до трансцендентування у людини (педагога), отже й побудова плану життя, освіти/самоосвіти, розвитку/саморозвитку, виникають перспективи. Знову ж, і в системно-організаційному плані, тобто і щодо закладів освіти теж.

Освітній процес магістратури, на відміну від першого (бакалаврського) рівня, вирізняється вищою самостійністю здобувачів, причому йдеться не стільки про баланс аудиторної та позааудиторної навчальної роботи, скільки про інтелектуальну самостійність, що є неодмінною передумовою професійної та особистої свободи, отже – суб'єктності. У цьому контексті круглий стіл-дискусія «Філософія освіти. Простір свободи», що передбачає обговорення проблеми свободи versus нацизм і рашизм, ґрунтується на двох працях (Ж.-П. Сартр «Республіка мовчання» [7], переклад якої, за науковою редакцією О. Хоми, зроблений Павлом Бартусяком, доцентом кафедри, яку маю честь очолювати; М. Брайчевський «Приєднання чи возз'єднання?..» [2]), а також виступі В. Кременя на засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 року [4]. В аспекті філософії освіти цей круглий стіл-дискусія покликаний стимулювати осмислення тих проблем, які лежать в основі власне нацизму/рашизму і свободи. Це, на думку наших магістрантів, протистояння темряви та світла, та неучтва та освіченості, маніпуляцій та правди: «...обов'язком українського інтелектуала є висвітлення подій у правдивому контексті, без підлаштування фактів у вигідному комусь форматі» [3].

Окремо слід зауважити, що автор розв'язує проблему недостачі україномовних джерел з філософії освіти шляхом максимального використання вже наявних сучасних перекладів та власного наукового перекладу. Для штудіювання здобувачам запропоновані тексти мислителів (від Конфуція до С. Гокінга).

Рецензування навчальної книги, крім аналізу контенту, передбачає також погляд на можливість її використання власне із навчальною метою. У цьому плані важливі не лише логіка розгортання змісту, відображена в структурі, та методичний апарат, а й універсальність навчального потенціалу посібника, тобто застосовність закладеної авторської концепції щодо викладання іншими педагогами та, відповідно, використання здобувачами для освіти/самоосвіти. Виразний авторський стиль викладу, нетривіальне структурування змісту постійно супроводжуються апеляцією до думки студентів, пропонують обговорення. Книга ніби спілкується зі своїми партнерами у навчанні, тому питання можливості використання розв'язується позитивно: так, причому і в аудиторії, і в самостійній роботі. Чи не вперше у фундамент задуму навчальної літератури закладений проблемно-сократичний підхід до навчання філософії, коли казенні «питання для обговорення» перетворені на категоричне «Ваша думка!» Ми спитали про враження здобувачів освіти із цього приводу, оскільки матеріали навчального посібника апробувалися в освітньому процесі магістратури освітньо-професійної програми «Освітні, педагогічні науки» (ЛНУВМБ імені С. З. Гжицького), на що почули, що спочатку вони були спантеличені такою категоричністю, однак вона ж їх і «розбудила».

Таким чином, рецензована навчальна книга «Філософія освіти. Лекції. Практикум» авторства доктора філософських наук Світлани Черепанової є здобутком в інтегрованому науковому полі філософських та педагогічних наук і практики вищої освіти. Це видання є самобутнім твором науково-навчального спрямування, та, зважаючи на результати апробації, може бути використане в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», як і в навчанні за іншими педагогічними спеціальностями, де освітніми програмами передбачене засвоєння освітньої компоненти «Філософія освіти», а також для аспірантів, викладачів.

Однак завершити рецензію-відгук хотілося би висловленням вдячності нашій колезі, доктору філософських наук Світлані Олександрівні Черепановій, за її працю, спрямовану на підвищення інтелектуальності викладання, увагу до освітнього процесу, адже надання пріоритетності навчальному посібнику щодо монографії є свідченням високого розуміння того, що науковий доробок насамперед повинен потрапити в аудиторію, щоби почати своє життя, відобразитися в чистих дзеркалах молодих поколінь, освітити дорогу наступним.

Список використаних джерел

1. Базалук О., Юхименко Н. Філософія освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Кондор, 2010. 164 с.
2. Брайчевський М. Приєднання чи возз'єднання (критичні зауваги з приводу однієї концепції). Торонто: Нові дні, 1972. 66 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/1557/file.pdf> (дата звернення: 25.05.2023).
3. Зуб М. Мислителі про Україну: Григорій Сковорода – Михайло Брайчевський. *Сучасні рецензії світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2–4 груд. 2022 р.). Полтава. 2022. С. 32–34.
4. Кремень В. Віроломне вторгнення Росії в Україну: виклики і перспективи: виступ на засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4. № 1. С. 1–3.
5. Опачко М. Філософія сучасної освіти: навч.-метод. посіб. Ужгород: УжНУ, 2016. 72 с.
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII: станом на 1 січ. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.05.2023).
7. Сартр Ж.-П. Республіка мовчання: есе / ред. О. Хома; пер. з франц. П. Бартусяк. URL: <https://platoscave.com.ua/tpost/mulb0c8ya1-respublka-movchannya> (дата звернення: 25.05.2023).
8. Смолінська О. Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України / ред. Г. Васянович. Суми: Унів. кн., 2014. 362 с.
9. Філософія освіти: навч. посіб. / ред.: В. Андрущенко, І. Передборська. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
10. Філософія освіти: навч. посіб. / уклад.: Т. Кучера, Л. Насонова, В. Дейнека. Харків: ХНМУ, 2015. 63 с.
11. Черепанова С. Філософія освіти. Лекції. Практикум: навч. вид. Львів: Простір-М, 2023. 304 с.

References

1. Bazaluk O. & Yukhymenko N. (2010). *Filosofia osvity: navch.-metod. posib* [Philosophy of education: educational method. manual]. Kyiv: Kondor (in Ukrainian).
2. Braichevskiy M. (1972). *Pryiednannia chy voz'iednannia (krytychni zauvahy z pryvodu odnii kontseptsii)* [Joining or reunification (critical comments on one concept)]. Toronto: Novi dni. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/1557/file.pdf> (accessed: 25.05.2023) (in Ukrainian).
3. Zub M. (2022). *Myslyteli pro Ukrainu: Hryhorii Skovoroda – Mykhailo Braichevskiy* [Thinkers about Ukraine: Hryhorii Skovoroda – Mykhailo Braichevskiy]. *Suchasni retseptsii svitohliadno-tsinnisnykh oriientyriv Hryhorii Skovorody: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. – materials All-Ukrainian scientific and practical conference, (m. Poltava, 02–04 hrud. 2022 r.).* Poltava. 32–34 (in Ukrainian).
4. Kremen V. (2022). *Virolomne vtorhennia Rosii v Ukrainu: vyklyky i perspektyvy: Vystup na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 21 kvitnia 2022 r.* [Russia's treacherous invasion of Ukraine: challenges and prospects: Speech at the meeting of the Presidium of the National Academy of Sciences of Ukraine on April 21, 2022]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 4. 1, 1–3* (in Ukrainian).
5. Opachko M. (2016). *Filosofia suchasnoi osvity: navch.-metod. posib*. [Philosophy of modern education: manual]. Uzhhorod: UzhNU (in Ukrainian).
6. *Zakon Ukrainy «Pro osvit» № 2145-VIII vid 05.09.2017.* [Law of Ukraine «On Education» No. 2145-VIII of 05.09.2017]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed: 25.05.2023) (in Ukrainian).
7. Sartre J.-P. (w. d.) *Respublika movchannia: ese* [Republic of silence: essay] / red. O. Khoma; per. z frants. P. Bartusiak. URL: <https://platoscave.com.ua/tpost/mulb0c8ya1-respublika-movchannya> (accessed: 25.05.2023) (in Ukrainian).
8. Smolinska O. (2014). *Teoretyko-metodolohichni osnovy orhanizatsii kulturno-osvitnoho prostoru pedahohichnykh universytetiv Ukrainy* [Theoretical and methodological foundations of the organization of the cultural and educational space of pedagogical universities of Ukraine] / red. H. Vasianovych. Sumy: Universytetska knyha – University book (in Ukrainian).
9. *Filosofia osvity: navch. posib*. [Philosophy of education: manual]. (2009). / red.: V. Andrushchenko, I. Peredborska. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova (in Ukrainian).
10. *Filosofia osvity: navch. posib*. [Philosophy of education: manual]. (2015). / uklad.: T. Kuchera, L. Nasonova, V. Deineka. Kharkiv: KhNMU (in Ukrainian).
11. Cherepanova S. (2023). *Filosofia osvity: Lektsii. Praktykum: navch. vyd.* [Philosophy of education. Lectures. Practicum: educational edition]. Lviv: Prostir-M (in Ukrainian).



**Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти**

**Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 2 (5) 2023 рік**

Видання розміщено
на сайті Вісника за посиланням:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Періодичність видань – 2 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

Адреса: 49006, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70
Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Тел./Факс: (056) 732-48-48
Email: VISNYK@dano.dp.ua
Сайт: <https://visnuk.dano.dp.ua/>
Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Формат А4

Оригінал-макет видання
підготовлено редакцією Вісника
49006, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70
Тел./факс: (056) 732-48-48

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021

Видається з січня 2022 р.

**Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald**

**Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 2 (5) 2023**

The publication is posted
on the Herald's website at the link:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Frequency of publications – 2 times a year.

EDITORIAL CONTACTS:

Address: 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro,
Ukraine, 49006
Communal Institution of Higher Education
«Dnipro Academy of Continuing Education»
of Dnipropetrovsk Regional Council»

Tel./Fax: (056) 732-48-48
Email: VISNYK@dano.dp.ua
Website: <https://visnuk.dano.dp.ua/>
Web page «Philosophy. Pedagogy»: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

A4 format

The original layout of the publication was prepared
by the Herald editorial office
70, Volodymyr Antonovych St.,
Dnipro, Ukraine, 49006
Tel./fax: (056) 732-48-48

Certificate of state registration
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021

Published since January 2022