МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА імені О. М. Бекетова

ВІДДАЛЕНЕ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Колективна монографія

ВИДАВНИЦТВО І. С. ІВАНЧЕНКА
ХАРКІВ 2025

УДК 37.018.43:364.62(477)
В42

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова (протокол № 7 від 28.02.2025)

Рецензенти:

Князян Маріанна Олексіївна — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

Кікінежді Оксана Михайлівна — доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Загальна редакція:

Білецький Ігор Васильович — доктор економічних наук, професор, ректор Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова;

Воронько Віталій Володимирович — доктор технічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

Авторський колектив:

Бабаєв В. М., Білецький І. В., Воронько В. В., Гарюнова Ю. О., Глазкова І. Я., Гура Т. В., Долгопол О. О., Завалевський Ю. І., Крехно Т. І., Крохмаль А. М., Кузнецова К. Ю., Марусинець М. М., Приходько А. М., Резван О. О., Романовська О. О., Саух П. Ю., Хатунцева С. М., Хом'юк І. В., Черкас О. О., Шленьова М. Г.

В42 **Віддалене навчання в Україні: реалії, виклики, перспективи:** колективна монографія / За заг. ред. д-ра екон. наук, проф. І. В. Білецького, д-ра техн. наук, проф. В. В. Воронька; наук. ред.: д-р філол. наук, проф. О. О. Тєлєжкіна. — Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2025. — 360 с.

ISBN 978-617-8332-57-0

У пропонованому виданні порушена актуальна для сьогодення тема віддаленого навчання. Матеріал колективної монографії структурований за трьома розділами: «Віддалене навчання: необхідність і ресурсність новітнього освітнього середовища», «Психолого-педагогічні засади створення освітнього середовища в контексті віддаленого навчання» та «Віддалене навчання: інструменти, техніки, особливості взаємодії». Дослідники удокладнено розглядають поняття віддаленого дистанційного і онлайн-навчання, звертаються до проблеми запровадження закордонного досвіду у вітчизняну систему освіти; аналізують психолого-педагогічні проблеми, з якими стикаються викладачі і здобувачі освіти під час віддаленого навчання, окреслюють нові підходи до підготовки майбутніх фахівців у реаліях сьогодення.

Книга буде корисною педагогам, психологам-практикам, соціологам, студентам, аспірантам, які навчаються за спеціальностями «Психологія» і «Педагогіка», а також усім, хто цікавиться питаннями психології і педагогіки.

УДК 37.018.43:364.62(477)

ISBN 978-617-8332-57-0
© Колектив авторів, 2025

ЗМІСТ

Передмова……... 4
Розділ 1. Віддалене навчання: необхідність і ресурсність новітнього освітнього середовища……. 5
Саух П., Воронько В. Світовий досвід віддаленого навчання в українських закладах вищої освіти……. 5
Завалевський Ю. Залучення європейських підходів до віддаленого навчання в українську освітню систему……... 30
Марусинець М. Освіта Республіки Ірландії: досвід та перспективи для України……. 53
Розділ 2. Психолого-педагогічні засади створення освітнього середовища в контексті віддаленого навчання…….. 70
Саух П., Білецький І. Психологія менеджменту ЗВО в умовах віддаленого навчального процесу…….. 70
Приходько А. Психологічна готовність учасників освітнього процесу ЗВО до віддаленого навчання…… 94
Резван О. Адаптивна професійна поведінка педагога в умовах віддаленого і онлайн-навчання…….. 114
Романовська О. Саморегуляція викладача закладу вищої освіти: сутність і стратегії підтримки в умовах війни та віддаленого навчання…….. 134
Розділ 3. Віддалене навчання: інструменти, техніки, особливості взаємодії…….. 165
Глазкова І., Хатунцева С. Стратегії подолання освітніх бар'єрів у контексті безбар'єрного освітнього середовища в умовах віддаленого навчання……... 165
Гура Т. Особливості методичного забезпечення дисципліни вільного вибору під час віддаленого навчання докторів філософії в технічному університеті…… 212
Долгопол О. Нові підходи до підготовки організаційних психологів у контексті віддаленої діяльності……. 226
Крохмаль А. «Спрощена віртуальна реальність» у формуванні альтернативної позиції професійної реалізації студентів іноземної філології……... 250
Кузнецова К. Розвиток критичного мислення студентів під час викладання філософських дисциплін у віддаленому форматі……... 263
Хом'юк І. Організація віддаленого навчання вищої математики студентів технічного ЗВО……... 287
Шленьова М. Виклики організації віддаленого навчання майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану (на прикладі Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»)……. 316
Гарюнова Ю., Крехно Т., Черкас О. Організація шкільного розмовного клубу онлайн у контексті реалізації тьюторського підходу в системі віддаленого навчання……. 340
Інформація про авторів……... 357

Передмова

Педагогічний процес – це цілісна динамічна система, яка має реагувати на виклики світу і соціуму. І саме перехід із традиційної форми навчання в аудиторіях у віддалений формат із використанням доступних технічних засобів як відповідь на зовнішні прояви – спочатку карантинні обмеження, пізніше повномасштабне вторгнення – є підтвердженням динамічності, є свідченням відповідальної реакції на порушення усталеного і звичного.

Саме явище віддаленого навчання, як відомо, не нове і має свою історію становлення і розвитку, але в контексті світового досвіду воно виникало зовсім з інших потреб, ніж в Україні. І тому, незважаючи на значну кількість ґрунтовних праць, у яких висвітлені психолого-педагогічні засади такої форми роботи освітньої системи й визначені основні інструменти і техніки її втілення, проблема віддаленого навчання не втрачає актуальності.

Для української системи освіти нагальними є питання продуманої інтеграції світових практик дистанційного і віддаленого навчання, створення механізмів взаємодії усіх учасників освітнього процесу без фізичної присутності, але продуктивного практичного вияву, опанування дієвих цифрових технологій і відповідних формату технік для якісного методичного забезпечення навчальних дисциплін, надважливими постають проблеми адаптивної професійної поведінки викладача та психологічної готовності педагога і студента до навчального процесу, що відбувається опосередковано.

Монографія ознайомлює читачів із українським та зарубіжним досвідом організації віддаленого навчання з акцентом на необхідності й ресурсності розгортання новітнього освітнього середовища у віддаленому навчанні.

Під час розгляду психолого-педагогічних засад створення освітнього середовища в контексті віддаленого навчання увагу приділяють проблемам психологічної готовності студентів до віддаленого навчання, питання адаптивної професійної поведінки студентів та саморегуляції викладачів у системі вищої освіти. Досить актуальними є проблеми висвітлення сутності віддаленого навчання, використання інструментів, технік та організації особливості взаємодії у віддаленому навчанні. Розкриваються питання методичного забезпечення, нових підходів, стратегій як в підготовці майбутніх фахівців, так і в період навчання докторів філософії в процесі віддаленого навчання.

Саме такі гостросучасні аспекти функціонування закладів освіти в режимі віддаленої роботи розглядають автори пропонованої монографії.

Петро Саух, Володимир Бабаєв

РОЗДІЛ 1
ВІДДАЛЕНЕ НАВЧАННЯ: НЕОБХІДНІСТЬ І РЕСУРСНІСТЬ НОВІТНЬОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

СВІТОВИЙ ДОСВІД ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Петро Саух,
Віталій Воронько

Дистанційне (віддалене) навчання, яке ще кілька десятиліть тому сприймалося як екзотичний експеримент, сьогодні стало невід'ємною складовою освітніх систем усього світу. Протягом останніх років науково-технологічний прогрес і глобальні виклики, такі як пандемія COVID-19, прискорили його інтеграцію у повсякденне життя. До таких викликів на теренах української освіти додалося повномасштабне вторгнення росії, що змусило більшість вишів, зокрема на сході країни, відмовитися від традиційних лекцій і курсів, терміново впровадивши режим віддаленого навчання.

Починаючи із завдань, надісланих через пошту, і закінчуючи сучасними масовими онлайн-курсами (МООС), дистанційна (віддалена) освіта пройшла довгий шлях трансформації, на кожному новому етапі розвитку пропонуючи нові можливості для студентів усіх вікових груп, а ще – можливість для викладачів опановувати новації у цій царині. Сьогодні загальновизнано, що це не лише зручний спосіб отримання знань, але й потужний інструмент для формування майбутнього освітнього ландшафту, де доступність та інклюзивність стають основними принципами. У цьому контексті доцільно навести слова І. Блощинського: «Практичне втілення дистанційного навчання значно випереджає відповідні наукові, зокрема психолого-педагогічні розробки, що не дозволяє ефективно задіяти надзвичайно багатий його дидактичний досвід» [3]. Отже, існує нагальна потреба звернутися до теоретичних засад віддаленого навчання.

Важливим ключем для розуміння сучасних проблем дистанційного (віддаленого) навчання є огляд етапів розвитку цієї форми отримання знань. Як відомо, перші спроби дистанційного навчання були здійснені через пошту. Наприкінці XIX – на початку XX століття з'явилися перші відкриті курси, де учні мали можливість отримувати навчальні матеріали поштою. Таке навчання набуло популярності в Великій Британії та США в середині ще у 1800-х роках [1, с. 5]. Перші відкриті освітні ініціативи виявилися привабливими для людей, які не мали змоги відвідувати традиційні навчальні заклади. Відтоді університети та інші навчальні заклади почали надавати можливість здобувати освіту через листування.

Із розвитком нових технологій, зокрема, таких як телебачення та відеокасети, пов'язують наступний етап дистанційного навчання, визначальною рисою якого є використання мультимедійних засобів для опанування студентами навчальним

матеріалом. На той час це можна вважати проривом в навчальному процесі, адже вперше традиційне навчання поєднали з новими методами при збереженні особистого контакту з викладачем через технології, чого не давало поштове листування на попередньому етапі.

Однак справжній прорив у віддаленому навчанні стався з розвитком Інтернету в 1990-х роках, коли почали активно з'являтися онлайн-курси, даючи змогу студентам навчатися в будь-якому місці за умови доступу до Інтернету. Створення масових відкритих онлайн-курсів (MOOC) у 2000-х роках, таких як Coursera, edX, стало наступним важливим етапом, який дозволив університетам та іншим освітнім установам розширити доступ до знань [4, с. 140].

Із розвитком комп'ютерних технологій у 1970-80-ті роки в дистанційному навчанні з'явилися перші спроби використання відео та телефонних ліній для передавання навчальної інформації. У цей період почали з'являтися перші телевізійні курси та курси, що використовували інші медіаформати.

1990-ті роки називають періодом Інтернет-революції в багатьох галузях, зокрема й дистанційному навчанні. У цей час відкрилися перші онлайн-курси та університети, які використовували електронну пошту, форуми та чати для взаємодії між викладачами і студентами. Інтернет став основним інструментом для передавання знань.

2000–2010-ті роки – епоха масових онлайн-курсів (MOOC) та інновацій, пов'язаних, перш за все, з діяльністю платформ Coursera [https://www.coursera.org/], edX [https://www.edx.org/], Khan Academy [https://ru.khanacademy.org/]. Вони зробили освіту доступною для широкого кола людей по всьому світу. Для цього періоду характерно використання відеолекцій, інтерактивних тестів, онлайн-завдань і сертифікацій.

Пандемія COVID-19, у свою чергу стала важливим каталізатором для подальшого розвитку дистанційної освіти і ознаменувала сучасний етап (після 2020 року) розвитку дистанційної освіти. У цей період усі рівні освіти, від шкіл до університетів, вимушено перейшли на онлайн-формати. Це час бурхливого розвитку нових технологій, спрямованих на покращення взаємодії між учасниками освітнього процесу: віртуальних класів, синхронних та асинхронних методів навчання, використання штучного інтелекту та адаптивного навчання. Між тим уже після нетривалого застосування цих технологій науковці порушили питання освітніх втрат, надолуження яких нині вирішується кількома дієвими способами.

Еволюція дистанційного навчання демонструє постійне впровадження нових технологій та методик, вказує на великий потенціал його розвитку в майбутньому. До того ж еволюція дистанційного навчання супроводжувалася науковими пошуками найбільш ефективних технологій, платформ, методик у галузі як комп'ютерної, так і педагогічної наук. І перш за все цей пошук стосується термінології.

Науковці дискутують щодо термінології, що застосовується в дистанційній освіті. Насамперед, варто визначитися з основними поняттями, якими будемо

послуговуватись надалі. У наукових джерелах можна знайти такі варіанти, як «онлайн-навчання», «онлайн-освіта», «дистанційне навчання», «дистанційна форма навчання», «дистанційна освіта», «надзвичайне віддалене навчання», «мережеве навчання», «електронне навчання», «віртуальне навчання», «віртуальна освіта», «інтернет-освіта» тощо. За визначенням Н. Стукало, онлайн-освіта – це «добре продуманий, послідовний і заздалегідь спланований процес, що передбачає відповідну методологію й дизайн дисциплін та освітніх програм» [25]. У зарубіжних дослідженнях знаходимо й таке визначення: «Online education (онлайн-освіта) – це тип навчання, який здійснюється за допомогою Інтернету для студентів, які використовують свої домашні комп'ютери. Основна відмінність між онлайн-навчанням і традиційним полягає в тому, що онлайн-освіта звільняє студентів від звичайних атрибутів програми на здобуття ступеня, включаючи поїздки на навчання, планування свого розкладу під час занять і фізичної присутності протягом кожного заняття [70]. Як бачимо, підходи до трактування понять дещо різняться.

Також знаходимо різницю між трактуванням понять «онлайн-освіта» та «надзвичайне віддалене навчання». У закордонних фахових виданнях термін «надзвичайне віддалене навчання» (Emergency Remote Teaching) відмежовується від термінології онлайн освіти (online education, e-learning) [59; 63; 65]. Надзвичайне віддалене навчання застосовується у відповідь на кризові ситуації, а дизайн дисциплін та освітніх програм розробляється для традиційного викладання в аудиторії [29]. Отже, той формат навчання, який українська освіта терміново організувала у відповідь на виклики пандемії COVID-19 та повномасштабного вторгнення, в зарубіжній літературі називається «надзвичайне віддалене навчання». Під цим терміном науковці розуміють термінову відповідь на непередбачені виклики, спричинені кризами [47]. Його відмінність від онлайн-освіти в тому, що остання – це добре продуманий, послідовний і заздалегідь спланований процес, який передбачає застосування відповідної методології й дизайну дисциплін та освітніх програм. Варто зазначити, що організатори навчального процесу у той час і в тих умовах не мали можливостей продумувати методологію та дизайн, навіть поверхнево ознайомитись із електронними платформами. Традиційне викладання в аудиторіях в один день мало бути перенесено на платформи, які за лічені години мали бути опановані самими викладачами та здобувачами освітніх послуг. На думку науковців, «надзвичайне віддалене навчання» може використовуватися тимчасово в «аварійному режимі» [50]. Українська освіта перебуває у цьому форматі вже чотири роки, за які всі учасники навчального процесу значно просунулись набагато вперед як у технологічному, так і в методологічному сенсах, а отже, цей режим став для українських науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти «новою реальністю», і тепер науково-методична спільнота готова до переходу у формат онлайн освіти з її закономірностями, правилами, методологією, методиками та практиками.

«Дистанційне навчання» – термін, який передбачає насамперед навчання на відстані (дистанції), «це форма навчання, за якої учень перебуває на відстані від педагога, і (або) навчальних засобів і освітніх ресурсів» [15]. Це визначення більш близьке до «віддаленого навчання», тому багато вітчизняних науковців активно послуговується ним як синонімічним ще й для зменшення кількості запозичень в термінології.

Науковці розглядають дистанційне навчання в різноманітному спектрі значень: 1) як форму навчання (А. Андреєв, Е. Полат); 2) як форму організації і реалізації навчально-виховного процесу (В. Биков); 3) як навчання за допомогою засобів комунікацій (А. Хуторський); 4) як взаємодію педагога та студентів на відстані (В. Кухаренко); 5) як організований і керований педагогом за допомогою нових педагогічних та інформаційних технологій процес (О. Кіріленко); 6) як індивідуалізований процес (О. Хара); 7) як нову організацію освіти (В. Вишнівський, М. Гніденко, Г. Гайдур, О. Ільїн).

У загальному вигляді дистанційне навчання слід розуміти як «сукупність методів, форм і засобів взаємодії учасників освітнього процесу в процесі самостійного засвоєння певного масиву знань при здійсненні відповідного контролю за їх засвоєнням» [12; 13]. Т. Ярошенко пояснює, що онлайн-навчання передбачає живі заняття в реальному часі, з синхронним спілкуванням із викладачем і одногрупниками [30]. Дистанційне навчання – асинхронне, воно діє в роздільному режимі часу [31].

Формат навчання, який наразі запроваджено у вишах України, не відповідає такому визначенню терміну «дистанційне навчання», при якому викладач розробляє програму навчання, а процес отримання знань відбувається самостійно студентом. Попри негаразди в енергетиці, блекаути, нестабільність інтернет-зв’язку, перебування студентів і викладачів у різних часових поясах та інші складнощі, система віддаленого навчання орієнтована на заняття за розкладом відповідно до графіку навчального процесу і передбачає співпрацю викладача зі студентами в режимі реального часу. І лише певну частину навчального матеріалу, передбаченого навчальною програмою, студенти опрацьовують самостійно. Навіть якщо з поважних причин лекція не може бути прочитана офлайн, за першої нагоди викладач забезпечує відеозапис теоретичного матеріалу, який студенти мають змогу переглядати в зручний час.

Аналіз значного масиву наукової літератури [34; 40; 49; 54; 62] демонструє факт, що самі поняття «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання» є досить розмиті, у різних наукових джерелах використовують такі терміни як «дистанційне навчання», «дистанційні курси», «дистанційна форма навчання», «технології дистанційного навчання» тощо.

Технології дистанційного навчання розуміють як комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання в навчальних закладах та наукових установах [20; 21].

Віддалене навчання – це форма організації освітнього процесу, за якої учасники (викладачі та студенти) взаємодіють на відстані, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології. Основними характеристиками віддаленого навчання є: гнучкість у часі та просторі (студенти можуть навчатися в будь-якому місці та в зручний для них час); застосування цифрових платформ (використовуються спеціалізовані платформи для відеоконференцій, онлайн-курсів, тестування, а також інші ресурси (Zoom, Moodle, Google Classroom, Teams від Microsoft 365 тощо); різноманітність форм навчання (можуть використовуватись відеолекції, інтерактивні вебінари, онлайн-завдання, віртуальні лабораторії та інші інструменти); самостійність навчання (значна частина відповідальності за організацію процесу покладається на здобувача освіти, що сприяє розвитку навичок самоорганізації) [35].

Віддалене навчання – це ще й ефективний інструмент забезпечення доступу до освіти в умовах, коли традиційне очне навчання є неможливим або обмеженим (наприклад, як у випадку України, через війну або через географічну віддаленість, карантин чи інші перешкоди).

Поняття «дистанційне навчання» і «віддалене навчання» часто використовуються як синоніми, проте вони мають певні стилістичні відмінності. Термін «віддалене навчання» частіше використовується в повсякденному мовленні. З самої назви слідує, що акцент зроблено на тому, що учасники навчального процесу фізично знаходяться далеко один від одного, і зазвичай таке навчання відбувається за допомогою сучасних цифрових технологій (наприклад, онлайн-курси, відеоконференції, інтерактивні платформи). За цим поняттям закріпилося розуміння тимчасових або менш формалізованих форм навчання, наприклад, під час карантину або в корпоративному середовищі.

Дистанційне навчання – це офіційний термін, який частіше використовується в освітніх стандартах і нормативних документах. Ним передбачено організацію навчального процесу за допомогою спеціально розроблених методик і платформ, де освітній процес повністю або частково здійснюється на відстані. Дистанційне навчання охоплює як онлайн-формат, так і використання друкованих матеріалів, поштової комунікації, телебачення тощо.

Хоча ці терміни мають подібне значення і часто взаємозамінні, «дистанційне навчання» є більш формальним і широким поняттям, яким послуговуються як закордонні, так і вітчизняні дослідники, тоді як «віддалене навчання» частіше вживається у вузькому контексті, цей термін вказує переважно на використання сучасних технологій. Його активно використовують українські дослідники проблеми, можливо, з метою зменшити кількість іншомовних термінів і використовувати власне українські відповідники.

«Відкрита освіта» – така ще одна назва дистанційного навчання відображає одну з його ознак: відкритість у часі (тобто викладати і здобувати знання в зручний час), у доступі до ресурсів (за наявності інтернету можна навчатися з будь-якої точки світу), у оцінюванні результатів (тестування передбачає прозорість

оцінювання); тому термін «відкрита освіта» лягає в концепцію дистанційного навчання [43].

Як показав ретроспективний огляд етапів розвитку дистанційного навчання, на противагу українській, європейська та американська системи освіти мають великий досвід в організації віддаленого навчання. Вітчизняна освіта до пандемії COVID-19 не мала практики широкого застосування такого виду навчання. Вивчення досвіду організації дистанційного навчання дасть змогу нашим педагогам впровадити в навчальний процес лише ефективні методи та технології.

На початок нового 2025 навчального року ЮНЕСКО прогнозувало збільшення кількості здобувачів вищої освіти з 97 до 260 мільйонів [9]. На жаль, через повномасштабне вторгнення рф в Україну, яке спричинило масову еміграцію, кількість молоді, яка здобуває освіту в наших школах і вишах, зменшилося в рази. Для української системи освіти дистанційне (віддалене) та змішане навчання є єдиним шляхом збереження учнівського та студентського контингенту в українській системі освіти.

Як зазначають С. Литвинова та Н. Водоп'ян, «основним пріоритетом розвитку країн Європейського союзу і взагалі будь-якої розвиненої країни є підвищення якості освіти, а також ефективне впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в освіту» [14]. Україна - як претендент на входження до ЄС - одним із пріоритетних напрямів роботи щодо входження в європейський освітній простір ставить перед вищою освітою такі завдання: активне використання в навчальному процесі комп'ютерних технологій, розвиток дистанційних форм навчання, розвиток інститутів відкритої освіти та уніфікацію навчальних програм [7; 8]. Отже, організація дистанційного (віддаленого) навчання є одним з важливих завдань вищої школи, що спонукає до вивчення апробаційних процесів з означеної проблеми в зарубіжних наукових дослідженнях.

Як відомо, дистанційне (віддалене) навчання зародилося в американській системі освіти, тож варто проаналізувати деякі важливі дослідження з цієї теми.

Внесок у методологію дистанційної освіти Майкла Саймонсона (Michael Simonson) – експерта у галузі дистанційної освіти, [57] полягає в розробці теорії еквівалентності (Equivalency Theory), яка є однією з основних концепцій дистанційної освіти в США. Ця теорія базується на тому, що навчання через дистанційні технології повинно бути еквівалентним традиційному навчанню, але враховувати особливості медіа та методів комунікації. Це означає, що, хоча форма навчання змінюється, його якість не повинна відставати від звичних методів [56]. Основним науковим доробком автора є фундаментальні праці у сфері дистанційного навчання: «Викладання та навчання на відстані: основи дистанційної освіти» («Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education») (2005, у співавторстві з М. Албрітом) [60], «Дистанційна освіта: визначення та глосарій термінів» («Distance Education: Definition and Glossary of Terms» (2006) [61]. Важливими у цих працях є визначення основних термінів та концепцій, пов'язаних з дистанційною освітою. У своїх роботах М. Саймонсон

досліджує вплив новітніх технологій на навчання та взаємодію студентів і викладачів, а також розглядає важливість автономії студентів у дистанційному навчанні. Його праці суттєво вплинули на розвиток дистанційної освіти, дали краще розуміння того, як дистанційні технології можуть бути використані для створення еквівалентних умов навчання.

Чарльза Ведемейєра (Charles Wedemeyer) часто називають піонером у розвитку концепції навчання на відстані. Він був одним із основоположників теорії дистанційного навчання та великим прихильником автономії учнів у навчальному процесі. Його основні праці, включаючи концепцію «Сформульовані навчальні засоби масової інформації» («Articulated Instructional Media» (AIM), започаткували новий підхід до створення навчальних програм через використання різних медіа та фахівців, що працюють у команді для розробки, реалізації та оцінки навчальних курсів [75]. Ведемейєр вважав, що освіта має бути доступною у будь-який час і з будь-якого місця, тому робив акцент на значному використанні телекомунікацій для забезпечення навчання на відстані. Це передбачення, зроблене ще в 1965 році, сьогодні стало звичайною практикою завдяки розвитку онлайн-навчання та електронного навчання. Важливою для нас є теза дослідника про дистанційну освіту як систему, в якій різні фахівці працюють разом, використовуючи технології для створення ефективних навчальних програм, що відповідають вимогам глобалізації освіти. Завдяки його винаходам, зокрема AIM, значно вдосконалили організацію дистанційного навчання, що включає використання різних технологій для створення інтегрованих навчальних курсів для студентів [77].

Террі Андерсон (Terry Anderson) є відомим дослідником у галузі дистанційного навчання, і його праці зосереджені на розвитку теорій та моделей, що підтримують ефективне навчання у онлайн-середовищах. Одна із його відомих праць «Теорія та практика онлайн-навчання»(«Theory and Practice of On-line Learning» [34] висвітлює питання є трьох поколінь педагогіки дистанційної освіти, які охоплюють когнітивно-біхевіористичні, соціо-конструктивістські та конективістські підходи. У статті «Три покоління педагогіки дистанційної освіти» («Three Generations of Distance Education Pedagogy» (2011) Андерсон у співавторстві з Дж. Дроном аналізує розвиток педагогічних моделей дистанційного навчання. Дослідники підкреслюють важливість взаємодії між студентами та викладачами, а також обговорюють роль соціальної присутності, когнітивної активності та навчального процесу в різних підходах [35]. Особливу увагу вони приділяють концепції конективізму, яка підкреслює важливість інформаційних потоків та зв’язків між учасниками навчального процесу [35]. Т. Андерсон також важливе значення відводить онлайн-взаємодії як критичній складовій ефективного навчання, підкреслює, що для онлайн-освіти важлива не лише передача знань, але й створення умов для активної взаємодії і конструктивного обміну інформацією між студентами та викладачами [34]. Ці теоретичні дослідження не втратили своєї актуальності та є основою для практичних підходів до дистанційного навчання,

орієнтуючи освітні установи на інтерактивні та гнучкі методи, що відповідають вимогам сучасних технологій та соціальних змін.

Увага дослідника Ренді Гаррісон (Randy Garrison) – автора теорії когнітивної присутності в дистанційному навчанні - зосереджена на розробці і впровадженні моделі «Спільнота дослідників» («Community of Inquiry») (CoI). Ця модель має три складові: соціальну, когнітивну і педагогічну присутності, що забезпечують ефективний навчальний процес у дистанційному середовищі. Соціальна присутність сприяє розвитку відчуття належності та спільноти серед учасників, що є критично важливим для створення довірливих відносин і підтримки взаємодії між студентами [48]. Це дозволяє знижувати бар'єри, пов'язані з дистанційним форматом, і допомагає створити атмосферу відкритої комунікації, що в свою чергу стимулює когнітивну активність учнів [там само]. Когнітивна присутність, згідно з Р. Гаррісоном, визначає рівень, на якому учасники здатні створювати і підтверджувати значення через рефлексію та обговорення, що відрізняє дистанційне навчання від традиційних форм освіти. Цей процес сприяє глибокому навчанню та розвитку критичного мислення, що є одним із пріоритетних завдань сучасної вищої освіти [там само]. Педагогічна присутність передбачає активну роль викладача у формуванні навчального середовища, моніторингу та спрямуванні навчання. У цьому контексті роль викладача полягає у створенні умов для інтерактивного навчання і підтриманні постійного зв'язку зі студентами, допомозі у їх розвитку як у самостійній, так і в груповій діяльності. У своїх дослідженнях Гаррісон зосереджується на важливості інтеграції цих трьох складових для успішного дистанційного навчання, пропонує теоретичні та практичні підходи до створення ефективного навчального середовища.

Популярність практичних доробків Тоні Бейтса (Tony Bates) – фахівця з інтеграції технологій у навчальний процес, автора бестселера «Викладання у цифрову епоху: посібник для викладання і навчання» («Teaching in the Digital Age: A Guide for Teaching and Learning»), доведена перекладом його книг сімома мовами і завантаженням понад 40 000 разів з того часу, як його розмістили на ресурсах відкритого доступу [40]. У своїх дослідженнях Т. Бейтс акцентує увагу на важливості інтеграції онлайн-освіти з традиційними методами навчання. Він зазначає, що дистанційне навчання стало доступним не лише для студентів, які знаходяться далеко від університетів, а й для тих, хто в будь-якому місці може мати доступ до Інтернету [40]. Науковець підкреслює важливість розвитку змішаного навчання, де цифрові та традиційні методи поєднуються для досягнення кращих результатів [40]. Таке поєднання дозволяє адаптувати навчальні програми до нових викликів цифрового світу і підвищити ефективність навчання, зокрема завдяки використанню нових форм оцінювання та можливостей для безперервної оцінки студентів. Також Тоні Бейтс вказує на те, що дистанційна освіта сприяє не тільки доступу до знань, але й розвитку нових навичок, необхідних у цифровому світі. Однак науковець попереджає: щоб зробити освіту більш доступною і ефективною, потрібно враховувати соціальні та економічні нерівності, адже доступ

до Інтернету та нових технологій дотепер є проблемою для багатьох людей, навіть у розвинених країнах [40]. Дослідник розглядає майбутнє дистанційної освіти в контексті технологічних змін, зокрема, він наголошує на важливості адаптації освітніх інституцій до нових вимог цифрового світу, підвищенні кваліфікації викладачів та зміні підходів до навчання і оцінювання студентів.

Стислий огляд наукових розвідок американських науковців дає підстави зробили висновок про їх вагомий внесок у розвиток дистанційного навчання, зокрема у створення концепцій, методологічних підходів, технологічних інновацій, платформ і технологій, що змінили освітній простір.

Загалом, внесок американських науковців у впровадження дистанційного навчання полягає не лише у створенні інноваційних освітніх інструментів, а й у розробці теоретичних засад дистанційного навчання, що забезпечують його якість, доступність та ефективність. Їхній вплив став глобальним, сприяючи модернізації освіти у всьому світі.

Рівень залучення до дослідження проблем дистанційного навчання європейських вчених представлений переважно у означенні теоретичних основ, педагогічних моделей і технологій дистанційного навчання. Цей внесок відіграв важливу роль у формуванні сучасних стандартів освіти, які базуються на доступності, інклюзивності та використанні інноваційних підходів. Варто звернути увагу на деякі цікаві результати досліджень європейських вчених з проблем дистанційного навчання, зокрема на розробленні методів адаптації дистанційного навчання в культурний контекст різних країн, інтеграції сучасних цифрових технологій у навчальні процеси. Варто зауважити, що проєкти, фінансовані ЄС, такі як Erasmus+, сприяють обміну досвідом між країнами, вдосконалюючи дистанційне навчання.

Зупинимо увагу на дослідженнях європейських вчених, які значно вплинули на розвиток досліджень дистанційного (віддаленого) навчання.

Книги Десмонда Кіґана (Desmond Keegan) «Дистанційна освіта в Європейському Союзі» («Distance education in the European Union») та «Основи дистанційної освіти» («Foundations of Distance Education») та інші дослідження є фундаментальними роботами у сфері дистанційної освіти. У них висвітлено історію, концепції, теорії та практичні аспекти дистанційного навчання, теоретичний аналіз і практичні рекомендації. На час написання цих книг (80–90-ті роки XX ст.) існувала потреба в з’ясуванні відмінностей між дистанційною освітою та іншими формами навчання, такими як відкрите чи нетрадиційне навчання. Автор запропонував визначення дистанційної освіти, яке допомогло чітко відмежувати її від інших типів освітньої діяльності. Заслуга Д. Кіґана полягає в тому, що він одним із перших проаналізував основні підходи до дистанційної освіти, обґрунтував понятійний курикулум: автономія та незалежність навчання; індустріалізація викладання; взаємодія та комунікація. Автор створив типологію систем дистанційного навчання, проаналізувавши наявні підходи та запропонувавши власну класифікацію, а також надавши рекомендації щодо

планування ефективних систем дистанційної освіти. Одним із перших Д. Кіґан порушив питання економічних аспектів дистанційної освіти, зокрема, звернувся до аналізу його вартості; запропонував схему оцінювання його ефективності, що враховує якість, статус і відносну вартість навчання. Дослідження Д. Кіґана містять практичні кейси, які ілюструють застосування принципів дистанційної освіти у різних країнах і контекстах [50; 51].

Книга «Дистанційна освіта: міжнародні перспективи» («Distance Education: International Perspectives» (1988) за редакцією Д. Шеварта (David Sevart), Д. Кігана (Desmond Keegan) та Б. Хольмберга (Borje Holmberg) розкриває теоретичні основи дистанційної освіти. У науковому збірнику представлено найкращі твори з означеної проблеми, опубліковані за останні десять років. Статті, відібрані для публікації, створили нову наукову основу для теорії та практики дистанційної освіти. Редактори зібрали доробки з багатьох країн і об'єднали їх у дев'ять розділів. Ця книга дала фахівцям орієнтир до однієї з найбільш швидко розширюваних сфер освіти того часу. Автори розглядають дистанційне навчання як «особливий педагогічний процес, що потребує специфічних методів та підходів», акцентуючи увагу на важливості автономії учнів і використанні технологій для забезпечення навчального процесу. Вони також обговорюють значення комунікації між викладачами та студентами, підкреслюючи важливість зворотного зв'язку і підтримки [65].

Отже, науковий доробок Д. Кіґана є важливим і необхідним для фахівців, які досліджують і впроваджують дистанційну освіту, оскільки він не лише узагальнює наявні знання, а й пропонує структуру для розробки нових систем навчання, особливо з огляду на технологічний прогрес і зміну соціальних запитів.

Європейські дослідники, такі як Отто Петерс (Otto Peters) із Німеччини [23], розробляли фундаментальні моделі дистанційного навчання, акцентуючи увагу на самостійності студента та організації навчального процесу. Саме Європа запроваджувала міжнародні ініціативи щодо відкритих університетів, зокрема відомий Відкритий університет Великої Британії (Open University), який став зразком для створення аналогічних закладів у світі. Ця модель поєднує високу якість науково-методичних матеріалів з підтримкою студентів на відстані.

Стаття «Деякі спостереження щодо відсіву в дистанційній освіті» («Some observations on dropping out in distance education») О. Петерса (Otto Peters, 2006) досліджує фактори, які впливають на відмову від дистанційної освіти. Автор зосереджується на соціальних, академічних і психологічних аспектах, які можуть призвести до рішення студентів залишити курс. На думку автора, одним із основних факторів є відсутність належної підтримки з боку інструкторів та однокурсників. Крім того, Петерс аналізує взаємозв'язок між самооцінкою студентів і їхньою мотивацією, зазначаючи, що низька самооцінка може бути одним з ключових чинників відмови. Також увага приділяється важливості дизайну навчальних програм і наявності підтримки на всіх етапах навчання, щоб знизити ймовірність відмови від дистанційних курсів [6]. Загалом, Петерс підкреслює

необхідність створення умов для підтримки студентів через активну комунікацію і коригування навчальних матеріалів, щоб допомогти їм долати труднощі, характерні для дистанційного навчання.

Важливими для нашого дослідження є наукові праці М. К. Крістіана (M. K. Christian), автора численних досліджень, пов'язаних з теорією і методами дистанційного навчання в Європі. Коло наукових інтересів цього дослідника зосереджено на відкритій освіті та її впливі на доступність навчання в різних соціальних контекстах. Його роботи – результат досліджень переваг і викликів відкритої та дистанційної освіти, особливо в умовах пандемії COVID-19, коли були виявлені суттєві проблеми для студентів з обмеженими можливостями доступу до навчальних ресурсів та Інтернету. Проблеми нерівності, відсутність інфраструктури та ресурсів для низькооплачуваних і маргіналізованих груп студентів стали важливими темами його досліджень, у яких він також порушував проблеми та висловлював рекомендації щодо забезпечення рівного доступу до онлайн-освіти [67].

К. Ральф (K. Ralph) активно розвиває концепцію змішаного навчання та досліджує адаптацію сучасних технологій до освітніх процесів. У полі зору науковця – не лише дослідження дистанційної освіти в загальному вигляді, а різні аспекти навчального процесу, залучення студентів, вплив середовища онлайн-навчання. Він розробляє ефективні методи навчання в онлайн- та дистанційному навчанні, зокрема досліджує вплив освітніх технологій на когнітивне навантаження студентів і підвищення успішності. Заслуговують на увагу його дослідження, у яких К. Ральф вивчає такі механізми, як навчання, регульоване рівним, і його вплив на мотивацію, самоефективність і когнітивну ефективність, підкреслюючи роль підтримки однолітків у покращенні результатів дистанційної освіти. Є кілька праць К. Ральфа у співпраці з іншими дослідниками, у яких досліджено оптимізацію цифрових інструментів з метою підтримки студентів і викладачів у переході на дистанційну освіту, що особливо актуалізується у період криз, як це було під час пандемії COVID-19. У своїх дослідженнях він часто наголошує на адаптивних, технологічно інтегрованих підходах, оскільки вбачає в них не лише сприяння академічному навчанню, але розвитку почуття спільності та залученості серед здобувачів освіти [73].

Гостротою порушених проблем та новим поглядом на ситуацію в дистанційному навчанні визначається стаття «Сприяння когнітивній присутності в онлайн-навчанні: взаємодії недостатньо» («Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction is Not Enough» (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Автори Д. Ренді Гаррісон та Марта Клівленд-Іннес (D. Randy Garrison, Martha Cleveland-Innes) оприлюднили результати дослідження характеру онлайн-взаємодії в чотирьох дизайнах курсів дистанційної освіти. Розроблений авторами опитувальник використано для вимірювання зміни підходу студентів до навчання від початку до кінця курсів. Встановлено, що дизайн дистанційних курсів мав значний вплив на характер взаємодії та на рівень усвідомленості й змістовності

навчання для студентів. Чотири різні дизайни дистанційних курсів показали, що більш структуровані та керовані викладачами підходи сприяли глибшому залученню студентів. Курси з низьким рівнем викладацької підтримки здебільшого обмежувалися поверхневими обговореннями. Дослідники прийшли висновку, що для досягнення когнітивної присутності, яка є ключовим компонентом глибокого навчання, простих інтеракцій недостатньо. Важливими є структура курсу та активна участь викладача. У дистанційному навчанні важливо, щоб викладачі створювали умови для дискусій та активного мислення, підтримували студентів через структуровану взаємодію (наприклад, через модерацію та орієнтовані запитання). Для покращення когнітивної присутності, автори радять використовувати інструменти для структурованих дискусій, зокрема чіткі інструкції для студентів, інтерактивні завдання, та стимулювання критичного мислення через активну участь викладача. [48]. Стаття Д. Р. Гаррісона та М. Клівленд-Іннес досліджує важливість когнітивної присутності в онлайн-навчанні, підкреслюючи, що взаємодія між студентами не є достатньою для досягнення глибокого навчання. Вони використовують концепцію «глибокого навчання», яке передбачає значущий процес осмислення матеріалу, а не лише поверхневе виконання завдань. Автори розглядають різні моделі курсів дистанційної освіти та відзначають, що дизайн курсу та роль викладача мають великий вплив на рівень когнітивної присутності. У статті стверджується, що для досягнення глибокого навчання необхідна активна участь викладача, який повинен сприяти розвитку критичного мислення студентів через організацію обговорень, постановку запитань і надання конструктивного зворотного зв'язку. Також важливими є структурні елементи курсу, які забезпечують систематичний процес навчання та підтримку студентів. Це дозволяє студентам не просто взаємодіяти між собою, а й активно обробляти інформацію та будувати власне розуміння матеріалу.

Новим поглядом на проблеми дистанційного навчання насичена стаття «Зменшення наслідків ізоляції та сприяння інклюзивності для дистанційних учнів через подкастинг» («Reducing the Effects of Isolation and Promoting Inclusivity for Distance Learners Through Podcasting»), у якій автори М. Лі та А. Чан (M. Li, A. Chan) визначають потенціал використання додаткового аудіоподкаст-матеріалу для зменшення занепокоєння серед студентів, спричиненого ізоляцією, і сприяння відчуттю інклюзивності як серед студентів, так і аспірантів, які вивчають інформаційні технології у зовнішньому режимі з найбільшим в Австралії постачальником дистанційних послуг в освіті. Автори описують досвід, у якому подкасти структуровані як серія коротких 3–5-хвилинних сегментів у стилі радіомовлення, у ході яких студенти старших курсів обговорювали актуальні питання, пов'язані з предметом та його змістом, у спокійному та неформальному стилі. Як кількісні, так і якісні дані були отримані за допомогою веб-опитування, проведеного наприкінці семестру, щоб отримати уявлення студентів-слухачів про погляди, досвід і сприйняту цінність подкастів для навчання. Результати проведеного дослідження свідчать про те, що цей підхід був значною мірою

успішним у досягненні зазначених цілей. Крім того, студенти-слухачі вважали подкасти особливо ефективними для роз'яснення та покращення їхнього розуміння теми; забезпечення резервного копіювання/закріплення того, чого вони навчилися; а також надання вказівок щодо напряму, у якому спрямувати свої навчальні зусилля. Загалом, автори вважають, що подкастинг має величезний потенціал для сприяння акультурації дистанційних учнів і допомоги їм у просуванні до повної соціальної та академічної інтеграції в інституційне життя, незважаючи на наявність фізичного розділення [52].

У статті «Дистанційна освіта. Переоцінка 1980-х років» («Distance Education A Reassessment for the 1980s» Джон С. Деніел (John S. Daniel) та Марта А. Страуд (Martha A. Stroud) стверджують, що індустріальна економіка дистанційного навчання обмежує надання допоміжних послуг і вимагає нової форми управління освітою. Автори констатують факт: «телебачення стало розчаруванням, тоді як друковані видання пережили ренесанс завдяки комп'ютеризованій обробці тексту» [43]. Науковці наголошують, що аналіз темпу навчання студентів повинен розглядати як філософські, так і практичні питання, і те саме стосується збільшення інтерактивних компонентів дистанційної освіти. Обидва автори були колишніми співробітниками Університету Атабаски, тому з власного досвіду робили висновки про більш швидкий темп розвитку і більші можливості дистанційного навчання в приватному секторі освіти.

Знизити бар'єри для студентів, які навчаються на відстані, підтримати їх у досягненні академічного успіху – така мета публікації Д. Севарта (D. Sevart) «Забезпечення інформаційної бази для студентів, які навчаються за дистанційною формою навчання. Дистанційна освіта». [63]. Цю мету автор реалізує через розгляд ключових аспектів організації інформаційного забезпечення для дистанційного навчання, аналіз ефективності інформаційних ресурсів, їх доступності та способів використання студентами, які не мають фізичного доступу до традиційних навчальних закладів. У статті також проаналізована роль технологій у створенні навчальних матеріалів та організації взаємодії між викладачами та студентами. Особливу увагу автор приділив адаптації навчальних ресурсів до потреб студентів з різним рівнем підготовки. Дослідження підкреслює важливість структурованої та доступної інформаційної бази для забезпечення успішного навчального процесу в умовах дистанційної освіти.

У культовій книзі «Навчання за бекдором: роздуми про нове – традиційне навчання протягом життя» («Learning at the Backdoor: Reflections on New – Traditional Learning in the Lifespan» (1981) Чарльз Ведемейер підкреслює роль неформального навчання впродовж життя, яке часто відбувається поза традиційними освітніми установами. Він наголошує на важливості автономного навчання, яке дозволяє людям вчитися в будь-якому віці та в будь-якому контексті. Можна сказати, що означена праця стала поштовхом до наукової дискусії щодо освіти впродовж життя. Але в контексті нашого дослідження цікавим є авторське

обґрунтування потенціалу дистанційного навчання як інструмента для доступу до освіти для тих, хто не може навчатися традиційними способами [75].

Стаття Д. Шейл «До переосмислення дистанційної освіти» («Toward a Reconceptualization of Distance Education», D. Shale) знакова, бо в ній автор не лише наголошує на важливості розвитку теоретичних основ цього виду навчання, а й вказує на недоліки наявних моделей, які часто не враховують зміни в технологіях і соціальних потребах. Д. Шейл пропонує нові підходи до визначення та організації дистанційного навчання, зокрема в контексті індивідуалізованого підходу та інтеграції нових методів комунікації та технологій у процес навчання [64].

На межі 80–90-х років наукова спільнота переорієнтувала увагу з теоретичних засад дистанційного навчання на практичні інструменти, методики і технології його впровадження в реальний процес навчання. Про це свідчить стаття Дж. Р. Вепдуїна та Т. Кларка (J. R. Vepduin, T. Clark,) (1991) «Дистанційна освіта: основа ефективної практики» («Distance Education: The Foundation of Effective Practice»), яка систематизує основи ефективної практики дистанційного навчання. У ній автори наголошують на важливості організації навчального процесу, досліджують ролі технологій і педагогічних стратегій у забезпеченні якісної освіти на відстані. Вони описують різні моделі навчання, методи взаємодії між студентами та викладачами і вказують на ключові фактори, що визначають успішність дистанційних програм [72].

У статті «Викладання та навчання на відстані: основи дистанційної освіти» («Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (2003) автори М. Саймонсон (M. Simonson), С. Смальдіно (S. Smaldino), М. Албрайт (M. Albright) та С. Свасец (S. Svacek) зосереджуються на основах дистанційної освіти, її історії, методах навчання та технологіях. Науковці аналізують різні аспекти дистанційного навчання, включаючи роль інструкторів і студентів, а також важливість технологічних інновацій для ефективного навчального процесу. Окрему увагу приділено організації курсів, підтримці студентів і забезпеченню доступності навчальних матеріалів. Стаття також містить поради для викладачів, як адаптувати методи для онлайн-формату [62].

Таким чином, варто означити значний внесок європейських вчених у теоретичний базис дистанційної освіти, вивчення і поширення ефективних моделей дистанційного навчання і впровадження передових технологій у навчальний процес.

Але справжнім викликом для світової системи освіти стала пандемія COVID-19, бо традиційні методи навчання виявилися недосяжними через обмежувальні заходи та закриття навчальних закладів. Тоді дистанційне навчання стало чи не єдиною формою освіти. Знову наукова спільнота потребувала новітніх досліджень, а викладачі-практики мали швидко адаптуватися до нових умов, запроваджуючи онлайн-платформи, цифрові інструменти та гібридні моделі навчання.

Наукові публікації після 2019 року на тему дистанційного навчання не лише стали відображенням початку його чергового періоду, а й оперативною реакцією дослідників на виклики, якими стали: забезпечення безперервності навчального процесу, доступності освіти навіть в умовах суворого карантину, вплив навчання в ізоляції на якість освіти, роль технологій у трансформації навчального процесу та адаптацію учасників освітнього середовища до нових умов; а також дали змогу теоретично описати низку проблем, пов'язаних із нерівністю у доступі до інтернету та технічних засобів, браком цифрових навичок у педагогів та студентів, а також емоційного та психологічного навантаження, пов'язаного з ізоляцією. Першими відгукнулися на ситуацію дослідники з Китаю, бо саме звідти поширилася пандемія, і саме китайські університети перші зреагували на нові виклики. У дослідженнях цього періоду надано практичні рекомендації щодо подолання цих проблем. Тож доцільно зупинитися на деяких дослідженнях, які ілюструють наукові пошуки дослідників цього явища.

Перш за все підкреслюємо важливість появи колективної редакційної статті «Освітня відповідь на пандемію COVID-19, спеціальний випуск, запропонований ЮНІСЕФ: Редакційний огляд» («Education response to COVID-19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review» [45], яка з'явилася у 2021 році як результат осмислення заходів, що були вжиті в галузі освіти у відповідь на пандемію COVID-19. У статті обговорюються основні виклики та стратегії, які застосовувались для забезпечення безперервності освіти під час глобальної кризи. Автори пригадують, як на початку лютого 2020 року було оголошено про закриття шкіл у найбільш постраждалих від пандемії країнах, наводять статистику, згідно з якою на піку кризи навчання 90 відсотків учнів у всьому світі були змушені перервати освітній процес. Небезпекою було те, що деякі учні, особливо з найбільш маргіналізованих груп населення, ризикували залишитися без освіти. Усвідомлення означеної кризи дало поштовх світовим організаціям означити нові напрями гуманітарної допомоги. Так, ЮНІСЕФ, завданням якого є підтримка дітей, які потрапили в складні життєві обставини, об'єднав дослідників для пошуку ефективних рішень у дистанційному навчанні, аналізу наслідків, надолуженню освітніх втрат та пошуку ідей для упередження повторних викликів та ризиків. Провідною ідеєю цієї публікації є актуалізація потреби розвитку інноваційних рішень, створених у відповідь на кризу, удосконалення стійкості освітніх систем, посилення уваги до проблем справедливості та інклюзії. Автори зазначають, що пандемія стала серйозним випробуванням для освітніх систем у всьому світі, особливо для країн з низьким і середнім рівнем доходу; підкреслюють важливість адаптації до нових умов, таких як дистанційне навчання, цифровізація освіти та підтримка вразливих груп населення. Особлива увага приділяється ініціативам ЮНІСЕФ, спрямованим на підтримку освітніх систем і забезпечення рівного доступу до освіти в умовах пандемії. Підкреслено важливість міжнародної співпраці, інноваційних підходів і використання технологій для подолання бар'єрів у навчанні та підтримки психосоціального благополуччя учнів та вчителів. [45].

З огляду на місце появи пандемії заслуговує на увагу стаття «Управління ризиками COVID-19 університетами Китаю» («Risk Management of COVID-19 by Universities in China». Її поява у 2020 році була вельми актуальною, бо порушувала гострі проблеми стратегії управління ризиками, які застосовували китайські університети під час пандемії COVID-19 [74]. Цей досвід допоміг освітнім системам всього світу швидше впоратися з непередбачуваними ситуаціями, спричиненими кризою, та обрати стратегії для зниження ризиків у різних аспектах їхньої діяльності. Зупинимо увагу на ключових моментах публікацій, присвячених досвіду освітніх систем в період пандемії.

1. Підготовка до пандемії та реагування на кризу; важливість превентивних заходів і планів на випадок надзвичайних ситуацій, таких як кризове управління, комунікація та координація на всіх рівнях; розроблення чітких стратегій для управління здоров'ям студентів і викладачів, використовуючи медичні та технологічні рішення [78].

2. Дистанційне навчання та цифровізація; перехід до онлайн-освіти як важливого елементу управління ризиками; оперативна адаптація до цифрових технологій – як умова забезпечення навчального процесу під час локдауну [67].

3. Фінансові ризики для багатьох університетів, що мали знизити витрати, не зупиняючи освітній процес; визначення методів управління фінансовими ризиками, включаючи оптимізацію ресурсів і залучення додаткових фінансів через державну підтримку та спонсорські програми [44].

4. Психосоціальна підтримка студентів і викладачів; реалізація програм підтримки ментального здоров'я, наслідком чого стало зниження стресу та тривоги серед студентів і викладачів [42].

Автори також зазначають, що, хоча китайські університети успішно реагували на пандемію, цей досвід виявив низку слабких місць у системах управління ризиками, зокрема у плануванні на випадок глобальних криз. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми дослідники вбачають вдосконалення методів прогнозування та управління, щоб краще підготувати університети до можливих майбутніх криз. Цінність представленого досвіду трансформації китайської освітньої системи у процесі COVID-19 варто розглядати як важливий етап трансформації світових освітніх систем.

Стаття «COVID-19 та онлайн-навчання у вищій освіті: приклад Пекінського університету» («COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University», Wei Bao, 2020) [37] присвячена дослідженню різкого і масштабного впровадження онлайн-освіти в китайських університетах під час пандемії COVID-19. У ній авторка акцентує увагу на проблемах і викликах переходу до дистанційного навчання, зокрема у контексті досвіду Пекінського університету. Основна мета цієї публікації – визначити ефективні принципи онлайн-викладання та запропонувати рекомендації для університетів, які опинилися в подібних обставинах. Дослідниця порівнює розвиток онлайн-освіти в Китаї до пандемії, зокрема впровадження масових відкритих онлайн-курсів

(MOOC) і ситуацію під час пандемії, коли Пекінський університет змушений був масштабувати свої онлайн-програми, запустивши 4,437 курсів для 44,700 студентів у надзвичайно стислі терміни. Вей Бао визначила головну проблему того часу, яка полягала в швидкому перенесенні курсів у онлайн-формат без достатньої підготовки викладачів та студентів. Ключовим викликами в тій ситуації науковиця називає: низький рівень самоорганізації студентів, брак мотивації та підготовки; технічні труднощі, зокрема перевантаження серверів; відсутність досвіду у викладачів щодо створення онлайн-курсів. Цікаво ознайомитися з окресленими проблемами та відповідними стратегіями підвищення ефективності онлайн-навчання, що відчував Пекінський університет під час пандемії (табл. 1).

Таблиця 1

Проблеми та стратегії ефективного навчання

Проблема	Стратегія
Аварійна готовність	Викладачам рекомендується мати резервні плани на випадок технічних збоїв
Розподіл змісту на модулі	Розбивання матеріалу на короткі сесії (20–25 хвилин) допомагає утримувати увагу студентів
Акцент на голос	У відсутності невербальних сигналів важливо адаптувати темп і чіткість мовлення
Підтримка асистентів	Викладачі повинні співпрацювати з асистентами для технічної допомоги та додаткової підтримки студентів
Розвиток активного навчання	Необхідно стимулювати студентів до самостійної роботи поза лекціями
Поєднання онлайн-навчання та самостійної підготовки	Використання завдань на попереднє вивчення матеріалів і подальші дискусії для глибшого розуміння

Безумовно, досвід китайських колег є корисним для нас, адже проблеми, з якими довелося зіштовхнутись кожній системі освіти, ідентичні, а обрані китайськими вченими стратегії перевірені й ефективні, тож їх впровадження могло б позбавити нашу систему освіти багатьох поразок. Значною методичною допомогою українській дистанційній освіті є дотримання окреслених авторкою статті принципів високоефективного викладання в умовах онлайн-навчання:

– відповідність змісту освіти рівню підготовки студентів;

– ефективна подача інформації;

– належна підтримка студентів;

– якісна участь студентів у навчальному процесі;

– готовність до непередбачуваних ситуацій.

Стаття може допомогти освітнім установам подолати багато труднощів у періоди кризових ситуацій [38].

До змісту статті «Різниця між екстреним дистанційним навчанням і онлайн-навчанням» («The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning», 2020) ми звертались на початку, коли з’ясовували різницю між надзвичайним дистанційним навчанням (Emergency Remote Teaching, ERT) та онлайн-навчанням. Ми погоджуємося з авторами Ч. Ходжесом (Charles Hodges),

С. Мур (Stephanie Moore), Б. Локі (Barb Lockee), Т. Траст (Torrey Trust) і А. Бонд (Aaron Bond) у тому, що «ERT, яке стало необхідним у період пандемії COVID-19, є тимчасовим і часто не має тих самих характеристик і якості, що й детально сплановане онлайн-навчання» [47]. У статті порівнюються основні відмінності між цими двома підходами, зокрема в контексті методів навчання, технологічних засобів та підготовленості викладачів. Автори також підкреслюють, що хоча ERT може бути ефективним у кризових умовах, для забезпечення стійкості та якості освіти необхідно розрізняти ці два типи навчання та застосовувати різні підходи до їх розробки і впровадження.

Стаття «Адаптація після COVID-19: зрушення в напрямі онлайн-навчання, гібридного навчання та наслідків для курсів біонаук у вищій освіті» («Post-COVID-19 Adaptations: the Shifts towards Online Learning, Hybrid Course Delivery and the Implications for Biosciences Courses in the Higher Education Setting», 2021) розглядає адаптацію вищої освіти після пандемії COVID-19, зокрема в контексті курсів з біонаук. Автори Амрін Башір (Amreen Bashir), Шахрін Башир (Shahreen Bashir) та ін. досліджують спричинені пандемією зміни, що привели до переходу до онлайн-навчання та гібридних форм навчання, а також наслідки застосування означених форм для навчання в галузі біонаук. Автори впевнені, що пандемія прискорила перехід до онлайн-форм навчання, зокрема через необхідність дотримання соціальної дистанції. Вони також аналізують перспективи розвитку гібридних курсів, які поєднують онлайн-заняття з традиційними очними лекціями, що знаходить відображення в наших спробах організувати змішане навчання. Окрему увагу приділено труднощам, з якими зіткнулися курси з біологічних наук у зв'язку з необхідністю інтеграції онлайн-форматів, які зазвичай важко поєднуються з практичними лабораторними роботами та іншими інтерактивними методами навчання. Між тим дослідники виділили переваги та недоліки нових форматів навчання, серед яких перевагами названо гнучкість і доступність, а до недоліків віднесено відсутність особистої взаємодії, технічні проблеми, що виникають при переході на онлайн- та гібридне навчання. Важливими для нас є висновки науковців: хоча онлайн- і гібридне навчання можуть стати постійними частинами освітнього процесу, для їх успішної інтеграції у курси з біологічних наук необхідно адаптувати методи викладання і забезпечити відповідне технологічне та практичне забезпечення. До біологічних наук можна доєднати дисципліни, вивчення яких потребує безпосередньої взаємодії (хімія, фізика, техніка тощо) [38].

У сучасних реаліях української освіти надважливим є теми, що обговорюються у статті «Експрес-систематичний огляд: вплив соціальної ізоляції та самотності на психічне здоров'я дітей і підлітків у контексті COVID-19» («Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19», 2020). Для нашої освітянської спільноти актуальність означеної проблеми є безумовною, оскільки українські діти, підлітки та молодь наразі потерпають від змін у психологічному стані, що викликані воєнними діями. Авторський колектив ставив за мету

встановити, що відомо про вплив самотності й ізоляції, викликаної хворобами, на психічне здоров'я дітей і підлітків. Водночас означена проблема набуває досить широких масштабів: дослідження показало, що ізоляція та обмеження контактів з однолітками негативно впливають на емоційне благополуччя підлітків, підвищуючи ризик розвитку психічних розладів, таких як депресія, тривожність та стрес. Автори зауважують на актуальності профілактичної підтримки та раннього втручання у роботу з молоддю у нестабільних психічних станах, пов'язаних із тривалою ізоляцією, наслідком чого може стати деструкція соціальних навичкок, зниження рівня навчальних досягнень та загального рівеня психічного здоров'я. Примусова ізоляція – це реалії дистанційної освіти. Освітяни мають бути готовими до проблем з психічним здоров'ям здобувачів освіти. І в цій статті маємо кілька рекомендацій щодо зменшення негативного впливу ізоляції: посилення психологічної підтримки, використання технологій для забезпечення соціальної взаємодії та створення нових форм навчання, які враховують потреби дітей і підлітків у цей складний період. Отже, йдеться про важливість надання психосоціальної підтримки молоді в умовах пандемії для запобігання негативних наслідків для її психічного здоров'я [68].

Проблему розробки технологій для підвищення доступності знань у онлайн освіті представлено у публікації «Навігація в новій нормі: адаптація онлайн- та дистанційного навчання в епоху після пандемії» («Navigating the New Normal: Adapting Online and Distance Learning in the Post-Pandemic Era») колективу авторів [60], датованій 2024 роком. Увагу аудиторії автори актуалізують «… на проблемах, інноваційних підходах і успіхах цього переходу, наголошуючи на інтеграції освітніх технологій, благополуччя студентів і розвитку вчителів». Аналізуючи ключові стратегії та інновації в онлайн-навчанні, науковці наголошують на важливості адаптованих та інклюзивних освітніх практик. Безперервний професійний розвиток викладачів, інтеграція передових технологічних інструментів, надання пріоритету благополуччю студентів і академічній успішності в цифровому середовищі – ці напрями, на думку колективу, мають бути пріоритетними у подальшому вдосконаленні дистанційного навчання. Автори підкреслюють: «У міру того, як ми просуваємось вперед, знання, отримані в результаті цього досвіду, будуть неоціненними для формування стійкої та динамічної освітньої структури, яка добре підходить для епохи після пандемії, зосереджуючись на інклюзивності, залученні та ефективному використанні технологій для покращення навчального досвіду» [60].

Українські дослідники висвітлюють проблеми дистанційного навчання з огляду на особливості вітчизняної системи освіти.

Н. Морзе досліджує питання використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, розробки моделей дистанційного навчання, а також цифрової трансформації освіти, зокрема вищої. Серед її наукових робіт, які присвячені цій темі, можна виділити: розділи в колективних монографіях «Comparative International Research in the Area of Educational Platforms and MOOCS: an Opinion of

It Students Using Data Mining Analysis» (2023) [16], «Graduate Students' Attitudes to The Development of Digital Opportunities at The Level Of Individuals And Educational Organisations» (2022), «Selfie as A Tool for Measuring the Digital Competence of Participants in The Educational Process» (2022), статті, що входять до наукометричних баз Scopus та WoS, фахові видання порушують проблеми віддаленого та змішаного навчання, виклики та можливості застосування таких моделей навчання у вищій освіті. Дослідниця аналізує цифрові технології, що використовуються для формувального оцінювання, зокрема різні інструменти та методи, які можна впроваджувати в освітньому процесі для оцінки знань студентів [16]. Її роботи також торкаються тематики STEM-освіти, цифрової компетентності викладачів і студентів, а також застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні, включаючи робототехніку й інструменти співпраці онлайн.

В. Кухаренко – автор численних досліджень і посібників з дистанційного навчання, запропонував методологічні основи створення дистанційних курсів і систематизував підходи до їх розробки. Науковець активно досліджує питання дистанційного навчання і має низку наукових праць, присвячених цій тематиці. Від початку 2000-х років автор досліджує проблеми впровадження дистанційного навчання в ЗВО України. Так, у колективній монографії «Екстрене дистанційне навчання в Україні» (2020) проаналізовано досвід впровадження дистанційного навчання під час пандемії COVID-19; розглядаються переваги, виклики та рекомендації щодо організації дистанційного навчання в Україні [12]. Ця та інші роботи В. Кухаренка є важливим джерелом знань для розуміння концепцій дистанційного навчання, зокрема його впливу на освітній процес і можливості вдосконалення цієї форми навчання.

Дослідження С. Сисоєвої стосуються педагогічних умов організації дистанційного навчання, проблем індивідуалізації та інтерактивності навчального процесу. Серед її робіт суміжна з темою нашого дослідження стаття «Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект» (2003), у якій проаналізовано переваги, недоліки, а також дидактичне забезпечення дистанційної форми навчання [66]. Поряд з цим автором розглядається підготовка педагогів до діяльності у цій системі, створення навчально-розвивального середовища та інші важливі аспекти дистанційної освіти, що є важливим внеском у розвиток теорії дистанційного навчання, зокрема з погляду педагогічних інновацій.

Зазначений аналіз досліджень українських вчених з проблем впровадження дистанційного (віддаленого) навчання у вітчизняну систему освіти є далеко не повним. Загалом у наукових працях сучасних українських вчених розкрито теоретичні та практичні основи дистанційного навчання, проаналізовано впровадження технологій у навчальний процес і адаптацію міжнародного досвіду до українських реалій. Урахування зарубіжного досвіду онлайн-навчання та застосування практики організації «надзвичайного віддаленого навчання» дає усвідомлення непростого і досить ресурсномісткого процесу впровадження онлайн-освіти в Україні. Закиди про те, що така освіта є недієвою, мало

результативною та неефективною щонайменше спростовують результати національного мультипредметного тесту упродовж 2022–2024 років. Результати конкурсів в українські виші та рівень знань наших школярів та студентів, які успішно перемагають на різноманітних міжнародних конкурсах зі шкільних предметів та фахових дисциплін переконливо свідчать про дієвість обраних методик і високий професіоналізм професорсько-викладацького складу ЗВО.

Щодо теми віддалено навчання, варто пам’ятати, що у світовій педагогіці відомі такі його форми, які зараз сприймаються як традиційні: «натуральні» дистанційні університети; провайдери корпоративних тренінгів і/або курсів підвищення кваліфікації; традиційні університети, що пропонують навчання в режимі онлайн [30; 36; 52; 55; 80]. У цьому контексті громадяни України, яким зараз близько 50 років, мали змогу «випробувати» усі формати навчання, починаючи зі «школи Єшко» і закінчуючи онлайн-платформами (такими, як відома в Україні Ptometheus). Наразі дистанційно можна опанувати великою кількістю різноманітних курсів, зокрема й навчальних курсів університетів Європи та США, що набули популярності серед здобувачів освіти як платформи для підвищення кваліфікації. Особливостями організації навчання на таких онлайн-платформах є:

– чіткий графік проходження тем та визначений дедлайн для виконання практичних завдань;

– короткі відеолекції, у яких розкривається певне поняття або проблема;

– презентаційні матеріали для унаочнення теорії;

– практичні завдання або тест із кількома варіантами відповідей за матеріалом короткої відеолекції;

– часто ще можуть містити додатковий матеріал у вигляді підручників чи посилань на дотичні до теми джерела;

– форум для обговорення тем та організації зворотного зв’язку.

Привабливими для слухачів таких онлайн-платформ є тестова система підсумкового оцінювання, яка налаштована на численні спроби та зарахування найкращих. Для вивчення деяких дисциплін онлайн-платформи нагадують «дорожні карти», оскільки поєднують базові теоретичні знання з практичним відпрацюванням і закріпленням відразу після вивчення, що дає змогу піднятися слухачеві до рівня експерта за максимально короткий час.

Підсумовуючи здобутки дистанційного (віддаленого) навчання в Україні, слід відзначити як позитивне широке використання цифрових технологій, зокрема, платформ для відеоконференцій (Zoom, Google Meet), онлайн-класів (Google Classroom, Microsoft Teams) та спеціалізованих навчальних платформ (наприклад, Moodle); велику кількість розроблених інтерактивних навчальних матеріалів та відеоуроків. Попри вимушений характер впровадження викладачі творчо підійшли до наповнення авторських курсів, що зробило дистанційне навчання більш цікавим і привабливим для здобувачів вищої освіти.

І хоча не всі студенти та викладачі мають рівний доступ до якісного інтернету та необхідних гаджетів, особливо у сільській місцевості чи зонах

бойових дій, і час від часу кожен учасник навчального процесу відчуває проблеми з доступом до електроенергії під час блекаутів, що також впливає на регулярність навчання, на сьогодні є підстави констатувати, що дистанційне (віддалене) навчання в регіонах України на межі бойового зіткнення є єдиним шляхом до здобуття освіти.

Звісно, віддалене навчання несе виклики для викладачів та студентів. Зокрема: необхідність швидкого освоєння цифрових інструментів для викладання та навчання; адаптацію методик викладання - з урахуванням обмеження дистанційної форми; когнітивних особливостей здобувачів освіти (концентрація уваги, якість взаємодії між учасниками навчального процесу через екран). Водночас надважливим завданням постає врахування психологічного аспекту, що проявляється у зниженні рівня соціалізації серед учнів і студентів через обмеження особистих контактів; підвищеному рівні стресу як у викладачів, так і в студентів через відчуття ізольованості та необхідність постійно пристосовуватися до змін. Серед недоліків впровадження віддаленого навчання в українську систему освіти дослідники справедливо називають падіння мотивації до навчання через відсутність безпосереднього контакту, відсутність достатнього контролю за успішністю і дисципліною тих, хто навчається.

Але разом з цим серед нових можливостей віддаленого навчання науково-педагогічні працівники відзначають розширення можливості доступу до якісних матеріалів та міжнародних освітніх ресурсів, використання записів занять для повторного перегляду, що надає змогу студентам вчитися у зручному темпі, гнучкість у часі та місці навчання, можливість індивідуалізації навчального процесу, розвиток цифрових навичок у всіх учасників навчального процесу. Важливим є й те, що держава підтримує дистанційне (віддалене) навчання шляхом впровадження відповідних проєктів та надання доступу до платформ для навчання, консультацій і взаємодії між учасниками навчального процесу.

Дистанційне (віддалене) навчання в Україні – вимушений виклик, який відкрив нові можливості, але водночас потребує значних ресурсів для вдосконалення інфраструктури, методик викладання та адаптації до сучасних умов.

Список використаної літератури

1. Абдулова О. О. Історичний підхід до рефлексії феномена дистанційної освіти. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 2 (35). С. 3–10. **2. Алієв Х. М.** Дистанційні освітні технології: сутність, ознаки, особливості. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 35. С. 36–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_35_7. **3. Блощинський І. Г.** Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4. **4. Вергал К. Ю.** Європейський досвід організації дистанційного навчання. URL: http://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/10654/1/Europeyskyi_dosvid_Vergal_2019.pdf. **5. Власенко Л. В.**, Шинкаренко Н. В. Методи дистанційного навчання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. URL: https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/5006. **6. Гаврілова Л.**, Катасонова Ю. Теоретичні аспекти впровадження дистанційного навчання в Україні. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2 (16–17). С. 168–182. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/

article/view/433/362. **7. Деякі** питання організації дистанційного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ z0941-20#Text. **8. Дистанційне** навчання в Україні. *Юридичне бюро «КАНОН»*: вебсайт. 2020. URL: https://kanon.ks.ua/blog-ukr/dystantsiine-navchannia-v-ukraini. **9. Дистанційне** навчання – що це? Освіта беж меж. URL: https://www.osvitabezmezh.com.ua/dystantsijne-navchannia-shcho-tse/ **10. Думанський Н. О.** Класи сучасних технологій дистанційної освіти. URL: http://vlp.com.ua/files/12.pdf **11. Концепція** розвитку дистанційної освіти в Україні. Затверджено Постановою Міністерства освіти і науки України 20 грудня 2000 р. URL: http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/ **12. Кухаренко В. М.**, Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с. **13. Кучай О.**, Дем'янюк А. Сучасні технології дистанційного навчання. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2022. Вип. 2. С. 77–85. URL: http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/52 **14. Литвинова С. Г.**, Водоп'ян Н. І. Аналіз підходів до реалізації теоретичних концепцій зарубіжних авторів з організації дистанційної форми навчання в закладах загальної середньої освіти України. *Сучасні інноваційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. 19–28. **15. Литвинчук А. О.**, Кир'янов А. В., Іриневич Ю. В., Гайдук І. С. Тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні як чинника стабільності та безперебійності освітнього процесу під час війни. *Освітня аналітика України*. 2023. № 4 (25). С. 5–18. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/01/1_Lytvynchuk_Ko_425_2023_5-18.pdf **16. Морзе Н.**, Вембер В., Бойко М. Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету»*. 2019. С. 202–214. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s19 **17. Овчарук О. В.** Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти. URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06oovemp.html **18. Осадча К.**, Осадчий В., Спірін О., Круглик В. Реалізація індивідуалізації та персоналізації навчання засобами MOODLE. *Молодь і ринок.* 2021. № 1 (187). С. 38–43. URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/228274/227419 **19. Пиляєва Т. В.**, Яценко В. В. Ранні теорії дистанційної освіти: стислий огляд. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* 2017. Вип. 37 (3). Т.2 (22). Тематичний випуск «Челпанівські читання», С. 94–104. **20. Положення** про дистанційне навчання. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 25 квітня 2013 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n49 **21. Розвиток** дистанційної освіти (1998–2021 рр.). Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. URL: http://nbuv.gov.ua/node/5652 **22. Світовий** досвід організації та розвитку університетської системи дистанційного навчання. Київ, 2013. 38 с. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/13-4713_verstka(1).pdf **23. Світовий** досвід розвитку дистанційних форм освіти у вітчизняному контексті. Аналітична записка. URL: https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/svitoviy-dosvid-rozvitku-distanciynikh-form-osviti-u **24. Сисоєва С. О.** Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2003. ІІІ–ІУ, 78–87. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1614/ **25. Стукало Н.** Надзвичайне віддалене навчання vs онлайн освіта. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: https://naqa.gov.ua/2020/10/ **26. Фактори** розвитку та напрями вдосконалення дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2019. Т. 74. № 6. С. 20–42. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.3185 **27. Чорній А. Л.** Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті: зб. Матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної конференції в рамках Міжнародного освітнього форуму «Цифрова трансформація освіти». Рівне: РОІППО,

2020. 78 с. **28. Шуневич Б. І.** Тенденції розвитку дистанційного навчання у зарубіжній вищій школі. URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08sbishf.htm **29. Як** організувати онлайн-навчання в умовах війни. 2022. URL: https://insrzak.com.ua **30. Ярошенко Т. О.** Дистанційне навчання в системі вищої освіти: сучасні тенденції. *Інженерні та освітні технології*. 2019. Т. 7. № 4. С. 8–21. DOI: https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.04.01. **31. Ященко Е.**, Левандовська І. Дистанційна освіта в освітній діяльності вищої школи: виклики часу. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка.* 2021. Вип. 1 (1). С. 124–134. **32. Adedoyin O. B.**, Soykan E. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. 2020. URL: https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180 **33. Amit** Shlomo and Rinat B. Rosenberg-Kima F2F, zoom, or asynchronous learning? Higher education students' preferences and perceived benefits and pitfalls. INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION. 2023. URL: https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2355673 **34. Anderson** Terry Theory and Practice of On-line Learning / Editors Terry Anderson, Fathi Elloumi. Athabasca University, 2004. p. 46–48. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920744.pdf **35. Anderson** Terry Three Generations of Distance Education Pedagogy. URL: https://brill.com/display/book/9789004471382/BP000005.xml **36. Aristovnik A.**, Keržič D., Ravšelj D., Tomaževič N., Umek L. Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*. 2020. 12(20), 8438. URL: https://doi.org/10.3390/su12208438 **37. Bao W.** COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University, 2020. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.191 **38. Bashir A.**, Bashir S., Rana K., Lambert P., Vernallis A. Post-COVID-19 Adaptations; the Shifts towards Online Learning, Hybrid Course Delivery and the Implications for Biosciences Courses in the Higher Education Setting. Front. Educ. 2021. № 6. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.711619/full
37. Boyd G., Keegan D (eds.). A Theory of distance education for the cyberspace era. Theoretical principles of distance education. London: Rout ledge. 1993. P. 234–253. **38. Bates T.** Dispelling some myths about distance education in the USA. URL: https://www.tonybates.ca/2018/03/01/dispelling-some-myths-about-distance-education-in-the-usa/ **39. Chen J.**, Wang M., Kirschner P. A., Tsai C. C. The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. Review of Educational Research. 2018. 88(6), 799–843. URL: https://doi.org/103102/0034654318791584 **40. Correia A. P.**, Liu C., Xu F. Evaluating videoconferencing systems for the quality of the educational experience. Distance Education. 2020. 41(4). P. 429–452. URL: https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821607 **41. Daniel J. S.**, Stroud M. A. Distance education: a reassessment for the 1980s. Distance Education. 1981. 2(2). P. 146–163. URL: https://doi.org/10.1080/0158791810020202 **42. Ding C.**, Li S., Chen B. Effectiveness of flipped classroom combined with team-, case-, lecture- and evidence-based learning on ophthalmology teaching for eight-year program students. BMC Med Educ. 2019. 19(1):419. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-019-1861-y **43. Education** response to COVID-19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review» (Reuge et al.) 2021. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321001383 **44. European** Commission. The Digital Competence Framework 2.0. al-competence-framework. Accessed 23 November 2022. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digit **45. Hodges C. B.**, Moore S., Lockee B. B., Trust T., Bond M. A. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning; Educause: Boulder, CO, USA, 2020. URL: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning **46. Garrison D.** Randy, Cleveland-Innes Martha Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough URL: https://www.researchgate.net/publication/232891086_Facilitating_Cognitive_Presence_in_Online_Learning_Interaction_Is_Not_Enough/ **47. Ivanenko N.**, Boiko A., Fedorchuk L.,

Panchenko I., Marieiev D. Development of educational policy in Ukraine in the context of European integration and digital transformation. Revista Eduweb. 2023. 17(2). P. 296–305. URL: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.25 **48. Keegan D.**, Chan M. K., Chan T. M. Helping medical educators worldwide to pivot curricula online: pivotmeded.com. Med Educ. 2020. № 54(8). P. 766–7. URL: https://doi.org/10.1111/medu.14220 **49. Keegan D.** Foundations of Distance Education. New York: Routledge. 1990. URL: https://www.routledge.com/Foundations-of-Distance-Education/Keegan/p/book/9780415139090?srsltid=AfmBOor7oIN9s-mXmKkBZktlQk-RHwyAdtbwRneLGCbcphEa1s1xnPb- **50. Lee M. J. W.**, Chan A. Reducing the Effects of Isolation and Promoting Inclusivity for Distance Learners Through Podcasting. Turkish Online Journal of Distance Education. 2007. 8(1). P. 85–105. URL: https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16919/176558 **51. Lin Y.**, Zhu Y., Chen C., Wang W., Chen T., Li T. Facing the challenges in ophthalmology clerkship teaching: Is flipped classroom the answer? PLoS One. 2017. № 12(4):e0174829. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174829 **52. Luo Y.**, Lin J., Yang Y. Students' motivation and continued intention with online selfregulated learning: A self-determination theory perspective. Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft. 2021. № 24(6). P. 1379–1399. URL: https://doi.org/10.1007/s11618-021-01042-3 **53. Matviienko O.**, Vytrykhovska O., Veremijenko V., Zabiiaka I., Tyulpa T. Innovative development of the education industry in the European higher education area. Amazonia Investiga. 2023. № 12(64). P. 136–145. URL: https://doi.org/10.34069/AI/2023.64.04.13 **54. Simonson R.** Michael Equivalency theory and distance education. Faculty Articles. 1999. URL: https://nsuworks.nova.edu/fse_facarticles/59 **55. Simonson R.** Michael Distance Education: Definition and Glossary of Terms. 2006. URL:https://www.researchgate.net/publication/40822235_DISTANCE_EDUCATION_Definition_and_Glossary_of_Terms_3RD_EDITION **56. Simonson R.** Michael. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_R._Simonson **57. Peters O.** Some observations on dropping out in distance education. Distance Education. 1992. 13 (2). P. 234–269. **58. Sato** Simone Nomie, Moreno Emilia Condes, Alejandro Rubio-Zarapuz, Rodrigo Yañez-Sepulveda, Jose Francisco Tornero-Aguilera, andVicente Javier Clemente-Suárez Navigating the New Normal: Adapting Online and Distance Learning in the Post-Pandemic Era. URL: https://doi.org/10.3390/educsci14010019 **59. Simonson** Michael. Equivalency theory and distance education. Faculty Articles. 1999. URL: https://nsuworks.nova.edu/fse_facarticles/59 **60. Simonson** Michael, Schlosser Charles and Hanson Dan. Theory and distance education: A new discussion. 1999. Faculty Articles. URL: https://nsuworks.nova.edu/fse_facarticles/121 **61. Sevart D.** Providing an information base for students studying at a distance. Distance Education. 1980. Vol. 1. № 2. P. 171–187. **62. Shale D.** Toward a reconceptualization of distance education. The American Journal of Distance Education. 1988. № 2 (3). P. 25–35. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923648809526633 **63. Shparik O.** European education in distance format: theoretical aspect. Scientific and pedagogical studies. 2021. № 5. P. 81–96. URL: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-81-96 **64. Sysoeva S. O.**, Krystopchuk T. E. Educational systems of the countries of the European Union: general characteristics: study guide. Kyiv University named after Borys Grinchenko. Rivne: Ovid. 2012. **65. Stracke** Christian M., Sharma Ramesh Chander, Bozkurt Aras Impact of COVID-19 on Formal Education: An International Review of Practices and Potentials of Open Education at a Distance URL: https://surl.li/atlffw. **66. Rapid** Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. URL: https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(20)30337-3/fulltext **67. Simonson M.**, Smaldino S., Albright M., Svacek S. Teaching and Learning at a distance: foundations of distance education (2nd eds.). Upper Saddle River NJ: Merrill Prentice Hall. 2003. URL: https://okt.kmf.uz.ua/atc/oktat-atc/Bakalavr/MELT/Readings_II-4/0_Teaching_and_learning_at_a_distance.pdf **68. Tzaflkou K.**, Perifanou M., Economides A. A. Development and validation of students' digital competence scale (SDiCoS).

International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2022. 19(1). P. 1–20. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-022-00330-0 **69. Vaca-Cartagena B. F.**, Quishpe-Narva´ez E, Cartagena Ulloa H, Este´vez-Cha´vez JP. Differences in medical education before, during, and in the post-peak period of the COVID-19 pandemic-exploring senior medical students' attitudes. BMC Medical Education. 2023. 23(1):506. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-023-04489-6 **70. Vepduin J. R.**, Clark T. Distance Education: The Foundation of Effective Practice. San Francisco: Josef-Bass Publisher. 1991. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000194070 **71. Voronovska L.**, Markova O., Fatych M., Kalimanova O., Stepanchuk O. Distance education in the education system of European Union countries. Amazonia Investiga. 2023. 12(66), p. 134-143. URL: https://doi.org/10.34069/AI/2023.66.06.13 **72. Wang C.**, Cheng Z., Yue X.-G., McAleer M. Risk Management of COVID-19 by Universities in China. Journal of Risk and Financial Management. 2020. 13(2), 36. URL: https://doi.org/10.3390/jrfm13020036 **73. Watermeyer R.**, Crick T., Knight C., Goodall J. COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afictions and afordances of emergency online migration. Higher Education. 2021. 81, p. 623–641. URL: https://doi.org/10.1007/s10734-020-0561-y **74. What** is Online Education Online education. URL: https://www.online-education.net/articles/general/ what-is-online-education.html **75. Wedemeyer C.** Learning at the Backdoor: Reflections on new – traditional learning in the lifespan. Madison un-ty of Wisconsin Press. 1981. URL: https://dokumen.pub/learning-at-the-back-door-reflections-on-non-traditional-learning-in-the-lifespan-1nbsped-0299085600-9780299085605-1607523728-9781607523727.html **76. Wei** Bao COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University». 2020. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hbe2.191 **77. Wong W. H.**, Chapman E. Student satisfaction and interaction in higher education. Higher Education. 2023; 85(5): p. 957–978. URL: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

ЗАЛУЧЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПІДХОДІВ ДО ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКУ ОСВІТНЮ СИСТЕМУ

Юрій Завалевський

Інтеграція європейського досвіду дистанційного навчання в освітню систему України є важливим кроком у реформуванні української освіти та підвищенні її якості. Принципи Європейського навчання базуються на використанні сучасних технологій, гнучкого процесу, доступності тощо.

Наслідки пандемії COVID-19 продемонстрували, що процес цифрової освіти має бути досконалішим, ураховуючи як потенціал, так і проблеми дистанційного навчання. Через три роки, з початком повномасштабного вторгнення російської федерації, освітній процес в Україні був порушений, а в деяких регіонах повністю зруйнований.

Актуальність цифрової освіти було означено пандемією COVID-19, а повномасштабні воєнні дії, що розпочались у 2022 р. надали усвідомлення необхідності системного розвитку дистанційного навчання з огляду на динамічні процеси руйнування класичних способів навчання у великій кількості регіонів України.

Стан постійної небезпеки з початком військової агресії, пряма загроза життю освітян призвела до неможливості фізично і технічно працювати офлайн у звичайному режимі. Досвід, отриманий під час пандемії, дозволив швидко перейти до впровадження сучасних методів дистанційного навчання в українську систему освіті.

Актуальність впровадження й удосконалення дистанційного навчання пов'язана з прагненням України інтегруватися в європейський освітній простір. Процес цифровізації освіти має на меті удосконалення навчального процесу через впровадження дистанційних засобів і створення гнучких можливостей отримання знань. Дистанційне навчання стає важливим аспектом цього процесу, оскільки сучасна молодь потребує гнучкого формату навчання, який сприяє отриманню знань із практичним застосуванням. Дистанційне навчання підходить для здобувачів першої вищої та післядипломної освіти, що сприяє розвитку навичок самостійності, критичного мислення, співпраці у групах та комунікації. При цьому завдяки використанню інтерактивних засобів і персоналізованих підходів можна підвищити якість освіти.

Дослідження організації економічної співпраці та розвитку (OECD) у 2020–2021 роках підкреслює важливість цифрової трансформації освіти та ролі дистанційного навчання [27].

Значуще дослідження з цієї тематики, проведене Європейською комісією у 2022 р., також показало, що лідерська складова цифрових трансформацій є важливим елементом для досягнення конкурентоспроможності на ринку та забезпечення стійкого економічного зростання [25].

Оптимізація, на думку С. Захаріна, є важливим кроком до спрощення організації освітнього процесу в закладах освіти та підвищення ефективності самостійної роботи здобувачів освіти з використанням Інтернет-ресурсів чи інших технологій дистанційного навчання. Це сучасний та інноваційний освітній простір, де кожен охочий може здобути освіту впродовж життя, залежно від своїх можливостей та ситуації [6].

У дослідженнях під керівництвом Т. Дюжикової вказано, що в умовах воєнного часу у закладах вищої освіти повинні розроблятися гнучкі стратегії, які передбачають широке використання сучасних технологій у дистанційному навчанні, оскільки це є ключовим чинником успішної реалізації освітніх програм у непростий період, який проходить країна [4].

На думку І. Хміль та Т. Сергієнка, педагогічні технології відіграють важливу роль у створенні інтерактивного навчального середовища. Сучасні технологію дозволяють студентам опановувати матеріал самостійно, брати участь у віртуальних курсах і розвивати творчі навички. Автори зазначають, що технологізація освіти сприяє формуванню компетентностей, необхідних для роботи в сучасному світі, самоорганізації, стимулює активність і розвиває творчі здібності студентів, сприяє формуванню їхнього творчого мислення [22].

Зважаючи на актуальність питання, необхідно проаналізувати досвід європейських країн щодо впровадження дистанційного навчання та розробити стратегії щодо його ефективної інтеграції в освітню систему нашої країни.

Питанням дистанційної освіти та супровідним поняттям присвятили свої праці багато вітчизняних науковців, зокрема, В. Биков, В. Кухаренко, О. Тіхомірова, Н. Корсунська, Є. Полат, А. Андрєєв та інші. Серед зарубіжних науковців, які розробляли методичні аспекти дистанційного навчання, можна виділити Е. Розетта, Д. Пейнтера, Р. Шанка, П. Валіатана, Р. Вогана Фразе та ін.

Такі поняття, як «відкрите навчання» та «дистанційне навчання» з'явилися в середині 1970-х років завдяки створенню на Заході відкритих університетів. Перший такий університет був заснований у Великій Британії 1969 року, з першою програмою дистанційного навчання «Development of European Learning thought Technological Advance», яка успішно запрацювала в Західній Європі 1988 року [21].

З часом концепція дистанційного навчання продовжила розвиватися, адаптуючись до нових технологічних можливостей і викликів сучасного суспільства. Важливим етапом цього розвитку стало впровадження мобільного навчання, яке доповнило традиційні форми дистанційної освіти.

Дистанційне навчання – форма організації та реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники здійснюють навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (на відстані, яка не передбачає безпосередньої навчальної взаємодії учасників віч-на-віч, коли учасники територіально перебувають за межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою) [8].

Дистанційне навчання – це процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається переважно через опосередковану взаємодію віддалених учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціює на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [18]. При цьому відбувається взаємодія усіх учасників навчального процесу: не лише викладачів і здобувачів освіти, а й між самими здобувачами.

Більш досконалою формою дистанційного навчання є така, що впроваджується на основі всесвітніх і локальних інтернет-мереж. Такий процес забезпечує постійний контакт та обмін інформацією між студентом і викладачем або групою і викладачем, незважаючи на територіальну віддаленість. Також він забезпечує гнучкість і набуття таких навичок, як планування особистого часу.

На сьогодні дистанційне навчання включає кілька різновидів, кожен із яких має свої особливості та підходи. До основних належать змішане навчання, електронне (e-learning) та мобільне (m-learning) навчання. Кожен із цих видів демонструє різні можливості адаптації до потреб здобувачів освіти та технологічних можливостей освітніх закладів [1].

Характеристики мобільного навчання мають суттєві відмінності від властивостей змішаного й електронного навчання (e-learning), де основну увагу зосереджено на таких дидактичних принципах, як мультимедійність, структурованість, модульність, інтерактивність і доступність. Мобільні технології змінюють співвідношення між процесом засвоєння матеріалу та активною участю здобувача освіти в навчальному курсі, забезпечуючи нові можливості для персоналізації та гнучкості освітнього процесу [12].

М. Бренсфорд і Дж. Дуглас також наголошують на суттєвих відмінностях між мобільним (m-learning) та електронним навчанням (e-learning), акцентуючи увагу на унікальних особливостях першого. Основною перевагою мобільного навчання є те, що воно не залежить від конкретного часу чи місця: навчальні матеріали завжди доступні, а навчання може здійснюватися в будь-який зручний момент. Така гнучкість сприяє формуванню в учнів звички до безперервного навчання та усвідомлення, що здобувати знання можливо завжди, коли це потрібно та у зручний час [29].

На думку І. Бондар, основою освітнього процесу дистанційного навчання є цілеспрямована самостійна робота студента, який може навчатися у зручних для нього умовах, за індивідуальним графіком, маючи при собі комплект засобів, потрібних для оволодіння обраним матеріалом і можливість контакту з викладачем телефоном, через електронну або звичайну пошту чи очно. Дистанційне навчання в системі освіти відповідає такому принципу: ніхто не має бути позбавлений можливості навчатися з причин бідності, тимчасової чи географічної ізольованості, неможливості відвідувати заклад освіти через обмежені можливості за станом здоров’я, зайнятість виробничими чи особистими справами [2].

Як різновид дистанційної освіти визначають «електронну освіту» або е-дистанційну освіту – освітній процес, що підтримується переважно технологіями е-дистанційного навчання, а сама організація освітнього процесу забезпечує реалізацію принципів відкритої освіти [30].

Дистанційну освіту розуміють як синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що ґрунтується на застосуванні традиційних і новітніх інформаційних технологій, які використовуються для надання навчального матеріалу. Далі відбувається самостійне вивчення матеріалу, організація ділового простору й обмін інформацією між викладачем і студентом [10].

Європейські країни демонструють різноманітні підходи до дистанційної освіти. Так, окрім якості освіти, Великобританія має детальну розробку стандартів для онлайн-курсів і програм, тоді як Скандинавські країни, які інтегрували дистанційне навчання в загальну освітню політику, також мають критерії якості та підтримку державних установ. Своєю чергою, на прикладі Франції спостерігаємо створення національної платформи для онлайн-навчання і забезпечення доступу до якісної освіти.

Більшість європейських країн мають достатньо розвинену систему широкосмугового інтернету, що забезпечує безперебійний зв’язок і стабільний

доступ до онлайн-сервісів у освітньому процесі. Проте у деяких регіонах Європи існує цифровий розрив і низький рівень подачі інтернету, який спостерігається особливо в сільській місцевості, що потребує більш розвиненої інфраструктури та забезпечення подачі мережі для всіх [17].

Україна також уже використовує різноманітні платформи, що існують і в країнах Європи (Moodle, Canvas, Blackboard, Google Classroom та інші), залежно від потреб закладу освіти та бюджету. Їхнє використання уможливлює більш гнучке й інтерактивне навчання, для застосування онлайн-платформ з іншими інструментами відеозв'язку (Microsoft Teams, Zoom), систем управління навчальними матеріалами й інструментарієм для спільної роботи (Google Drive, Microsoft One Drive) [17].

В Україні одними з перших вищих навчальних закладів, які розпочали впровадження дистанційних форм навчання, стали такі провідні університети, як Національний технічний університет України (КПІ), Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Сумський державний університет, Харківський національний університет радіоелектроніки, Хмельницький національний університет, Херсонський державний університет. На сьогодні, особливо у воєнний час, кількість університетів, які активно продовжують впроваджувати та реформувати систему освіти дистанційного навчання, збільшується, як і процес навчання та якість наданої освіти [18].

Усвідомлення викладачами переваг дистанційного навчання, можливостей для кожного здобувача та розуміння того, що викладання навчального матеріалу можливе поза аудиторією, надихає на впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес.

Так, В. Староста, ураховуючи досвід навчальних закладів світу, виокремлює такі мотиваційні причини переходу до дистанційної форми навчання: збільшуваний попит на нову форму навчання, поліпшення якості навчання, необхідність виживання в інформаційному просторі, можливість скорочення витрат на реорганізацію освіти [19].

Отже, аналізуючи мотиваційні причини переходу до дистанційного навчання, можна виділити важливість адаптації освітніх систем до сучасних викликів, яка приводить до формування нових підходів у навчанні, що поєднують традиційні та інноваційні методи. Одним із таких підходів є змішана форма навчання, що займає особливе місце серед сучасних моделей дистанційної освіти. Проте для викладачів виникають адміністративні виклики, оскільки більша частина робота переноситься в онлайн-середовище, що вимагає підвищення рівня кваліфікації на навчальній платформі (вміння застосовувати комп'ютерні технології тощо) [12].

Крім того, сучасні технології надають можливість реалізувати різні методи дистанційного навчання, зокрема – синхронне та асинхронне.

Синхронне навчання – це процес, коли у реальному часі відбувається навчання за участі викладачів та студентів, а для проведення онлайн-занять зазвичай використовують цифрові платформи (Google Meet, Microsoft Teams, Zoom). При цьому відбувається цікавий процес навчання (читання лекцій, групові дискусії, тестування, семінари тощо), куди за можливістю долучається кожен студент [24].

Асинхронне навчання – це гнучка форма дистанційного навчання, що дозволяє студентам легко засвоювати матеріал у будь-який зручний для них час, без обов'язкової синхронної участі з іншими учасниками. Таке навчання поєднується з можливістю заробітку і набуття знань. Матеріали, за якими відбувається навчання, – відеолекції, текстові файли, подкасти, презентації, доступні на платформах для самостійного опрацювання (Moodle, Google Classroom, Coursera). Процес обговорення тем відбувається зазвичай на форумах для обговорення питань. Для виконання завдань встановлюють дедлайн, що є досить зручним для планування свого часу на виконання [21].

Таким чином, аналіз специфіки синхронного та асинхронного навчання уможливлює виокремлення їх ключових переваг, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу. Синхронне навчання забезпечує інтерактивну взаємодію і створює відчуття залученості завдяки живому спілкуванню, тоді як асинхронне навчання дає гнучкість у виборі часу та темпу роботи, дозволяючи студентам поєднувати навчання з іншими видами діяльності. Такі особливості роблять обидві моделі важливими складовими сучасної дистанційної освіти. На основі порівняння цих форм навчання можна виділити певні переваги та недоліки, запропоновані у таблиці 1.

Головною перевагою дистанційного навчання є те, що людина може отримувати знання з будь-якої точки світу. В Україні з початком пандемії COVID-19 та через війну у школах та університетах було задіяне синхронне навчання, коли викладачі та студенти мали змогу взаємодіяти через пряме спілкування. У Фінляндії та Німеччині також проводяться живі заняття з інтерактивними елементами, наприклад, групові дискусії та віртуальні екскурсії [5].

У свою чергу застосування асинхронного навчання надає можливості студентам, які працюють, здобувати знання та мати доступ до матеріалів у будь-який зручний час, навчатися у власному темпі. В Україні після введення карантинних дій, а згодом і воєнних подій, цей формат став досить популярним, забезпечуючи відносну безпеку для життя та безперервність навчання, навіть якщо немає змоги відвідувати синхронні заняття через перебої інтернету. Для зручності виконання самостійних завдань студентами та розміщення навчального матеріалу в Україні використовуються такі популярні навчальні платформи, як Moodle, Google Classroom тощо [2].

У таких країнах, як Іспанія, Італія асинхронне навчання є складовою дистанційної освіти з гнучкими термінами виконання завдань і використовується для студентів, які навчаються та паралельно працюють.

Таблиця 1

Переваги та недоліки наявних моделей
синхронного і асинхронного навчання у країнах Європи та в Україні

Критерій	Синхронне навчання	Асинхронне навчання
Переваги	Живе спілкування у реальному часі (можливість ставити питання, обговорювати матеріал)	Гнучкість у часі (студент самостійно обирає зручний час і темп)
	Інтерактивність (віртуальні дошки, чати, опитування)	Доступність до матеріалів (багаторазовий перегляд)
	Групові заняття (семінари, дебати, проєктні роботи)	Зручність для студентів із будь-яким графіком
	Миттєвий зворотний зв'язок	Індивідуальний підхід (самостійне опрацювання тем)
Недоліки	Часова прив'язаність (дотримання розкладу занять)	Немає живого контакту (неможливість оперативно ставити питання викладачеві)
	Високі технічні вимоги (потреба у швидкому і стабільному інтернеті), відповідне обладнання (камера, мікрофон)	Потреба у високій самодисципліні та мотивації
	Проблеми взаємодії (за наявності великих груп складно забезпечити активну участь усіх студентів)	Обмежена взаємодія (за відсутності спілкування між учасникам можливо погіршення відчуття залученості до навчального процесу)

Джерело: узагальнено автором на основі [12; 170; 21; 24].

Таким чином комбіноване навчання із використанням синхронного і асинхронного підходів є оптимальним для більшості освітніх систем. Застосування змішаної системи дає можливість адаптувати навчання в нашій країні до нових викликів, таких як розв'язання проблем з інтернет-доступом та переміщення населення через війну.

Активне застосування інтерактивних засобів доповнюють та урізноманітнюють дистанційне навчання. Арсенал навчальних інструментів постійно розширюється – від хмарних технологій до штучного інтелекту, соціальних мереж та онлайн-спільнот. Різноманітні підходи для самостійної роботи, такі як віртуальні лабораторії та симуляції, забезпечують високі результати навчання [11].

В Україні в рамках освітнього процесу активно впроваджується така форма проведення заняття, як тренінг. Ефективність таких занять полягає у стимуляції пізнавальної активності, розвитку творчого мислення у здобувачів, демонстрації здібностей до прийняття нестандартних рішень. Учні навчаються працювати в команді, творчому підходу у розв'язанні робочих моментів, вчаться розподіляти обов'язки та нести відповідальність за обраний варіант прийнятого рішення, що допомагає розкрити особистісні якості самого здобувача [4].

Якість навчання та формування системи онлайн-простору дистанційної освіти безпосередньо залежить від професійної підготовки викладачів, що

забезпечують освітній процес дистанційної форми. У зв'язку з тим, що викладач виконує різноманітні ролі в процесі навчання, він повинен мати знання з основ діяльності методолога, методиста, менеджера, координатора, розробника. Тобто педагог, який працює у системі дистанційного навчання, повинен володіти додатковими знаннями й уміннями, зокрема, вміти працювати із засобами нових інформаційних і комунікаційних технологій, оволодіти методикою викладання з урахуванням обраної форми онлайн-навчання, мати певні навички в галузі психології навчання й мовної комунікації віртуального середовища [1].

Серед основних інструментів, що використовуються для онлайн-навчання, можна визначити хмарні технології, які включають веб-додатки, сервіси освітніх курсів і хмарні сховища для зберігання навчальної інформації, такі як Dropbox, Google Drive, OneDrive, Mega. Завдяки цим технологіям забезпечується зручний доступ до навчальних матеріалів із будь-якого пристрою [0].

Особливе місце в освітньому процесі займають платформи для дистанційного навчання, серед яких Moodle, Google Classroom і Coursera. Вони забезпечують організацію освітнього процесу, дозволяючи студентам і викладачам взаємодіяти у віртуальному просторі, виконувати завдання, проходити тестування і брати участь у вебінарах [20].

Також широко застосовуються інтерактивні інструменти, такі як віртуальні дошки (наприклад, Miro, Padlet), які сприяють активній співпраці між всіма учасниками освітнього процесу. Мобільні додатки для навчання (Duolingo, Quizlet, Khan Academy) також досить популярні через можливість засвоєння матеріалу в зручний час та у власному темпі.

Цифрові технології для створення мультимедійного контенту, такі як Canva, Prezi, Powtoon, дозволяють робити навчальний процес більш візуально привабливим і зрозумілим для студентів. Використання цих технологій забезпечує інтеграцію інновацій у сучасний освітній процес [20].

Хмарні сховища – це десятки сервісів для навчання, які можна встановлювати на будь-який гаджет. Найпоширенішими хмарними службами є Microsoft Office 365, Google Apps Education Edition і Windows Azure. З використанням таких технологій легко створювати власне персоналізоване освітнє середовище, при цьому викладач також має простір і вибір змісту та стилю викладання. Такі інструменти підтримують спілкування і зворотний зв'язок у режимах «один з одним», «один з багатьма», «багато з багатьма». У режимі реального часу спілкуватися з викладачами і здобувачами освіти дозволяють такі сервіси, як Skype, Zoom, Google Meet. Також деякі платформи пропонують послуги спільного використання екрана разом із відеоконференціями [11].

Існує багато платформ, що забезпечують безперебійну роботу системи у разі перевантаження. Одна з них Moodle – сервіс, який дозволяє використовувати інтерактивні методи подання матеріалу, удосконалювати професійні навички і самостійно працювати з освітнім матеріалом [6].

Якщо порівняти нормативно-правову базу, технологічне забезпечення та методичні підходи до дистанційного навчання в Україні та країнах Європи, можна виявити як спільні тенденції, так і національні особливості.

В Україні досі бракує систематичного підходу до нормативного і правового забезпечення дистанційного навчання, оскільки не вироблена єдина державна стратегія розвитку навчання дистанційної форми [15].

Впровадженням воєнного стану внаслідок військової агресії росії унеможливило традиційний очний формат організації освітнього процесу як у закладах загальної середньої освіти, так і у закладах вищої освіти.

Відповідно до статті 57(1) Закону України «Про освіту» з 24 лютого 2022 року закладам освіти рекомендовано використовувати дистанційну форму навчання із застосуванням інноваційних технологій, що є найбільш безпечними для учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану [14].

У 2000 році задля успішного застосування усіх форматів дистанційного навчання в закладах освіти на державному рівні було прийнято Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні [8]. Здобувати знання і навчатися дистанційно можуть громадяни України, які мають середню, професійну або вищу освіту, а також ті учасники, які мають змогу самостійно виконувати завдання в дистанційному форматі за допомогою інноваційних цифрових технологій. Таким чином, розвиток технологічного прогресу в системі дистанційного навчання наразі є важливим, що передбачено Національною програмою інформатизації (від 2022 року) [13].

Дистанційне навчання стає невід'ємною складовою сучасної освіти, а його ефективність і розроблення методів викладання потребують всебічного дослідження. Одним із ключових аспектів є вивчення ефективності дистанційного формату навчання через порівняння з очною формою за такими критеріями, як знання, навички та мотивація до навчання.

Задоволеність здобувачів освітнім процесом також відіграє важливу роль, охоплюючи доступність матеріалів і взаємодію між викладачем і студентом. Для дослідження цього аспекту можуть використовуватися різні методи, зокрема анкетування, інтерв'ю або фокус-групи, що дозволяє отримати інформацію про ставлення студентів до навчального процесу, а також виявити спільні думки й емоції учасників. Аналіз даних, зібраних із навчальних платформ, допомагає оцінити активність студентів, відповісти на їхні запитання та проаналізувати відгуки. Спостереження за студентами під час онлайн-занять дозволяє оцінити рівень залученості і взаємодії в групі та з викладачем.

Процес навчання, що забезпечує максимальну віддачу, має бути актуальним, зрозумілим і цікавим. Постійний моніторинг сучасного інформаційного середовища є нормою для освітніх систем. Логічна і послідовна структура курсу, вибудувана за тематичним принципом, забезпечує чіткість очікуваних результатів навчання.

Серед додаткових факторів, що впливають на задоволеність студентів навчальним процесом і мотивацію викладачів, можна виділити наявність відповідного обладнання, швидкісний інтернет і компетентність викладачів у роботі у дистанційному форматі.

Для підвищення зацікавленості студентів у навчанні необхідно враховувати різноманітні стилі навчання. Для візуального стилю важливе використання зображень, діаграм і схем. Аудіальний стиль передбачає сприйняття інформації через лекції, дискусії та інтонаційні особливості викладача (тон, ритм, темп, наголос). Кінестетичний стиль базується на практичному підході до навчання, що передбачає активну участь студентів у процесі через дії та досвід [28].

У результатах опитування, проведеного О. Задоріною, С. Соболєвою, С. Васелюк-Зайцевою, В. Гурською та Л. Грековою [30], фіксується позитивне сприйняття учасниками впливу цифрових технологій, таких як цифрове портфоліо, комп'ютерне адаптивне тестування, що створює рівні умови для всіх здобувачів освіти та забезпечує прозорість і справедливість. Це стимулює розвиток критичного мислення, цифрової грамотності, вміння працювати в команді, підвищує вмотивованість до навчання завдяки інтерактивності. Використання симуляцій, гейміфікації та штучного інтелекту підвищують ефективність освітнього процесу, який перетворюється на більш динамічний і цікавий навчальний контент. Такі підходи дозволяють урахувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, роблять оцінювання об'єктивнішим, знижаючи ризик академічного шахрайства [0].

На думку багатьох дослідників, якість освітнього процесу є ключовим показником, що визначає соціально-економічну значимість системи освіти. Згідно з результатами досліджень щодо успішності студентів у період 2018–2024 років, проведених І. Тузовою та іншими [20], до початку військової агресії рф якість вітчизняної системи вищої освіти поступово покращувалася, переймаючи найкращі європейські традиції. Автори зазначають, що цьому сприяли динамізм, свобода мислення, формування комп'ютерної та інформаційної культури, оволодіння сучасними технічними інструментами, а також розвиток професійних навичок і вмінь. Проте досягнення у сфері дистанційного навчання спочатку були поставлені під загрозу пандемією COVID-19, а потім – запровадженням воєнного стану на території України, що спричинило масштабні зміни, яких зазнала вища освіта. Викладачі були змушені адаптуватися до нових умов, зокрема, переглядати лекційні заняття, оновлювати навчальні курси, впроваджувати нові методики, а також активізувати інноваційну діяльність [20].

Під час воєнного стану викладачі виявили високий рівень готовності до труднощів, а заклади вищої освіти отримали ширші можливості завдяки наданню автономії у впровадженні дистанційного формату навчання. Водночас навчальний процес зіткнувся з низкою проблем, серед яких недостатній рівень комп'ютеризації в периферійних регіонах, низький рівень комп'ютерної грамотності населення та відсутність доступу до мережі Інтернет у багатьох областях. Попри такі виклики,

нині ситуація з успішністю студентів поступово вирівнюється, досягаючи рівня, характерного для періоду до пандемії. У сучасних умовах дистанційна форма навчання залишається однією з найбільш перспективних [2].

Впровадження дистанційного навчання в освітній процес потребує чіткого планування діяльності, яке враховує індивідуальні та вікові особливості всіх учасників освітнього процесу. Під час організації дистанційного навчання необхідно враховувати такі аспекти:

– установлення мети та очікуваних результатів курсу і окремих занять;

– урахування особливостей і можливостей здобувачів освіти, що включає оцінювання результатів їхньої діяльності, спостереження, тестування навчальних досягнень і психологічних характеристик особистості;

– знання особливостей і можливостей викладача, що передбачає застосування певних методів, а також самоаналіз;

– визначення часових ресурсів для занять;

– оцінювання технічних і матеріальних ресурсів, необхідних для проведення занять у навчальному просторі онлайн;

– вибір конкретних методів проведення занять;

– опис запланованих форм роботи;

– прогнозування можливих труднощів у навчальному процесі та шляхів їх подолання;

– фіксацію форм контролю за досягненнями отриманих знань здобувачів, та коректного втручання і підтримки за потреби;

– визначення форм і методів роботи для здобувачів освіти, які тимчасово не мають технічних та емоційних можливостей для участі у навчальному процесі через воєнні дії [4].

Описані особливості необхідно розглядати і застосовувати на основі принципу індивідуалізації та ретельного вивчення унікальних обставин кожного учасника освітнього процесу. Проте від планування навчання, коли покладаються лише на офіційні документи, потрібно намагатися відходити. Відповідно до теоретичних положень парадигми розвитку інтелекту М. Смулсона, навчальні програми та різноманітні курси мають бути чіткою «дорожньою картою», яка спрямовує викладача в реалізації діяльності, а не жорсткою та формальною структурою, так званою «відпискою» [9]. Описані положення мають велике значення під час війни, оскільки вони особливо актуальні в контексті загострення емоцій і потреби в ефективній комунікації через зростання сприйняття когнітивних викривлень. Розуміти і враховувати такі процеси важливо для підвищення ефективності саме при дистанційній формі навчання [9].

Отже, ефективність дистанційного навчання значною мірою залежить від здатності адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб кожного учасника. Важливо створювати програми, які не лише виконують функцію формальної структури, але й стають інструментом для досягнення гнучкості та інноваційності в освіті. У цьому контексті досвід країн Скандинавії, Західної та Північної Європи є

особливо цінним, оскільки їхні підходи до організації дистанційного навчання базуються на принципах персоналізації, інтерактивності й інтеграції сучасних технологій.

Фінляндія є визнаним лідером у впровадженні інноваційних технологій у сфері освіти, зокрема дистанційного навчання. Особливості фінської моделі дистанційної освіти можуть бути корисними для інтеграції в українську освітню систему. Одним із ключових аспектів є використання адаптивних навчальних платформ, які дозволяють персоналізувати навчальні програми залежно від потреб студентів. Такий підхід сприяє розвитку індивідуальних освітніх траєкторій, що особливо актуально для України в умовах воєнного стану та необхідності адаптації навчального процесу до різних обставин [17].

Також засоби штучного інтелекту, які активно застосовуються у фінській освіті, можуть бути інтегровані в українські освітні платформи для аналізу успішності студентів, визначення їхніх стилів навчання та темпу прогресу. Такі технології дозволяють підвищити ефективність освітнього процесу, оптимізувати навчальні навантаження та забезпечити підтримку обдарованих студентів.

Окрім цього, фінський досвід акцентує увагу на розвитку соціальних навичок і критичного мислення через використання групових завдань і інтерактивних методик. Такий підхід може бути корисним для України особливо в контексті забезпечення інтерактивності дистанційного навчання та підтримки активної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Швеція також активно впроваджує інтелектуальні системи, які сприяють оцінюванню успішності студентів та адаптації навчальних планів відповідно до їхніх потреб. Використання електронних підручників та інтерактивних дошок забезпечує доступність навчальних матеріалів для всіх здобувачів освіти та сприяє кращому залученню до навчального процесу [21].

Особливістю шведської системи освіти є підтримка індивідуального підходу, при якому увага акцентується на розвитку творчості, критичного мислення та виконанні практичних завдань. Одним із широко застосовуваних підходів є «проблемне навчання», яке передбачає розв’язання реальних життєвих ситуацій і завдань, що сприяє розвитку креативності, критичного мислення та навичок розв’язання проблем. Завдяки командній роботі студенти мають можливість застосовувати отримані знання на практиці, формуючи навички співпраці та комунікації. Електронні навчальні матеріали в Швеції також адаптовані для потреб учнів із особливими потребами, зокрема для людей із вадами зору.

Важливим аспектом є постійна взаємодія між викладачами та студентами, що дозволяє забезпечити індивідуальний підхід, оцінити досягнення кожного студента й надати необхідну підтримку в навчанні. Шведська система освіти також відзначається високим рівнем підготовки вчителів, які регулярно проходять курси підвищення кваліфікації. Співпраця з ІТ-компаніями дозволяє розробляти та вдосконалювати інноваційні освітні програмні рішення, що забезпечує постійне вдосконалення дистанційного навчання у Швеції.

У Данії в освітній системі надається перевага стимулюванню креативності, активній участі студентів у власному навчанні та розвитку їхніх особистісних і соціальних навичок. Одним із ключових підходів є проєктне навчання, під час якого студенти опановують певний предмет через виконання реальних завдань і співпрацю з партнерами. Робота над реальними проєктами дозволяє закріпити теоретичний матеріал, інтегруючи знання з різних предметів, необхідних для виконання завдань проєкту, що сприяє розвитку навичок співпраці, комунікації та формуванню ефективних підходів до розв'язання проблем [5].

Датська система освіти заохочує студентів до експериментування, визнаючи право на помилки як важливу частину навчального процесу та особистісного розвитку. Значну увагу приділяють самостійності студентів у визначенні цілей, плануванні діяльності, оцінюванні власних досягнень і розвитку творчих здібностей. Завдяки цьому студенти навчаються знаходити нестандартні рішення проблем, що готує їх до реальних викликів у житті та професійній діяльності.

У системі дистанційного навчання Данії ключовим аспектом є використання проєктно-орієнтованого підходу, який дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання у практичних завданнях. Онлайн-платформи забезпечують інтерактивну взаємодію між студентами та викладачами, сприяючи розвитку навичок співпраці та комунікації. Особливий акцент робиться на гнучкості навчання, що дозволяє студентам самостійно планувати свій освітній процес і досягати індивідуальних цілей. Інтеграція такого досвіду в українську систему освіти може сприяти розвитку проєктного навчання в дистанційному форматі, що підвищить практичну спрямованість освіти та адаптивність до сучасних викликів.

Франція активно впроваджує цифрові технології в освітній процес, акцентуючи увагу на створенні гнучкого навчального середовища, яке стимулює розвиток творчого мислення. Однією з ключових особливостей дистанційного навчання у Франції є модульний підхід, який дозволяє студентам вивчати матеріали у зручній послідовності, темпі, а також обирати час і місце навчання. Структура модулів будується навколо практичних завдань, що сприяє розвитку навичок розв'язання проблем [16].

Онлайн-платформи у Франції відіграють важливу роль у забезпеченні різноманітності навчального процесу, залучаючи освітян до активної участі. Використання проєктних методів, зокрема, виконання реальних завдань, сприяє інтерактивності навчання та розвитку практичних навичок. Особливий акцент робиться на творчому мисленні, що підтримується через мистецькі проєкти (театр, музика, образотворче мистецтво), програмування та Maker-рухи (з англійської Maker Movement). Maker-рухи (або рухи мейкерів) є частиною сучасної освітньої концепції у багатьох країнах, включаючи Францію, у рамках якої підтримується використання практичного підходу в освіті, що стимулює студентів створювати щось власними руками, виконуючи реальні завдання. У французькій освіті такі підходи застосовуються в межах STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) для розвитку творчого та критичного мислення. Такий підхід

дозволяє не лише розвивати творчі здібності, а й формувати емоційний інтелект студентів [21].

Однак французька система дистанційної освіти стикається з певними викликами, серед яких нерівний доступ до цифрових технологій і недостатній рівень компетентності деяких викладачів у використанні сучасних інструментів.

Бельгія має одну з найтриваліших у світі обов'язкову і безкоштовну освіту, що дає певні переваги для студентів, оскільки молодь за своїм бажанням може вчитися неповний час, поєднуючи освіту з роботою на підприємствах. Такий підхід дозволяє отримати більш глибокі знання, навички, які вкрай необхідні для успішної адаптації до сучасних умов світу. Проте не всі навчальні заклади мають достатньо ресурсів для впровадження цифрових технологій в освітній процес.

Нідерланди є одним із лідерів у використанні інтелектуальних систем в інклюзивних навчальних середовищах. Одним із ключових інструментів є адаптивна платформа Snappet, у якій забезпечується індивідуалізація навчання та зворотний зв'язок у реальному часі. На цій платформі, використовуючи штучний інтелект, можна проаналізувати успішність студентів та, за необхідності, адаптувати навчальний процес відповідно до їхніх потреб. Миттєве оцінювання дозволяє студентам одразу виправляти помилки, що сприяє підвищенню ефективності навчання. Також платформа Snappet адаптована для учнів із різними особливими освітніми потребами, забезпечуючи інклюзивність освітнього процесу. Завдяки цифровим технологіям студенти отримують можливість навчатися в будь-який час і з будь-якого місця, маючи доступ до сучасних навчальних матеріалів і новітніх технологій [5]. В освітній системі Нідерландів значна увага приділяється підтримці мобільності студентів і використанню відкритих освітніх ресурсів, що може бути інтегровано в українську систему дистанційної освіти.

У Німеччині активно впроваджується дуальна система навчання, що поєднує освітній процес у виші з практикою на підприємстві. У межах освітньої системи створена програма підтримки стартапів і досліджень, особлива увага приділяється розвитку практичних навичок, співпраці з індустрією та академічній відкритості; пропонується широкий спектр онлайн-курсів і програм, які відповідають стандартам очної освіти [16].

Дистанційні програми в Німеччині розробляються на високому рівні, з використанням сучасних технологій та інтерактивних навчальних матеріалів, що забезпечує взаємодію між викладачем і студентом, а самостійне навчання сприяє розвитку навичок планування, відповідальності, самоорганізації та мотивації [17]. Проте однією з проблем залишається нестабільний доступ до Інтернету, що іноді створює перешкоди для ефективної реалізації дистанційного навчання.

У Великій Британії заочна форма навчання набуває дедалі більшої популярності завдяки стрімкому розвитку дистанційної освіти, яка базується на принципах самостійності, що дозволяє студентам організовувати навчання відповідно до власних потреб та обставин [5].

Програми багатьох британських університетів є гнучкими й добре структурованими і забезпечують можливість ефективного навчання. Взаємодія з викладачами здійснюється переважно через електронну пошту або під час особистих консультацій. Основний акцент робиться на розвиток самостійності, що сприяє формуванню навичок управління часом і відповідальності за власні результати. У дистанційній формі навчання також передбачене поєднання освітнього процесу з професійною діяльністю, що є значною перевагою для здобувачів освіти [29].

Дистанційні програми британських університетів містять сильний практичний компонент, який дозволяє застосовувати отримані знання в реальних умовах. Дистанційні програми британських університетів відповідають стандартам якості, встановленим для очної форми навчання [17]. Проте проблеми з доступом до стабільного Інтернету залишаються викликом, що обмежує ефективність навчання для деяких здобувачів освіти.

У процесі інтеграції інтелектуальних систем в освітні процеси кожна країна стикалася як із досягненнями, так і з викликами. Персоналізація навчальних процесів і забезпечення доступності необхідних ресурсів сприяли підвищенню якості освіти. Мотивація до навчання зростала завдяки використанню цифрових технологій, які роблять освітній процес більш інтерактивним і цікавим. Для здобувачів з особливими освітніми потребами створюються умови для навчання у власному темпі з доступом до необхідних ресурсів. Водночас основними викликами залишалися технологічні проблеми та недосконаліть інфраструктури, які обмежують впровадження інтелектуальних систем. Значні труднощі виникають й у викладачів, які часто не мають достатньої підготовки для використання нових технологій у навчальному процесі. Іншими викликами стають питання конфіденційності даних здобувачів освіти та етичні аспекти їх застосування.

Досвід європейських країн свідчить про те, що впровадження інтелектуальних систем в освітні програми вимагає чітких і системних дій. На основі розглянутого досвіду європейських країн щодо способів організації навчального процесу в закладах вищої освіти можна порівняти методичні підходи, рівень розвитку інфраструктури та результати дистанційного навчання в цих країнах та в Україні, що детально подано в таблиці 2.

Порівняльний аналіз дистанційного навчання в Україні та європейських країнах за методичними підходами, перевагами та недоліками дає змогу визначити перспективні рішення для удосконалення вітчизняної дистанційної освіти.

Технологічна інфраструктура України потребує активного й наполегливого розвитку. Значна частина освітян, особливо в сільських регіонах, не має доступу до Інтернету, а в деяких населених пунктах його взагалі немає. Крім того, багато сімей стикаються з відсутністю необхідного технічного обладнання (планшетів, комп’ютерів, смартфонів), що є критично важливим для організації дистанційного навчання.

Таблиця 2

Порівняння методичних підходів, розвитку інфраструктури та результатів дистанційного навчання в Україні та європейських країнах

Країна	Методичні підходи	Розвиток інфраструктури	Результати
Фінляндія	Використання цифрових інструментів, персоналізація навчання. Акцент на індивідуальному та самостійному навчанні. Співпраця викладачів і студентів. Навчання через Moodle та інтерактивні лабораторії.	Розвинена цифрова інфраструктура, забезпечений доступ до Інтернету. Сучасні платформи для онлайн-навчання.	Високий рівень задоволеності студентів. Ефективність навчання – висока.
Швеція	Використання проєктної діяльності, відкритих освітніх ресурсів і цифрових інструментів для комунікації. Впровадження інтелектуального пошуку інформації. Інтерактивна платформа G Suite.	Високий рівень технічної підтримки, доступ до різноманітних онлайн-матеріалів і курсів.	Розвиток самостійності студентів. Рівень задоволеності студентів – високий.
Данія	Проблемно-орієнтоване навчання, акцент на практичному застосуванні знань. Використання симуляційних онлайн-лабораторій.	Сучасна інфраструктура, доступ до новітніх технологій.	Висока ефективність навчання. Задоволеність студентів – на високому рівні.
Франція	Використання онлайн-платформ, централізованих систем. Фокус на теоретичних знаннях, автоматична перевірка завдань, інтелектуальні помічники.	Доступ до національних онлайн-платформ.	Високий рівень теоретичної підготовки студентів.
Бельгія	Використання двомовної освіти, цифрових інструментів для мовної практики. Розвиток міжкультурної компетентності, застосування інтелектуальних систем.	Доступ до онлайн-курсів та різноманітних мовних програм.	Високий рівень володіння іноземними мовами.

Продовження таблиці 2

Країна	Методичні підходи	Розвиток інфраструктури	Результати
Нідерланди	Інтерактивне навчання, персоналізація проєктів і адаптивних модулів із використанням штучного інтелекту. Використання платформи Snappet.	Розвинена цифрова інфраструктура, доступ до сучасних технологій.	Висока задоволеність студентів і ефективність навчання.
Німеччина	Традиційне академічне навчання з використанням цифрових технологій, підтримка індивідуального навчання через платформу Blackboard.	Високорозвинена інфраструктура цифрових технологій.	Високий рівень теоретичної підготовки студентів.
Велика Британія	Гнучкі онлайн-програми, масові відкриті онлайн-курси (МООС). Інтелектуальні цифрові рішення для зменшення навчального навантаження.	Добре розвинена цифрова інфраструктура.	Можливість отримання міжнародного диплома. Високий рівень задоволеності студентів.
Україна	Розвиток дистанційного навчання; є проблеми з доступом до Інтернету та сучасних технологій. Штучний інтелект використовується для зменшення рутинних завдань.	Нерівномірний розвиток цифрової інфраструктури, обмежений доступ до Інтернету в деяких регіонах.	Рівень ефективності та задоволеності студентів залежить від багатьох факторів.

Джерело: сформовано автором на основі [5;16;17; 29].

Попри виклики, перші кроки впровадження дистанційної освіти (під час пандемії COVID-19 та в умовах воєнної агресії з боку російської федерації) відкрили потенціал для її подальшого розвитку в освітній системі України. Удосконалення технологічної інфраструктури дозволить забезпечити заклади освіти (школи, університети та інші) доступом до інтерактивних платформ і хмарних технологій для ефективної реалізації дистанційного навчання.

Особливе значення має підготовка викладачів, що чітко демонструє досвід європейських країн, де дистанційна освіта активно розвивається завдяки високому рівню технічної обізнаності педагогів. Для цього доцільно впровадити національні програми з підвищення кваліфікації педагогічного складу, спрямовані на освоєння нових методик дистанційної освіти та використання цифрових технологій [1].

У європейській практиці значну увагу приділяють інтерактивним методам навчання, таким як проєктна діяльність, віртуальні симуляції, онлайн-обговорення

вивченого матеріалу, які сприяють підтримці високого рівня мотивації студентів і їхній активній участі в освітньому процесі.

Важливим аспектом удосконалення дистанційної освіти є забезпечення її інклюзивності та доступності. Досвід європейських країн свідчить про необхідність адаптації навчальних платформ для інклюзивного навчання, яке дозволяє забезпечити рівний доступ до освіти для осіб із різними потребами, включаючи людей з особливими освітніми потребами.

Для підвищення якості освіти та ефективного зворотного зв'язку від студентів необхідно розробляти чіткі стандарти якості дистанційної освіти, які слід враховувати під час створення українських навчальних програм. Налагодження тісної співпраці між європейськими та українськими закладами освіти сприятиме обміну практиками й реалізації спільних перспективних проєктів. Україна вже має позитивний досвід інтеграції через програму Erasmus+ і співпрацю з Європейським Союзом, що є важливим підґрунтям для подальшого розвитку дистанційної освіти. Цей напрям є значним кроком у реформуванні освітньої системи України, у наближенні її до європейських стандартів і використанні новітніх технологій, зокрема інтелектуальних систем [23].

Проте існують значні бар'єри, які ускладнюють впровадження дистанційного навчання в Україні. Однією з основних проблем є низька заробітна плата викладачів, яка знижує мотивацію до додаткової роботи, пов'язаної з підготовкою до дистанційного навчання. Технічне забезпечення робочих місць викладачів і навчальних аудиторій часто не відповідає сучасним цифровим стандартам через недостатнє фінансування освітніх закладів. Крім того, бракує якісних методичних матеріалів, адаптованих до українських реалій, що ускладнює впровадження інноваційних методик у дистанційне навчання [1].

Державні програми та гранти, спрямовані на підтримку педагогів, які готові впроваджувати інновації, є недостатніми, що також знижує мотивацію викладачів. Головним соціальним бар'єром є воєнні дії, які призвели до масової міграції викладачів і студентів, значно ускладнюючи організацію онлайн-освіти. Крім того, нормативно-правова база не завжди відповідає вимогам сучасного дистанційного навчання. Культурні особливості також можуть створювати труднощі у впровадженні нових технологій [6].

Для подолання виявлених перешкод необхідно збільшити фінансування освітніх закладів для закупівлі обладнання, розробити методичні матеріали, адаптовані до українського освітнього середовища та підвищити кваліфікацію педагогів [22]. Забезпечення безперебійного доступу до Інтернету на всій території країни є важливим кроком для покращення якості дистанційної освіти. Нормативно-правову базу також необхідно оновити та привести у відповідність до сучасних реалій дистанційного навчання.

Інтеграція європейського досвіду дистанційного навчання в освітню систему України створює значні переваги, зокрема розширення можливостей для навчання студентів і глобального доступу до вищої освіти. Висока якість освіти є ключовим

фактором, що забезпечує належний рівень кваліфікації випускників. Низька кваліфікація працівників спричиняє зниження продуктивності та конкурентоспроможності на національному ринку праці, тоді як зацікавленість здобувачів навчанням є запорукою економічного та соціального розвитку держави.

Впровадження європейського досвіду дистанційного навчання сприяє розвитку особистісних і соціальних навичок, які є ключовими елементами успіху на робочому місці. Гнучкий графік навчання, що відповідає робочим і особистим зобов'язанням, дозволяє здобувачам краще поєднувати освітні та професійні завдання, що також формує відповідальність, яка є важливою як в особистому, так і в соціальному житті [5].

Високоякісна дистанційна освіта передбачає використання новітніх технологій і інноваційних методів, таких як віртуальна реальність та інтерактивні платформи, для покращення освітнього процесу, що допомагає студентам підготуватися до реальних викликів ринку праці. Здобувачі отримують не лише теоретичні знання, а й практичні навички, що скорочує період адаптації під час працевлаштування, а роботодавці, у свою чергу, отримують фахівців із більш високим рівнем практичної та теоретичної підготовки.

Можливість обирати широкий спектр програм і курсів, незалежно від місця перебування, дозволяє студентам зосереджуватися на тих навчальних програмах, які відповідають їхнім інтересам і кар'єрним орієнтирам. Таким чином, відбувається особистісний розвиток, що найкраще відповідає вимогам сучасного високотехнологічного ринку праці. Без впровадження зазначених змін здобувачі освіти ризикують втратити конкурентні переваги в сучасній економіці, де цифрові технології відіграють вирішальну роль [9].

Мотивація – ключовий чинник успішності дистанційного навчання. Її відсутність може спричиняти низьку зацікавленість студентів предметом, а це знижує якість засвоєння матеріалу й ефективність освітнього процесу. Недостатній інтерес до навчання часто пов'язаний із браком розуміння практичного застосування знань, невмінням планувати час і емоційним вигоранням [19].

Аналіз факторів, які негативно впливають на мотивацію в дистанційному навчанні, свідчить про кілька ключових проблем. Незацікавленість студентів у предметі часто пов'язана з відсутністю розуміння практичного застосування знань у майбутній професії, що ускладнює засвоєння матеріалу та знижує ефективність освітнього процесу. Низькі бали можуть знижувати самооцінку здобувачів освіти, тому важливо впроваджувати практично орієнтовані завдання, які відображають реальні життєві ситуації, що сприятиме кращому засвоєнню матеріалу.

Відсутність інтересу до навчання часто тягне за собою емоційне вигорання, прокрастинацію та невміння ефективно планувати час, що ускладнює поєднання навчання з особистим життям і може призводити до фізичного виснаження. Ураховуючи здатність студентів до абстрактного мислення, мотивація не повинна базуватися лише на оцінках. Натомість доцільним є впровадження підходів, які

стимулюють інтерес до предмета через зв'язок із майбутньою професією та створення умов для самореалізації в навчальному процесі [2].

Для підвищення мотивації студентів також доцільно впроваджувати особистісно орієнтований підхід, що враховує їхні інтереси та професійні цілі. Такий підхід дозволяє студентам самостійно обирати дисципліни, які відповідають їхнім уявленням щодо майбутньої професії, стимулюючи активну участь у навчанні. Інтерактивні технології можуть слугувати ефективним інструментом для посилення залученості здобувачів освіти.

Залучення студентів і стейкхолдерів до формування та коригування освітніх програм також сприяє зміцненню мотивації. Формування конструктивного діалогу між студентом і викладачем створює умови для розкриття потенціалу студентів, підвищення їхньої впевненості та адаптації до сучасних професійних викликів [22].

Посилення мотивації здобувачів освіти в дистанційному форматі може бути досягнуто через залучення їх до науково-дослідницької діяльності, зокрема участі в конференціях, наукових проєктах, що дозволяє відчути значущість власного внеску та досягнень. Використання технологій, таких як гейміфікація, мобільні додатки, віртуальна та доповнена реальність, покращує навчальний процес, створюючи умови, наближені до реальних, що дозволяє студентам відпрацьовувати практичні навички, досліджувати стратегії подолання проблем, проводити експерименти без ризику для здоров'я чи довкілля.

Зовнішня мотивація може бути підсилена через гранти, стипендії та соціальні заохочення. Поєднання внутрішніх і зовнішніх стимулів – інтерес до навчання, кар'єрні перспективи, фінансова підтримка – забезпечує найвищу ефективність залучення студентів до дистанційної освіти.

Застосування дистанційної освіти також зменшує соціальну нерівність завдяки глобалізації та технологізації цифрових технологій, що створює можливості доступу до освіти студентам із менш заможних родин, підвищуючи їх конкурентоздатність на ринку праці. Крім того, дистанційне навчання сприяє економії коштів і часу, адже не треба оплачувати житло, транспорт і харчування, а витрати на інтернет є значно нижчими [23].

Водночас розвиток дистанційної освіти в Україні стикається з низкою викликів, зокрема низькою мотивацією викладачів, відсутністю матеріальної зацікавленості, браком комп'ютерної грамотності та упередженим ставленням до інноваційних технологій. Ефективне розв'язання таких проблем вимагає тісної співпраці між розробниками програмного забезпечення, методистами та викладачами, що є перспективним напрямом розвитку дистанційної освіти в закладах вищої освіти [24].

Важливість психологічного аспекту у впровадженні дистанційного навчання підтверджується значною кількістю проблем, які виникають у студентів під час адаптації до нового формату. Зважаючи на досвід європейських країн, таких як Фінляндія, Німеччина та Велика Британія, можна виділити ефективні підходи до розв'язання означених проблем. Зокрема, розробляються індивідуальні плани

підтримки для студентів, які стикаються з труднощами. У Нідерландах впроваджуються програми, що допомагають студентам ефективніше розподіляти час у дистанційному форматі навчання. Університети надають додаткові консультації, запроваджують гнучкі терміни для здачі матеріалів і зменшують обсяг навчального навантаження за необхідності [9].

Для підтримки соціальних контактів створюються онлайн-платформи, які дозволяють студентам спілкуватися, обмінюватися досвідом і отримувати підтримку від одногрупників. Наприклад, у Німеччині студентські спілки організовують віртуальні кафе та клуби за інтересами, що сприяє збереженню соціальної взаємодії.

Особлива увага приділяється розвитку навичок саморегуляції та управління стресом. У Великій Британії, наприклад, запроваджено програму Mental Health First Aid (MHFA), яка навчає студентів розпізнавати ознаки психічних розладів у себе та оточуючих, реагувати на перевантаження та надавати першу допомогу онлайн. Також університети співпрацюють із психологами для організації тренінгів і консультацій, що допомагає зменшувати психологічне навантаження на студентів і сприяє їхньому емоційному благополуччю [17].

Підсумовуючи, зазначимо, що дистанційне навчання є важливим компонентом сучасної освітньої системи, який відкриває нові можливості для студентів і викладачів. Дистанційне навчання забезпечує гнучкість у виборі темпу і часу навчання, що дозволяє адаптувати освітній процес до потреб кожного здобувача. Таке навчання сприяє доступності освіти для тих, хто не може відвідувати університети через обмеження у пересуванні, стан здоров’я чи інші фактори, долаючи територіальну та соціальну нерівність. Завдяки інтерактивним платформам забезпечується ефективна взаємодія між викладачами та студентами, що сприяє обміну ідеями, підтримці та зворотному зв’язку.

Дистанційна освіта також сприяє розвитку персоналізованого підходу, надаючи можливість обирати курси, які відповідають професійним інтересам студентів, незалежно від місця їхнього перебування. Така освіта формує важливі навички самодисципліни, управління часом, комп’ютерної грамотності та зосередженості, які є необхідними в умовах цифрової трансформації сучасного світу.

Разом із тим широке впровадження дистанційної освіти в Україні вимагає виконання низки організаційних, технічних, фінансових та кадрових завдань. Особливо це актуально для відновлення освітнього процесу в умовах воєнного стану – необхідна модернізація матеріально-технічної бази, підвищення кваліфікації викладачів та розробка якісних навчальних матеріалів, адаптованих до сучасних умов.

У сучасних умовах війни активізація суспільної динаміки, зміцнення громадянської єдності та взаємодія з міжнародними партнерами створюють передумови для ефективного впровадження інновацій у дистанційне навчання. Значну роль у цьому процесі відіграє розвиток цифрових технологій, які стають

інструментом професійного зростання та підвищення ефективності освітнього процесу в країні.

Таким чином, інтеграція європейського досвіду дистанційного навчання в освітню систему України є стратегічно важливим кроком, адже досвід таких країн, як Фінляндія, Швеція, Нідерланди та Велика Британія демонструє переваги впровадження персоналізованого навчання, інтерактивних платформ, проблемно-орієнтованого підходу та розвитку інклюзивності.

Україна може запозичити кілька ключових напрямів для удосконалення власної системи дистанційної освіти, зокрема, активне впровадження цифрових платформ, які дозволяють персоналізувати навчальні програми відповідно до потреб студентів, як це реалізовано в Нідерландах і Фінляндії. Інноваційні методи, такі як віртуальні лабораторії та симуляції, що застосовуються в Данії та інших країнах, можуть значно покращити практичну підготовку студентів.

Розвиток інфраструктури є не менш важливим аспектом удосконалення дистанційного навчання, який наразі вимагає особливої уваги, оскільки в Україні необхідно забезпечити рівномірний розвиток цифрової інфраструктури, особливо в сільських та віддалених регіонах.

Окрему увагу слід приділити підготовці викладачів, оскільки підвищення кваліфікації педагогів у галузі цифрових технологій і методик дистанційного навчання, як показує досвід Німеччини та Великої Британії, сприяє більш ефективному впровадженню інновацій у навчальний процес.

Інтеграція елементів інклюзивного навчання, які успішно реалізовані у Швеції та Нідерландах, дозволить розширити доступ до освіти для студентів із особливими потребами. Залучення штучного інтелекту, як це реалізовано на платформі Snappet у Нідерландах, може стати інструментом для покращення персоналізованого навчання та оцінювання прогресу студентів.

Міжнародна співпраця з європейськими освітніми установами створює передумови для обміну досвідом і впровадження спільних проєктів, що сприятиме інтеграції України в глобальний освітній простір і забезпечить конкурентоспроможність українських студентів на міжнародному ринку праці.

Отже розвиток та удосконалення дистанційного навчання в Україні потребує комплексного підходу, який включає модернізацію інфраструктури, адаптацію європейських методичних підходів та підвищення кваліфікації викладачів. Впровадження таких заходів дозволить створити ефективну, доступну та сучасну систему дистанційної освіти, здатну відповідати викликам сьогодення.

Подальше практичне дослідження процесів трансформації освітньої системи дозволить врахувати всі можливості для підвищення якості та доступності дистанційного навчання в Україні.

Список використаної літератури

1. Андрос М. Є. Формування інформаційно-цифрової компетентності викладача дистанційного (змішаного) навчання. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2021. № 1. С. 49–54. **2. Бондар І.** Тенденції розвитку дистанційного та онлайн-

навчання в Україні в умовах пандемії COVID-19 та воєнних дій (на прикладі КНУКіМ). *Питання культурології*, №43. 2024. С. 78-91. URL: doi: https://doi.org/10.31866/2410-1311.43.2024.303034. **3. Всеукраїнська** школа онлайн. Відео уроки, тести та завдання для школярів 5-11 класів. URL: https://lms.e-school.net.ua/. **4. Дюжикова Т.**, Бальоха А., Чепелюк А. Особливості організації освітнього процесу у ЗВО в умовах війни. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 11 (16). С. 58-66. **5. Забіяка І. М.** Основні механізми регулювання професійної освіти та навчання в країнах європейського союзу. *Вісник науки та освіти. Серії: філологія, педагогіка, соціологія, культура і мистецтво, історія та археологія*. 2023. № 3(9), С. 390–401. **6. Захарін С.** Освіта під час воєнного стану: виклики та сучасний стан. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 6(12). С. 521-530. **7. Зварич Д.** Історіографія впровадження та розвитку дистанційного навчання і його основні види. *Український Педагогічний журнал*. 2023. № 3. С. 175–186. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-175-186. **8. Концепція** розвитку дистанційної освіти в Україні // Затверджено Постановою МОН України від 20 грудня 2000 р. URL: www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html. **9. Кресан О. Д.** Психологічні особливості дистанційного навчання студентів ВНЗ під час війни. *Матеріали І науково-практичної Інтернет-конференції «Кіберпсихологія в інформаційному суспільстві: підтримка, навчання, розвиток»*, 1–30 листопада 2023 р. URL: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/3164/1/Kresan_Olha_2023.pdf.
10. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с. **11. Микитенко П. В.**, Галицький О. В. Використання сучасних хмарних технологій у навчальному процесі закладу вищої освіти. *Освітній дискурс*. 2021. Вип. 33(5). С. 7–17. **12. Постригач Н. О.** Переваги використання змішаного навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти: збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання)*. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики». 2022. С. 28–31. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/12/book-ofabstracts ssi-iea_2022.pdf. **13. Про** Національну програму інформатизації: Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2023. № 51. Ст.127. Документ 2807-IX від 01.12.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text. **14. Про** освіту: Закон України від 06.04.2022 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text2. **15. Проблеми** впровадження дистанційної освіти в Україні. URL: http://edu.minfin.gov.ua/LearningProcess/RemoteEducation/Pages/Проблеми-впровадження-дистанційної-освіти-в-Україні.aspx. **16. Проблеми** і перспективи розвитку онлайн-освіти: монографія; за заг. ред. Т. А. Васильєвої, С. І. Котенка. Суми: Сумський державний університет, 2023. 125 с. **17. Різак Г. В.**, Ципляк Н. О., Голуб О. В. Створення інноваційних освітніх програм в Україні: досвід і рекомендації країн ЄС. *Академічні візії.* 2023. №22. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/520. **18. Сайт** МОН України. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita.
19. Староста В. І. Мотивація навчання студентів різних курсів. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету».* 2021. Вип.11. С. 158–173. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1114. **20. Тузова І. А.**, Тузов О. В., Панченко Т. Д., Чумак О. А., Стародуб В. І. Аналіз використання інформаційних технологій в організації навчального процесу в умовах кризових ситуацій та військового стану в одеському національному морському університеті. *Таврійський науковий вісник: Комп'ютерні науки та інформаційні технології.* 2024. № 1. С. 106–118.
21. Хаустова В. Є., Петриківа О. С. Сучасні тенденції розвитку інноваційних технологій в освіті. *Бізнес-Інформ: Освіта і наука.* 2023. № 12 (551). С. 174–180. URL: https://www.business-inform.net/export_pdf/business-inform-2023-12_0-pages-174_180.pdf.
22. Хміль І. Ю., Сергієнко Т. В. Педагогічні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 56. Т. 2. С. 155–158.
23. Хорунжий С. Онлайн-освіта вже даність: як покращити якість дистанційного навчання. *Українська правда.* URL: https://life.pravda.com.ua/columns/2021/02/18/243971.
24. Чусова О. М., Ваколя З. М., Чейпеш І. В. Педагогічні основи дистанційного навчання. *Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2021. Вип. 80. Т. 2. С. 167–170. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3481. **25. Digital** Economy and Society Index. 2022: European Commission. URL: https://digitalstrategy.ec.europa.eu/en/policies/countries-

digitisationperfor mance. **26. Mobile** Learning. Transforming the Delivery of Education and Training edited by Mohamed Ally. URL: https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425435.01. **27. OECD**: Publications.The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic. 2021. URL: https://www.oecd.org/en/publications/the-state-of-higher-education_83c41957-en.html. **28. Synorub H.**, Yordan H. Artificial intelligence in the professional activities of future journalists: advantages and disadvantages. *AI-Driven Transformation: Mapping the Course for Future Business Landscapes*: monograph. Tallinn, 2024. P. 239–246. **29. Torun D. E.** Online Distance Learning in Higher Education: E-learning Readiness as a Predictor of Academic Achievement. *Open Praxis*. 2020. 12(2). P. 191–208. URL: https://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.12.2.1092. **30. Zadorina O.**, Hurskaya V., Sobolyeva S., Grekova L., Vasylyuk-Zaitseva S. The Role of Artificial Intelligence in Creation of Future Education: Possibilities and Challenges. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4. № 2. P. 163–185.

ОСВІТА РЕСПУБЛІКИ ІРЛАНДІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Маріанна Марусинець

Сучасна світова спільнота прагне не лише політичної та економічної співпраці, а й миру, що передбачає збереження багатонаціональної спадщини, мирної інтеграції. Стратегічною метою в цьому сенсі є зорієнтованість освітнього простору на нові форми й види навчання, серед яких вища освіта набуває особливої значущості, з огляду на інноваційність і мобільність виробничого, наукового, інтеграційного ресурсу, рушієм якого стає особистість із її неоціненним потенціалом. Розкриття потенціалу молодих людей, здобувачів освіти, особливо актуальне в умовах глобалізованих економічних змін, потреб бізнесу і ринку, інновацій та диджиталізації, ковіду і війни. У цьому контексті зацікавлення становлять напрацювання зарубіжних країн, які пройшли шлях становлення та розвитку в умовах, актуальних для України в усіх сферах, особливо – в освітній.

Наголосимо, що Україна інтегрувалася до єдиного європейського та світового освітнього простору, імплементувавши Болонський процес у систему вищої освіти. Згідно зі світовим рейтингом освіти, Україна поки що посідає лише 45 місце. Серед лідерів у рейтингу названі США, Великобританія та Німеччина. Основою складання рейтингу послугував порівняльний аналіз освітніх здобутків країн за чотирма критеріями:

– ефективність системи (оцінювання загальної ефективності національної системи вищої освіти, з огляду на позиції закладів вищої освіти країни в міжнародному рейтингу);

– доступність якісної освіти (серед найважливіших аспектів сьогодення особливе місце посідає питання про те, як країни намагаються покращити доступ людей до якісних послуг освіти; для розрахунку цього показника до уваги беруть чисельність доступних місць у закладах вищої освіти в співвідношенні до кількості населення країни);

– найкраща освітня установа (оцінювання роботи найкращого закладу вищої освіти країни в загальному рейтингу; показник ґрунтований на припущенні, що ефективність роботи найкращої освітньої установи країни – це заслуга системи освіти країни загалом);

– економічні умови (оцінювання впливу національних інвестицій у галузь вищої освіти країни; бали нараховують за кожен заклад вищої освіти країни, представлений у рейтингу).

Вивчення досвіду європейських країн спонукає до освітніх змін та окреслює інноваційні вектори руху. Система освіти в Ірландії близька для України в багатьох сенсах. Понад сто років тому ця країна пройшла шлях утвердження і збереження національної гідності, що сьогодні переживає Україна.

Рефлексивно-аналітичне дослідження джерельної бази, де сфокусовано увагу на історії ірландської освіти, дає змогу констатувати помилки в розвитку та спроби їх подолання, особливо під час національного протистояння з Британією, для якої Ірландія була «соціальною лабораторією», де перевіряли, що може працювати, а що ні.

Серед актуальних питань, що становлять наукове зацікавлення, варто назвати розбіжності ірландської політики з навчальними реаліями, розвиток навчальних програм, коли діти стали центром освіти; зміну ставлення до релігії, що призвела до відхилень у структурі шкільного патронату; вплив історії освіти Ірландії на систему початкової освіти.

Протягом багатьох років спірним було питання про застосування ірландської мови, особливо на тлі тогочасних політичних реалій. Сьогодні ірландська мова та культура є основними дисциплінами, що посідають центральне місце в навчальних програмах початкових шкіл. Діти навчаються лише ірландською мовою. Ірландський «Закон про освіту» (1998) нині сприяє збереженню та зміцненню цих ідеалів. Наприкінці XIX століття, після років колоніального придушення, ірландська мова занепала, її вважали мовою бідності й відсталості. Англійська мова стала мовою торгівлі, освіти та еміграції. Пізніше політичні заворушення ставали гучнішими, більш промовисто лунали заяви проґельських адептів, які претендували на Ірландію («поки вона залишається прив'язаною до мотузок іншої раси», ніколи не реалізує свій потенціал [13]).

Після емансипації ідеали, зазначені в «Першій національній програмі» щодо відродження мови, означали, що «вчителі опинилися в неприємному становищі, намагаються примирити вимоги ентузіастів і повсякденні вимоги програми» [13]. Для навчання бракувало фінансування. Боротьба за культурну й політичну однорідність після війни тривала завдяки всебічній освіті. Ідея запровадити ірландську як народну мову в школах призвела до того, що інші предмети відходили на другий план. Тодішній департамент освіти прагнув «...працювати всіма силами для зміцнення національної основи, надаючи мові, історії, музиці та традиціям Ірландії їх природного місця в житті ірландських шкіл» [12]. Культурний націоналізм відокремився від ірландської освіти в 60 роках.

За економічного піднесення в 1950 роках ірландські діти були визнані робітниками завтрашнього дня, які мають сприяти розвитку економіки. У публікації Naí Scoil (1951) запропоновано перший належний план, що обґрунтовує ідеали освітнього підходу, орієнтованого на дитину. Міністр освіти Доно О'Меллі проголосив появу безкоштовної післяпочаткової освіти, після цього різко зросла кількість тих, хто завершував початкову освіту [12].

Навчальний план 1971 року був базований на «Білій книзі» 1967 року, віддавав перевагу інноваціям, а не традиціям. У той час була визнана необхідність регулярних досліджень, що дають змогу пристосовуватися до життєвих реалій. Практичний стан потребував суттєвих корективів. Як слушно зауважував Хорган (1995), «будь-яка філософія освіти вимагає певного типу середовища для її впровадження».

Національна рада з питань навчальної програми та оцінювання, що була створена в 1987 році, мала на меті сприяти розробленню цілісної, евристичної навчальної програми. У 1999 році розроблено програму для «виховання дитини в усіх вимірах її життя». Еволюціонуючи, Ірландія ставала все більш космополітичною, зростали й потреби людей у розвитку. Релігія та освіта в Ірландії були нерозривно пов'язані протягом багатьох поколінь. Нині близько 90 % ірландських початкових шкіл мають католицьке віросповідання. Це питання наразі актуальне й належить до категорії дискусійних. «Успадкована модель патронату шкіл більше не задовольняє освітні потреби та права багатьох громадян» [15]. Тривалий час освітяни закликають до нової схоластичної пропозиції, що не може задовольнити традиційна церковна школа.

Промовистим чинником є те, що більшість початкових шкіл, заснованих із середини 1980-х років, є багатоконфесійними або гельськими (Tovey and Share, 2000). У 1831 році, після публікації «Листа Стенлі», спроби впровадження неконфесійної освіти не мали успіху на тлі непохитного релігійного кодексу народу. «Ірландія стала важкою ареною для успіху багатоконфесійної освіти» [15].

У XX ст. економічний успіх і популярність засобів масової інформації спонукали людей оцінювати Ірландію в міжнародному контексті. Усе менше людей убачали в релігійному покликанні єдиний шлях кар'єри вчителя. Учителі-миряни відчували менший тиск церкви. «Бути релігійним стало менш значущим і необхідним як стратегія, яку використовують учителі, щоб отримати культурний і символічний капітал, необхідний для досягнення та підтримки свого соціального становища» [16]. Незважаючи на те, що модернізм залишався неприємним для багатьох, деякі батьки намагалися застосувати свою свободу волі в освіті дітей і започаткувати масовий рух «за вилучення школи з ризниці» [19]. Так почався відхід від традиційного католицького навчання до багатоконфесійних шкіл. В ірландській освітній системі існує реальна дихотомія, де утверджена повага до традицій і панує прагнення до сучасності.

Нинішня ірландська система освіти – одна з найбільш потужних серед європейських систем. Протягом післявоєнного часу уряд спрямовував кошти саме

на освіту, на збереження молоді, її інтелектуального потенціалу. Вищу освіту в Ірландії пропонують сім університетів, 14 інститутів технології, зокрема Дублінський технологічний інститут і сім освітніх коледжів. Крім того, низка інших навчальних закладів третього рівня забезпечує спеціалізовану освіту в таких галузях, як мистецтво та дизайн, медицина, бізнес-дослідження, розвиток сільської місцевості, теологія, музика та право. Крім того, функціюють сім автономних університетів, що забезпечують курси підвищення та проводять різногалузеві дослідження. Заклади мають державне фінансування. Запропоновано ступені в першому (бакалавр), другому (магістр) і третьому (докторський) циклі кваліфікацій.

14 технологічних інститутів, що фінансовані з бюджету держави, надають освітні послуги за програмами навчання від початкового рівня до професійного. Навчання охоплює широкий галузевий спектр: бізнес, наука, інформаційні технології, інженерія, соціальні й гуманітарні науки, музика. Кожен інститут технології, узгодивши процедури забезпечення якості з Quality and Qualifications Ireland (QQI), підтверджує авторські програми. Відповідно до делегованих повноважень («Закон про кваліфікацію та навчання»), із 1999 року інститути видають дипломи та присуджують академічні нагороди. Більшість інститутів має повноваження присуджувати рівень «Магістр» [15].

Такі повноваження регламентовані в національній рамці кваліфікацій (NFQ), що є системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів освіти. Кожен рівень засвідчує завершений етап освіти, має ступінь складності освітньої програми, забезпечує сукупність компетентностей особистості, що регульовані, зазвичай, у стандарті освіти за рівнями. «Національна рамка кваліфікацій» в Ірландії адресована для використання органами виконавчої влади, установами й організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними й фізичними особами. Документом керуються для розроблення, ідентифікації, зіставлення, визнання, планування та розвитку кваліфікацій. Близько половини закладів Республіки Ірландії мають делеговані повноваження щодо присудження ступеня рівня (докторату). Докторські ступені для решти надає QQI [20]. Дублінський технологічний інститут має повноваження розробляти та проводити іспити, присуджувати академічні нагороди.

Педагогічні коледжі орієнтовані переважно на підготовку вчителів початкової та середньої школи, хоч в останні роки деякі з коледжів пропонують загальні ступені та аспірантуру. Незважаючи на те, що коледжі перебувають у приватній власності, вони підтримувані державою. Усі педагогічні коледжі тісно співпрацюють з університетами, проходять академічні процедури та процедури забезпечення якості в межах університету.

Здобуття вищої освіти та успішність студента вимірюють у кредитних балах, що корелюють із європейським кредитом. Ірландія, як і інші європейські країни, приєдналася до Болонського процесу в 1999 році. Це дало змогу збільшити

конкурентоспроможність і привабливість європейської вищої освіти, сприяло мобільності студентів, полегшило працевлаштування завдяки впровадженню системі, що допомагає легко визначити рівень підготовки та ступінь випускників.

Короновірусна інфекція COVID-19 суттєво скорегувала концепцію життя чималої кількості учнівської молоді. Психологічні наслідки асоціалізації, зокрема невпевненість у собі, нерідко робили проблемним вступ на омріяну професію. Водночас ринок і бізнес потребують таких фахівців, які вміють легко пристосовуватися до будь-яких змін, можуть працювати більш ніж в одній професійній сфері, бути мобільними та гнучкими, стресостійкими в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Дослідники в галузі освіти оперативно дійшли висновку, що онлайн-середовище може стати корисним для спілкування та співпраці. Відмова від офлайнової класної кімнати відразу здавалася різкою та передчасною, тому більшість схиляється до думки про оптимальне використання обох середовищ – онлайн та офлайн. Дослідження, що відстоюють ідею змішаного навчання, менш переконливі, ніж ті, де сфокусовано увагу на асинхронній освіті [21].

Oliver & Trigwell (2005) – одні з помітних активістів останніх років, що заперечували доцільність уведення терміна «змішане навчання» із погляду як філософії, так і педагогіки. Автори апелювали до ідеї дихотомії та вважали її підозрілою в контексті навчання, неефективною, дискримінаційною, що нівелює мету. Обговорюючи філософську основу змішаного навчання, Гаррісон та ін. (2004) стверджують, що демографія студентів змінюється, навчання впродовж життя та технологічні інновації трансформуються й у вищій освіті. Ці зміни посилюють попит на обізнаних, критичних і креативних мислителів, актуалізуючи потребу в якісному, інноваційному, дослідницькому підході до викладання, навчання, розроблення навчальної програми, яка передбачає інтеграцію технологій навчання [11].

Термін «змішане навчання» (в англомовній літературі – «blended» або «hybrid learning») має різні визначення в наукових джерелах. Загалом це поєднання навчання в школі (onsite «на місці», або offline) із дистанційною формою (зокрема online) у різних пропорціях. Концепція з'явилася ще в 1990 як противага онлайн-навчанню, проте вивчати та впроваджувати її почали лише з 2000 рр. [10].

Якщо уявити спектр навчання між «на місці» та онлайн, то змішане навчання буде посередині. Ефективно організоване змішане навчання має безліч переваг: гнучкість усіх учасників процесу; розвиток в учнів проактивного підходу до навчання, де вчитель більше не є джерелом інформації, а стає фасилітатором; посилення цифрових навичок дітей, мотивація до самостійного здоття освіти; індивідуалізація навчання.

«Blended learning» – не просто поєднання віртуального та офлайн-навчання, а цілісний підхід, який передбачає формування освітнього середовища – школи, онлайн-простору, перебування вдома учнів і вчителів; розвиток компетенцій; наявність людей – учнів, учителів, батьків. Основна відмінність змішаного

навчання від звичайної системи – активне використання технологій для пошуку матеріалів й отримання нових знань. Технології стають повноцінною частиною навчального процесу [10]. Ідеться також про поєднання різних підходів, способів подання матеріалу, видів роботи. Наприклад, частина інформації розподілена на групову роботу, частина – на самостійне вивчення. Це не залежить від місця виконання роботи – у класі чи дистанційно.

Академія Хан, спільно із «Summit Public Schools», запровадила систему змішаного навчання, що, за словами вчителів та учнів, набагато ефективніша за старий спосіб навчання. Основні зміни такі:

– учні самі розраховують свій час, що збільшує ефективність навчання;

– учителі фокусуються на некогнітивних навичках (спілкування, самоідентифікація, робота в команді тощо) та формуванні світогляду учнів;

– школи використовують систему групового викладання – наприклад, для одного класу урок проводять два вчителі, які діляться досвідом одне з одним;

– один день на тиждень учні працюють самостійно, а вчителі проводять короткі 10-хвилинні індивідуальні перевірки для кожного(-ної) учня(-иці) у класі.

Змішане навчання – не тотожне до електронного (або онлайн-) навчання. Онлайн-навчання не передбачає особистої комунікації між учнями в класі чи учнем(-ницею) і вчителем(-кою). Це водночас його основна перевага й недолік, порівняно зі змішаним навчанням. Учні, які навчаються онлайн, не мають змоги особисто спілкуватися та розвивати навички роботи в команді. Натомість система змішаного навчання допомагає розв’язати таку проблему. Наприклад, відгуки студентів засвідчують найкращу результативність змішаного навчання, порівняно з онлайн-навчанням і традиційною системою в класі [8].

Інші дослідники зосереджені на вивченні комп’ютерних технологій, технологій соціальних мереж і вебмоделі співпраці. Чимало науковців уважає, що змішане навчання буде корисним для вищої освіти, тому звертають увагу на необхідність досягнення ідеального поєднання. Зважаючи на попередні дослідження, Verkroost et al. (2008) розробив чотиривимірну модель змішаного навчання, що містить такі аспекти навчання: структуроване чи неструктуроване, індивідуальне або групове, особисте чи дистанційне, самостійне або за участі педагога. Зміни є поступовими та рухаються до змішаної культури навчання, частково залежать від керівництва на інституційному рівні, а також від «місцевих» лідерів факультетів і кафедр [8].

У праці Garrison & Arbaugh (2007) запропоновано вичерпний огляд літератури, пов’язаної зі змішаним навчанням, з особливим акцентом на аналізі навчання вищого порядку.

У прагматичному вимірі перед багатьма закладами вищої освіти постає низка проблем: обмеження місця, збільшення кількості студентів; бюджетні обмеження та тиск інтеграції нових ІКТ. Водночас існує вимога щодо прийняття парадигми, яка орієнтована на студента, вимагає переосмислення стратегій викладання на індивідуальному й інституційному рівнях. Такий запит пов’язаний із

низьким співвідношенням кількості студентів і викладачів. Фокус змішаного навчання полягає у використанні технологій як інструменту, за допомогою якого можна думати та вчитися. Це не заміна очного навчання. За продуманого планування можливі підходи до змішаного навчання, які покращують досвід кампусу, збагачують навчання завдяки інноваційному використанню ІКТ [21].

В ірландському контексті безперервного професійного розвитку Wall & Ahmed (2008) обговорюють необхідність розв'язання проблем персоналу, здатного інтегрувати технології у формат змішаного навчання. Ключовою технологією стає симуляція ігор, що допомагає навчатися.

Чимало шкільних систем та закладів вищої освіти перейшли на онлайн-навчання. Північна Ірландія має єдину систему ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), що функціює в усіх школах і вищих навчальних закладах освіти, які фінансовані за гранти. Уряд забезпечує загальну інфраструктуру, обладнання, програмне забезпечення, послуги для сприяння онлайн-навчанню. Бенефіціари інвестують у проєкти, що заохочує заклади освіти використовувати ІКТ для співпраці з іншими закладами Північної Ірландії, усього острова та на міжнародному рівні.

В осінній та зимовий період 2020 – 2021 років пандемія перейшла до другої фази. Чимало учнів і студентів розпочали очне навчання, але деякі здобувачі освіти змушені були перебувати вдома та навчатися онлайн. Викладачам довелося проводити очне навчання, іншим – працювати онлайн. Це сприяло появі гібридної моделі навчання.

Змішане навчання, дистанційне навчання та онлайн-навчання – терміни, що використовують для синхронних й асинхронних методів підтримки навчання за допомогою технічних засобів. Зауважимо, що дистанційне та змішане навчання багато хто ототожнює, натомість останнє (змішане) має багато технологічних ресурсів, що дає змогу провадити різні види навчальної діяльності, розширювати спектр дидактичного інструментарію, потенційних стратегій розвитку здобувачів освіти [17].

Змішане навчання поєднує традиційні очні методи навчання з автентичною онлайн-діяльністю. Така форма охоплює два ключові компоненти: процес, що є педагогічно обґрунтованим; курс, що поєднує традиційні очні й нові онлайн-компоненти. Змішане навчання змінює функції викладання та навчання, що є частиною трансформаційного процесу, поєднує формальне навчання з неформальним, створюючи освітній простір для навчання впродовж життя.

Педагогічна теорія концептуалізує оцінювання як процес комунікації, в якому зворотний зв'язок визнаний базовим для навчання та викладання. В останні роки зворотний зв'язок стає ключовим в освітньому процесі, найважливішим аспектом методу оцінювання, що підвищує мотивацію здобувачів освіти до опанування знань, досягнення успіху.

Ірландські вчені провели низку соціологічних досліджень, щоб з'ясувати, як викладачі сприймають і реалізують змішане навчання, як студенти

концептуалізують формування компетентностей, звертаючи особливу увагу на базові конструкти (досвід, взаємодія, оцінювання та зворотний зв'язок), які ризики та пріоритети впливають на впровадження змішаного навчання. Унаслідок досліджень, окреслено переваги змішаного навчання: синтез викладання в аудиторії та дистанційних занять із використанням технологій, що дає змогу проводити лекції / семінарські / лабораторні заняття в режимі реального часу зі студентами, які безпосередньо перебувають в закладі, і тими, хто працює вдома; необмеженість кількості учасників у закладі та поза межами освітньої установи, автоматизований систематичний контроль за учасниками освітнього процесу [24]. Отже, змішане або гібридне навчання стало дієвим практичним рішенням для проведення занять під час пандемії та після неї. Воно сприяє використання нових підходів навчання, змінюючи класичне навчання та роль викладачів і студентів, додає сучасні технології до процесу навчання, спілкування, отримання та обробку інформації.

Водночас таке навчання має також ризики: обмежена можливість комунікувати як одне з одним, так і з педагогом; час, проведений за екраном, призводить до втоми, появи головного болю, вигорання і стресу, послаблює мотивацію.

Нове законодавство акцентує на зменшенні державного фінансування. Сьогодні ірландська система вищої освіти переважно фінансована державою, на 70 % від загального обсягу фінансування. Починаючи з 2008 року, залежність від державного бюджетування суттєво зменшується. Водночас з року в рік кількість студентів, які прагнуть отримати кваліфікацію третього рівня, помітно зростає. Збільшення внесків студентів разом із загальним скороченням державного фінансування призвело до зниження рейтингів усіх ірландських університетів, оскільки співвідношення кількості студентів до кількості викладачів зросло. З огляду на це, у липні 2016 року опубліковано звіт Експертної групи з питань майбутнього фінансування вищої освіти під назвою «Інвестування в національні амбіції: стратегія фінансування вищої освіти» («Investing in National Ambition: A Strategy for Funding Higher Education»). У звіті окреслено майбутні потреби у фінансуванні сектору вищої освіти до 2030 року [12]. Це вимагає більш оперативної та відкритої взаємодії з ключовими зацікавленими сторонами, зокрема для успішного використання філантропії та підприємництва, фінансування капіталу, необхідного для проєктів розвитку університетів орієнтування на іноземні ринки.

Уряд ухвалив рішення про те, що регулювати процес фінансування і перспективи навчання студентів в ірландських ЗВО будуть науково-дослідницькі установи, які ефективно взаємодіють із підприємствами та суспільством у межах відкритої інноваційної системи для гарантування інвестицій у розвиток Ірландії. За даними експертів, ірландські університети втрачають позиції у світових університетських рейтингах (QS World University Rankings) (QS World University Rankings, 2018) [28]. Для вищої освіти в Ірландії спрямовано додаткове

фінансування на найближчі кілька років, проте багато інституційних лідерів уважає, що таких коштів недостатньо, це може призвести до зниження рейтингу окремих університетів.

Ірландія пропонує унікальну можливість критично проаналізувати екологічну освіту. Наразі існує обмежена кількість опублікованих досліджень та інформації про стан екологічної освіти та її ефективність у відновленні виховання до збереження природного середовища та зв'язку з ним. Екологічне виховання розглядається, як:

– один із головних чинників екологізації всіх видів людської діяльності;

– як новий сенс і призначення сучасного освітнього процесу – унікального засобу збереження і розвитку особистості та продовження людської цивілізації, процесу, що перебуває в постійному розвитку і є результатом переорієнтації та координації різних дисциплін;

– поєднання раціонального й емоційного у стосунках людини з природою на засадах добра і краси, розуму і свідомості, патріотизму й універсалізму, науковості та дотримання природоохоронного права.

Це дає можливість Ірландії бути однією з найпрогресивніших країн у світовому рейтингу. 2023 року вона стала лідером у захисті навколишнього середовища планети. Країна, яка ретельно оновлює свою політику, щоб зберегти землю в безпеці, і так робить великі кроки для кращого збереження традицій і природи. Ірландія є лідером у впровадженні програм «Fit for 55» та «Green Deal» для збереження навколишнього середовища, здорової та збалансованої природи для майбутніх поколінь. У кожному закладі освіти є дорожня карта формування екологічної освіти, зміст якої полягає в розумінні необхідності економного та раціонального використання природних ресурсів. Екологічна освіта ґрунтується на чотирикомпонентній структурі: знання, уміння, цінності і ставлення та діяльність. Її зміст зреалізовано в Національній навчальній програмі, спрямованій на:

– формування загальнолюдських цінностей: добро, справедливість, милосердя, людяність, любов і повага до всього живого, дбайливе та відповідальне ставлення до природи;

– систему виховної роботи у школі, побудовану на принципах регіональності та міжпредметності.

Відповідно до мети екологічного виховання, формування екологічної культури школярів за переконаннями педагогів необхідно починати з першого класу, з розвитку емоційної сфери, виховання почуття любові до природи, залучення їх до вивчення та охорони природи, довкілля та корисних копалин: природний газ, торф, мідь, свинець, цинк, срібло, барит, гіпс, вапняк, доломіт,що складає надровий фонд країни. Отже, екологічна підготовка учнів триває протягом усього періоду навчання, з урахуванням принципу системності, науковості, доступності та подальшого всконалення. Так, від учнів старших класів на першому рівні очікується свідоме ставлення до навколишнього середовища, цілісне та системне мислення, широка обізнаність у сфері екології, уміння застосовувати

набуті знання для творчого розв'язання екологічних проблем на локальному та глобальному рівнях. На другому – орієнтація в змісті всіх загальноосвітніх предметів, передбачених шкільною програмою, висвітленні екологічних проблем і пошуку шляхів їх розв'язання, що потребує координації зусиль адміністрації та педагогічного колективу школи [5].

У державних документах з екологічної освіти, що визначають її розвиток, пріоритетна увага приділяється не тільки формуванню екологічної освіти, але і культурі. Остання ґрунтується на реалізації таких компонентів/ ідеї, як дбайливе ставлення до природи, усвідомлення екологічних проблем, відповідальність для прийняття рішень щодо навколишнього середовища, створення умов для набуття знань з екологічних проблем, стимулювання активної участі в природоохоронній діяльності. Усе це сприяє формуванню ефективності екологічної освіти та участі учнів взаємодіяти із природним середовищем. Така взаємодія відкриває нові аргументи зв'язку дитини з екологічною обізнаністю на свіжому повітрі та підвищенням творчих здібностей, розвитком мовлення і покращенням відчуття добробуту. Зростає кількість доказів того, що, коли екологічна освіта на свіжому повітрі належним чином спланована, вона може покращити академічні стандарти, оскільки учень демонструє більшу мотивацію в класі.

Ураховуючи напрацювання в царині екологічної освіти, ірландські вчені дійшли висновку щодо неоднозначності тлумачень змісту між екологічною освітою й іншими видами освіти, такими як освіта для сталого розвитку (ОСР) та освіта для розвитку (ОР). Відповідно, виникла потреба у визначенні відмінностей, які вирізняють її з-поміж інших видів, як-от: *освіта для сталого розвитку* (ESD) *та освіта для розвитку* (ED) [7].

Департамент освіти та навчання (2014) розробив Національну стратегію освіти для сталого розвитку. Вона спрямована на інтеграцію освіти для сталого розвитку системи загалом, сприяння громадській обізнаності, розбудові потенціалу та високим стандартам екологічного менеджменту в навчальних закладах. Ключовою ознакою програми є надання громадських консультацій в рамках реалізації Національної стратегії освіти сталого розвитку, щоб розглянути освітні практики, які відповідають потребам учнів, розумінню природного середовища як центрального для довгострокового сталого розвитку. Освіта для сталого розвитку наголошує на необхідності «змінити особисті/індивідуальні та соціальні відносини з локальними та глобальними екосистемами», а також поведінку споживача та виробництва щодо збереження екологічного ресурсу.

У Республіці Ірландія активно розвиваються як формальна екологічна освіта (у школах, закладах вищої освіти, інститутах підвищення кваліфікації), так і неформальна (за допомогою засобів масової інформації, кіно, музеїв, виставок, заходів природоохоронних товариств). Департамент освіти та навчання підтримує і сприяє розвитку таких форм освіти.

Голос дітей як майбутніх екологів і політиків є центральним у поточних дебатах і дискусіях. Стратегія рекомендує департаменту освіти і професійної

підготовки сприяти «більшому врахуванню думок дітей і молоді під час розроблення нових політичних стратегій та програм, які впливають на них» (Department of Education and Skills, 2014, с. 41). У контексті освіти для сталого розвитку має бути налагоджений процес консультацій із дітьми та молоддю. Загалом стратегія складається з різноманітного набору політичних сфер, зокрема з екологічної освіти, але її позиція є допоміжною та не виокремлена в більш широкому порядку денному. Це спричинює занепокоєння щодо статусу екологічної освіти на державному рівні, особливо в час підвищення обізнаності стосовно питань сталого розвитку в повсякденному дискурсі.

Перебування на свіжому повітрі допомагає дітям розвивати зв'язок із природним середовищем, що відіграє вирішальну роль у формуванні сталого екологічного ставлення та поведінки в дорослому житті. У межах державної програми екологічної освіти школярів запрошують відвідувати освітні центри, де діти можуть навчатися в природному середовищі. Учні беруть участь у різноманітних іграх, пошуку скарбів, полюванні на комах, сортуванні сміття, щоб підвищити рівень екологічної свідомості та бережливого ставлення до довкілля. Діти запам'ятовують і засвоюють більше інформації через безпосередній контакт на природі, ніж із підручника.

Програма екологічного спрямування «Зелені школи» [6] триває протягом усього навчального року. Основна увага зосереджена на тому, щоб «діти пройшли сім кроків екологічної поведінки» у контексті екологічного менеджменту та відповідальності. Це більш раціональна й цілеспрямована форма екологічної освіти, розвиває екологічну свідомість і відповідальність за зменшення, повторне використання та перероблення відходів. Батьки позитивно ставляться до програми та просування екологічної відповідальності.

Цікаво, що деякі екологічні педагоги критично ставилися до програми «Зелені школи» [6], оскільки вона пропагує інший тип освітнього досвіду. Ідеться про утилітарний і радше управлінський підхід до природного довкілля. Однак викладачі школи акцентують екологічну освіту на природі з перших рук, зауважуючи, що ця програма спрямована на особистий інтерес у розв'язанні екологічних проблем. Педагоги поділяють екологічну освіту на дві частини: соціальна відповідальність або особистий інтерес; пошук, дослідження і вивчення природи, розвиток емпатії. В ідеалі екологічна освіта має сприяти налагодженню тісного зв'язку з навколишнім середовищем, що відрізняється від мети програми загальної середньої освіти.

Успіх програми «Зелені школи» в Ірландії відображає її здатність інтегруватися у формальну освіту. Основну увагу зосереджено на конкретних результатах навчання, орієнтації на план екологічного менеджменту. Концепція природного довкілля, яку демонструє програма, вирізняється з-поміж інших, оскільки сфокусована на екологічних проблемах, управлінні та моніторингу ресурсів. Крім того, критика з боку педагогів-екологів засвідчує, що програма «Зелені школи» пропонує інший тип екологічної освіти [6].

Важливим досягненням у галузі освітньої політики Ірландії є якість вищої освіти, яка була пріоритезована від початку. Завдяки цьому сьогодні Ірландія посідає перше у світі місце за кількістю навчальних закладів на душу населення, а якість освітніх послуг не поступається загальновизнаним британським стандартам.

В Ірландії впроваджено політику «безкоштовних зборів» для студентів денної форми навчання. Більшість студентів бакалаврату, які відвідують державні курси третього рівня, не сплачують за навчання. Згідно з умовами Ініціативи безкоштовних зборів, Управління вищої освіти (HEA) сплачує збори установам безпосередньо. Заклади стягують річну суму студентського внеску, який раніше називали оплатою студентських послуг. Внесок також відомий як реєстраційний збір, охоплює студентські послуги та іспити. Для прикладу, ставка студентського внеску за навчальний рік зростає до 3000 євро за навчальний рік. Натомість основним джерелом фінансової підтримки студентів в Ірландії слугує сума стипендії, що залежить від статусу родини, її особистого доходу. Фонд допомоги надає фінансову підтримку студентам закладів вищої освіти, що мають тимчасові або постійні фінансові труднощі / проблеми. Державні витрати покривають підтримку студентів в оплаті оренди, догляду дитини, транспорту, книжок чи іншого дидактичного матеріалу. Студенти, які здобувають освіту за третім рівнем, мають право подати заявку до фонду підтримки.

Студенти з особливими освітніми потребами мають право подати заяву до фонду для отримання додаткової підтримки та послуг під час навчання у ЗВО Ірландії. Це дає їм змогу повноцінно навчатися, не перебувати в невигідному становищі через інвалідність. Студенти, які відповідають вимогам, можуть отримати допомогу від Фонду рівня PLC, аж до докторського рівня.

Допомога для повернення до освіти (BTEA) дозволяє особам, які відповідають вимогам, повернутися до повного робочого дня навчання на затверджених курсах, продовжувати одержувати підтримку доходу. Студенти, які отримують виплати соціального забезпечення, можуть зберегти їх за умови участі у схвалених денних курсах у подальшій та вищій освіті.

Усі заклади вищої освіти, фінансовані державою, наприклад, університети чи коледжі освіти, мають кабінет доступу, який надає підтримку й консультації студентам у фінансових питаннях, що стосуються, зокрема, схеми студентських грантів і фонду допомоги. Крім того, в Ірландії є низка стипендій, які пропонують навчальні заклади та організації для студентів й аспірантів. Науковий фонд Ірландії (SFI) та Ірландська дослідницька рада (IRC) надають стипендії через конкурс для аспірантів, які навчаються в ірландських навчальних закладах [5].

Для накопичення та збереження контингенту студенської молоді уряд Ірландії 2018 року запровадив схему для колишніх студентів без документів. Завдяки цій схемі 2 253 здобувачі отримали посвідку на проживання. Відповідно до зобов'язання, узятого в «Програмі діяльності уряду» 2020 р., і після публічних консультацій у 2021 р. 2022 року розпочато «Програму регуляризації довгострокових нелегальних мігрантів». Ця програма отримала широку підтримку

з боку НУО. У матеріалах, представлених на публічних консультаціях, наголошено, що програма повинна мати широкі умови прийнятності. Управління омбудсмена з прав дітей та молоді наголосило, що дозволи на проживання мають відповідати вимогам. Заяви подають дорослі особи, які проживають у державі (без дозволу на імміграцію) безперервно протягом попередніх чотирьох років. Для сімей із неповнолітніми дітьми цей термін скорочено до трьох років. Право на подання заяви мають особи, щодо яких ще не ухвалено рішення про депортацію. Паралельно запущено схему, що охоплює заявників на міжнародний захист, які перебували в процесі не менше від двох років.

В Ірландії нині функціонує понад 40 закладів вищої освіти: 24 – державні ЗВО, із яких 7 університетів, 14 технологічних інститутів, 3 спеціалізовані ЗВО, де викладають понад 5000 програм із різних наукових галузей. Процес навчання в усіх ЗВО контролюють на державному рівні. Усі програми підпорядковані 10-рівневій шкалі (National Framework of Qualifications – NQF system), яка спеціально розроблена для того, щоб гарантувати ідентичність кваліфікацій, незалежно від типу навчального закладу. Шкала має еквіваленти в системах освіти інших країн, тому ірландський диплом визнаний в усьому світі [8].

Поширеною в Ірландії є партнерська підтримка компанії Erasmus Plus. Erasmus Plus – це програма ЄС, яка фінансує освіту, навчання, молодь і спорт. З 2021 по 2027 рік функціонує нова програма LXI [31]. Вона обслуговує програми Ka1 і Ka2 і працює безпосередньо зі школами, дитячими закладами освіти та університетами. Завдяки Erasmus+ студенти та педагогічні працівники мають можливість навчатися, стажуватися, здобувати досвід роботи та працювати волонтером за кордоном. Окрім надання грантів для окремих осіб, Erasmus+ підтримує транснаціональне партнерство між освітніми, навчальними та молодіжними установами й організаціями, а також підтримувати національні зусилля з модернізації системи освіти, навчання молоді. Уперше така програма була спрямована на підтримку спортивних ініціатив, розвитку спорту середучнівськоїта студентської молоді. Для її реалізації у 2020 році було збільшено портру у фінансуванні на 37 % із укладанням зобов'язань терміном на 6 років до 2027 року.

У травні 2018 року Комісія запропонувала подвоїти бюджет Erasmus до 30 мільярдів євро для отримання досвіду 12 мільйонів людей за кордоном терміном з 2021 до 2027 року [31]. Надання такої фінансової підтримки надасть можливість підвищити потребу молодих людей в отрманні кращих інновацій, які є запитаними на ринку праці та бізнесу в усіх галузях.

Зазначимо, що Велика Британія залишила Erasmus після Brexit, і чимало закладів освіти в ЄС шукають нових англомовних «компаній-партнерів» у єврозоні. Language Xchange Ireland є компанією-партнером Erasmus і працює на цьому ринку вже 12 років. LXI привозить групи студентів на південний схід Ірландії для вдосконалення навичок англійської мови. Ірландія успішно приймали студентів з Австрії, Польщі, Словенії, Франції, Іспанії, Італії, Норвегії, Німеччини та

Фінляндії. 50 % шкіл-партнерів використовують LXI разом із грантовою допомогою Erasmus+ для програм «Англійська мова за кордоном. Ми робимо навчання незабутнім». Ключовою концепцією є «підготовка студентів до майбутнього працевлаштування», інтеграція англійської мови, розміщення в сім'ї, онлайн-підготовка та широка культурна діяльність. Це є підгорунтям того, що робить партнерство з LXI дуже привабливим під час подачі заявок на грант Erasmus+. LXI є однією з провідних компаній-партнерів Erasmus в Ірландії та єдиною подібною компанією, яка має сертифіковані системи менеджменту ISO9001, ISO45001 та ISO9001 [28].

Крім того, Erasmus Plus є головною освітньою програмлю ЄС, яка щороку дає змогу 200 000 студентам навчатися за кордоном. Студенти з ЄС, ЄЕЗ та Туреччини мають простий шлях, щоб провести від трьох до дванадцяти місяців навчання в ірландському вищому навчальному закладі в рамках свого курсу.

Її перевагою є те, що вона є частиною Програми ЄС «Освіта впродовж життя» [32], яка з 2007 року була розширена завдяки мобільності викладачів і персоналу. З моменту початку програми в 1987 році майже два мільйони студентів взяли участь у семестрових або річних обмінах, щоб здобути якісне навчання та культурний досвід. Успішні заявники на програму обміну отримують грант на навчання для покриття витрат і не сплачують зборів у вибраному закладі. Курси, проведені в Ірландії, визнаються в рамках отримання диплома студента за Європейською системою передачі кредитів (ECTS). У програмі беруть участь заклади з 31 країни, і між ними існують відмінності в процесі подання заявки. Заявнику необхідно звернутися до міжнародного офісу відповідного коледжу та отримати кваліфіковану консультативну допомогу.

Erasmus також може підтримати й інших студентів, які мають бажання стажуватися в Ірландії за напрямами – освіта, молодіжна політика та спорт.

Варто звернути увагу і на той факт, що Erasmus+ (2021–2027) [31] визначає пріоритети і для осіб з особливими овітніми потребами, інвалідністю, інклюзією. Йдеться про нові та більш гнучкі формати мобільності, включаючи фізичні, віртуальні та змішані, підвищення рівнів грантів, доповнень для тих, хто має менші можливості для повноцінної соціалізації. Сприяння інклюзивним та інноваційним засобам навчання та викладання через партнерство дає можливість мало мобільним верстам населення отримати відповідну освіту та працевлаштування.

Підтримка мобільності студентів, персоналу та молоді є і залишається основним завданням Erasmus+. Понад 10 мільйонів осіб, включаючи студентів, учнів, професорів, викладачів та інструкторів, беруть участь у заходах мобільності за кордоном протягом усього курсу програми [28].

Завдяки унікальному досвіду життя, навчання чи подорожей за кордоном учасники отримують навички спілкування, відкривають для себе мережу міжособистісного спілкування, професійних і ділових відносин із людьми з інших країн, обмін культурними цінностями, традиціями. Усе це надихає їх на активну участь у житті суспільства, працевлаштуванню та соціальному розвитку інклюзії.

Загалом фінансування Erasmus+ ЄС має значну додану цінність. У галузі освіти, навчання та молоді за результатами моніторигну можна констатувати про велику фінанову і соціальну підтримку програми в Республіці Ірландія. Натомість її відсутність може призвести до:

– різкого зниження мобільності учнів, практиків і міжнародної співпраці організації;

– нерівності, коли йдеться про доступ до мобільності між країнами та соціально-економічними фондами;

– зниження якості та ефективності мобільності в результаті радикального зменшення масштабу координаційних структур;

– до зниження позитивного ставлення до ЄС серед цільової групи;

– міжнародних практик, що також негативно вплине на учнів [29].

Натомість Erasmus+ впродовж багатьох років продовжує утримувати рейтинг серед програм ЄС і набирати високої оцінки й попиту широкого кола громадськості та серед зацікавлених сторін через:

– забезпечення унікального пакету результатів;

– інтегровані програми;

– внутрішню узгодженість програми, оскільки пропонує фінансування можливостей для повного спектру можливого досвіду навчання (формального, неформального та інформального);

– структури управління програмою добре налагоджені та відповідають меті й завданням, у яких не простежуються серйозні недоліки;

– є зворотний процес – рефлексія, для оцінювання та надання рекомендацій для покращення [30].

Erasmus+ значною мірою спирається на спадщину свого попередника, молодіжної програми, програми в дії (YiA). Останні, нині, фінансують підтримку проєктів індивідуальної мобільності, неформальне навчання та міжкультурний діалог серед європейців з числа молодих людей, щоб підвищити їхні навички та компетенцію, а також їхню активність, громадянство та участь. Програма також фінансує проєкти, які пропонували молодіжні організації для навчання молодих працівників та співробітникі з метою зміцнення професіоналізму та європейського виміру роботи з молоддю в Європі.

Програма «Молодь в дії» була спрямована на молодь, молодіжні організації та молодь працівників через п’ять операційних дій, що відповідають п’ятьом загальним цілям.

Дія 1. Молодь для Європи: сприяння активній громадянській позиції молоді через обмін, молодіжні ініціативи та проєкти молодіжної демократії.

Дія 2. Європейська волонтерська служба: розвиток солідарності та толерантності, волонтерська діяльність за кордоном на користь місцевих громад.

Дія 3. Молодь у світі: сприяння взаєморозумінню, співпраця з країнами-партнерами.

Дія 4. Система підтримки молоді: підвищення якості підтримки молоді через заходи та молодіжні організації, навчання та мережеву діяльність.

Дія 5. Європейська співпраця у сфері молоді через політичний діалог між молоддю та політиками [28].

Усі заходи є відкриті для участі країн-учасниць програми, а Дії 2 і 3 – для «країн-партнерів», таких як Східна Європа та Кавказ, для яких Partnership Youth Window (PYW) було створено у 2012 році як невід'ємну частину PYW.

Отже, Міністр освіти відповідає за освіту кожної людини в державі, що регламентоване в «Законі про освіту» із 1998 року. Серед функцій міністра – окреслення національної освітньої політики, планування та координація освіти, її моніторинг, оцінювання, звітність та інформування про якість, економічність, ефективність і результативність системи освіти. Місія департаменту освіти – забезпечити якісну освіту, яка допомагає людям повністю реалізовувати свій потенціал, повноцінно долучатися до соціального, культурного, економічного розвитку Ірландії.

Досвід Республіки Ірландії, як і інших Європейських країн є вкай цінним для України, особливо в умовах реформування та воєнного стану. Укладений Меморандумом про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти й науки Ірландії від 8 лютого 2006 року, сприяє налагодженню прямим зв'язкам між закладами освіти обох країн; прямій співпраці в галузі науки й досліджень між університетами, науковими установами; співпраці в галузях освіти, досліджень та науки шляхом участі в спільних проєктах у рамках ЮНЕСКО, Ради Європи та Європейського Союзу. Така співпраця відкриває шлях українській освітній та науковій спільноті до реалізації завдань, окреслених ЄС щодо прийняття України кандидатом у частині виконання освітніх зобов'язань.

1. Масштаб – інші подібні дії у сферах мобільності студентів і практикуючих спеціалістів, а також міжнародна співпраця є незначними порівняно з масштабами, досягнутими Erasmus+. Однак підтримка Жана Моне модулів і досліджень є винятком.

2. Масштаб – охоплення країни не можна порівняти з більшістю інших програм фінансування подібних заходів. Секторне охоплення також унікальне. Жоден із заходи поєднують усі сектори, охоплені Erasmus+. Індивідуальні дії існують у всіх сектори, охоплені Erasmus+, але це окремі програми. Загалом там набагато менше дій у сфері молоді та спорту, що означає, що ці сектори мають менше можливостей для міжнародної співпраці (поза змагальним спортом) [32].

3. Процес – Erasmus+ створив випробувані та перевірені процеси для управління мобільність зокрема. Існують приклади, коли вони були включені в інші національні та європейські дії.

4. Міжкраїнове співробітництво – країни ЄС, зокрема, тепер добре інтегровані в рамках програми. Є цікаві тенденції щодо взаємозв'язку, показуючи, що в програмі не обов'язково домінують великі країни як одна можна очікувати. Менші країни також добре зв'язані. Додана вартість у контексті інновацій відстає порівняно із зазначеними критеріями. Ступінь інноваційності в рамках програма залишається обмеженою. Хоча є приклади випадків, коли програма використовується як підстава для експериментів з огляду на вивчення політики на

рівні системи. Для механізму гарантування студентських позик (SLGF) додана вартість ЄС ще не досягнута повний потенціал, ураховуючи дуже обмежений масштаб діяльності на момент цієї оцінки. У спортивному секторі оцінка доданої вартості ЄС ускладнюється тим фактом, що напрям є новим і впроваджується дуже прогресивно, що означає, що його масштаби в оцінюваний період був невеликим. Ще одним викликом є різноманітність проблем, які розглядаються, і факт що дефіцитне фінансування розподіляється на кілька дуже різних питань.

Список використаної літератури

1. Мелаш В. Д., Молодиченко В. В., Гнатів О. В., Вахняк Н. В., Саєнко Ю. О., Варениченко А. Б. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації екологічної освіти для сталого розвитку: навчально-методичний посібник. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2017. 205 с. **2. Можаровська Т. В.** Психологічні особливості формування та розвитку екологічної особистості засобами екологічної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psycholog*. 2014. II(1), Issue: 27. P. 95–98. **3. Скребець В. О.** Екологічна психологія: підручник. Київ: ВД «Слово», 2014. 456 с. **4. Шмалєй С. В.** Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: дис. … д-ра пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2005. 436 с. **5. Ahmedabad** Recommendations. Moving forward from Ahmedabad: environmental education in the 21st century. URL: http://www.tbilisiplus30.org/Final%20Recommendations.pdf. **6. An** Taisce Green-Schools Programme Handbook. URL: http://www.greenschoolsireland.org/manic-monday.90.html. **7. Bonnett M.** Sustainable development, environmental education, and the significance of being in place. *The Curriculum Journal*. 2013. (24)2. P. 250–271. **8. Connolly M.**, Jones C., Jones N. New approaches, new vision: capturing teacher experiences in a brave new online world. *Open Learning*. 2007. 22(1). P. 43–56. **9. Coolahan J.**, Hussey C., Kilfeather F. The Forum on Patronage and Pluralism in the Primary Sector. *Project Report*. 2012. 33 p. **10. Davis H. C.**, Fill K. Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections. *British Journal of Educational Technology*. 2007. 38(5). P. 817–828. **11. Denis B.** A Conceptual Framework to Design and Support Self-directed Learning in a Blended Learning Programme. A Case Study: the DES-TEF. *Journal of Educational Media*. 2003. 28(2–3). P. 115–127. **12. Department** of Education and Skills. Irish education System. 2013. URL: http://www.education.ie/en/The-Education-System/. **13. Department** of Education and Skills. Education for sustainability: The national strategy on education for sustainable development in Ireland, 2014–2020. URL: http://www.education.ie/en/Publications/EducationReports/NationalStrategy-on-Education-for-Sustainable-Development-in-Ireland-2014-2020.pdf. **14. Dick W.** An Instructional Designer's View of Constructivism. *Educational Technology*. 1991. 31. P. 31–44. **15. Fianna** Fáil. Education. 2016. URL: https://www.fiannafail.ie/speech-by-donogh-omalley-td-announcing-free-universal-secondary-education-10th-sept-1966/. **16. Garrison D.**, Anderson T. E-Learning in the 21st Century. London: Routledge Falmer. 2003. **17. Garrison D. R.**, Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*. 2004. 7(2). P. 95–105. **18. Garrison D. R.**, Arbaugh J. B. Researching the Community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions. *Internet and Higher Education*. 2007. 7(3). P. 157–172. **19. Gredler M. E.** Learning and Instruction: Theory into Practice. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall. 2005. **20. Jennings D.** Virtually Effective: the measure of a learning environment. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching. Dublin: AISHE, 2005. P. 159–167. **21. Kirkup G.**, Kirkwood A. Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching – a tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*. 2005. 30(2). P. 185–199. **22. Knight P.** A Systemic Approach to Professional

Development: Learning as Practice. *Teaching and Teacher Education*. 2002. 3. P. 229–241. **23. Laurillard D.** Rethinking University Teaching: A Framework for the Use of Educational Technology. London: Routledge,1993. **24. Leonard J.**, Guha S. Education at the Crossroads: Online Shen, R., Wang, M., & Pan, X. (2008). Increasing interactivity in blended classrooms through a cutting-edge mobile learning system. *British Journal of Educational Technology*. 2001. 39(6). P. 1073–1086. **25. Shin M.**, Lee Y. Changing the Landscape of Teacher Education via Online. *Teaching and Learning. Techniques* 2009. URL: www.acteonline.org. **26. Teaching** and Students' Perspectives on Distance Learning. *Journal of Research on Technology in Education*. 34(1). P. 51–57. **27. Tovey H.**, Share P. A Sociology of Ireland. Dublin: Gill & Macmillan, 2000. **28.** https://eurireland.ie/erasmusplus/erasmus-programme/ **29.** https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-12/Erasmus%2B%20in%20Ireland%20in%202021%20_%20Erasmus%2B_0.pdf. **30.** http://erasmusplus.ie/ **31.** https://insights.leargas.ie/en/erasmus-plus-2021-2027. **32.** https://www.ireo.eu/funding-financing/eu-funding-programmes-and-financial-instruments/erasmus/

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ

ПСИХОЛОГІЯ МЕНЕДЖМЕНТУ ЗВО В УМОВАХ ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Петр Саух,
Ігор Білецький

За новітніх умов нестабільності, змін, трансформацій, з якими зіткнулось українське суспільство, і які не мали аналогів раніше в історичному перебігу його розвитку (пандемічний та постпандемічний періоди, воєнний стан тощо) можливості для функціонування національної освіти можуть бути осмисленні через її інтеграцію до світового освітнього досвіду й простору. Як новий тип освітньої моделі, розробка якого випливає і постає адаптованою до вимог сучасної інформаційної й технологічної ери, дистанційне й відкрите навчання наголошують на важливій й актуальній моделі студент-центрованості, самокерованості, відкритості й спільного використання навчальних ресурсів.

Ці глобальні процеси змушують переглянути поняття навчання й викладання, а, разом з тим, особливо враховуючи українську площину реалізації віддаленого навчального процесу в умовах воєнного стану, підводять до аналізу необхідності реалізації стратегії безперервних змін в освітній організації й ефективній управлінській роботі.

Ю. Красілова, Р. Пракапас, І. Коломицева наголошують, що запроваджений воєнний стан як реакція на повномасштабні збройні дії країни-агресора позначився на зміні гуманітарної сфери життя України, де максимально швидко має

відбуватися реагування, оперативно й точно запроваджуватися управлінські рішення з можливістю їх постійної корекції відповідно до ситуації [19].

Це стосується й української вищої школи, яка має не допустити переривання освітнього процесу при наявній втраті освітніх можливостей (руйнуванні й знищенні закладів освіти, зниженні безпеки отримання освітніх послуг у звичайному режимі тощо), і напротивагу - ухвалювати дієві управлінські рішення, імплементуючи необхідні інструменти й форми взаємодії для підтримки освітнього процесу.

Підтримуємо О. Ліннік, В. Божинським, Л. Гриневич, В. Крижановською, Є. Ніколаєвим, Г. Рій у думці, що серед широкого кола проблем, з якими загалом зіштовхнулась українська освіта за час повномасштабного вторгнення ворога, можна виділити й погіршення психоемоційного стану учасників освітнього процесу, і недоступність очного навчання для ряду учнів, і переривання освітнього процесу через відключення електроенергії, обстріли, тривоги [22].

Особливості життя під час воєнного стану привели до поширеної імплементації віддаленого навчального процесу в Україні. На території Півдня та Сходу України, які потерпають від найбільшого бойового впливу країни-агресора, і де за статистичними даними майже 40 % учнів і здобувачів вищої освіти через це стали вимушено переселеними особами (виїхали або в більш безпечні області або ж за кордон), було впроваджено дистанційну систему навчання, яка переважною мірою на цих територіях діє і до сьогодні [1]. Загалом більша частина українських закладів вищої освіти працюють у звичайних умовах, а решта – у змішаній або ж повністю дистанційній формі надання освітніх послуг.

Проте, незважаючи на досвід, отриманий українською освітою в часи реалізації дистанційної моделі в ковідний і постковідний період, заклади освіти наново актуалізували необхідність прояву в менеджменті освітніх організацій високої гнучкості в адаптації віддаленого навчального процесу до нових умов, посиленню роботи щодо постійної оптимізації окремих процесів, умов праці, графіків навчання тощо, враховуючи і перебування учасників освітнього процесу на окупованих, прифронтових територіях та у зонах активних бойових дій.

Зазначимо, що впровадження цифровізації освітнього процесу та його трансформація як відповідь на виклики воєнного стану є цілком логічним шляхом збереження потенціалу можливостей не просто для отримання освіти, але і для поліпшення її якості й ефективності в ЗВО за цих умов. С. Трубачева, О. Мушка, П. Замаскіна наголошують, що саме активне впровадження дистанційної освіти в період пандемії й подальший розвиток використання цифрових технологій під час воєнного стану допомогли не перервати освітній процес, але і підвищити його рівень безпеки та ефективності [34].

На сьогодні без застосування цифрових технологій неможливим є функціонування закладів освіти, а наявність баз даних, відповідного програмного забезпечення, цифрових інфраструктур тощо введені до усіх процесів, що супроводжують це функціонування – від менеджерських до освітніх [28].

Разом з тим Т. Павлиш, В. Басараб, О. Терещенко, М. Рогів зазначають, що використання різновидів цифрових технологій (відеоуроків й конференцій, електронних підручників тощо) має бути обґрунтованим, а велика увага має приділятися удосконаленню системи віддаленої комунікації учасників освітнього процесу, поінформованості про наявність у них доступу до необхідних технічних засобів й інфраструктури, розвитку їх вмінь й навичок користування цифровими технологіями, піклуванню про збереження й захист даних [29].

Наголосимо, що цифрова трансформація української освіти є не тимчасовим ситуативним національним явищем, а процесом, що повністю віддзеркалює сучасний розвиток світової освіти й суспільства у бік новітніх розробок синтетичного навчального середовища у межах концепції «метавсесвіту» як нового формату розвитку суспільства [7]. Ш. Джаганнатан, глобальний керівник Кампусу відкритого навчання Світового банку, у своїй роботі «Освіта зустрічається з метавсесвітом: переосмислення майбутнього навчання» визначає позитивний вплив метавсесвіту на навчання. Зокрема, серед переваг висвітлюється навчання на досвіді, реалізація інтенсивної практики й циклу зворотного зв'язку, візуалізація, яка дає змогу потрапити в інший світ, зокрема, й у світ іншої людини [59].

Водночас варто зауважити, що разом з низкою позитивних результатів, застосування новітніх технологій, пов'язаних з віртуальною та доповненою реальністю в цифровому навчальному середовищі може негативно впливати на функціональні можливості та здоров'я учасників (користувачів) [6], що загострює питання детального аналізу та оптимізації використання подібних технологій при реалізації віддаленого навчального процесу у ЗВО.

Зазначене актуалізує усвідомлення взаємопов'язаності якості віддаленого навчального процесу з психологічною готовністю до управління змінами в освітній організації у складний й нестабільний час суспільного буття у кризових умовах з урахуванням загальносвітових тенденцій розвитку суспільства й освіти.

Дослідники наголошують, що ефективна організація віддаленого навчання – це актуальна управлінська проблема, яка потребує ґрунтовного наукового осмислення [5]. Визначаючи специфіку віддаленого навчального процесу разом із К. Гунаварденом, підкреслимо його важливу особливість й можливість – виходити за межі географічних, національних, політичних кордонів [56].

Такий режим навчання долає часові обмеження, притаманні традиційному навчанню. Означене дає змогу підвищувати гнучкість й зручність шляху навчання студентів. А. М. А.-К. Аль-Арімі наголошує, що дистанційне навчання розгортається на методології й освітній концепції, базованій на засадничих положеннях андрагогіки й педагогіки, технологій систем навчання, які ефективно імплементуються у надання сучасної освіти здобувачам і передбачають унікальну можливість спілкування у системі викладач-здобувач, що розгортається як в асинхронному, так і синхронному режимах [40].

З однієї сторони, системою спонукань до навчання у віддаленому електронному режимі (E-learning) може бути обмеження часу або ж відстані, а з

іншої - такий режим надає студентові низку можливостей, серед яких важливою є можливість вступати в контакт з іншими студентами, що можуть мати інший соціальний, культурний, економічний досвід. На думку дослідників, віддалений навчальний процес полегшує спілкування між здобувачами освіти, а отже, позначається на вірогідному позитивному результаті такого навчання: отриманні здобувачами не лише нових, корисних знань, але й «нових соціальних навичкок, зокрема, здатності спілкуватися та співпрацювати з колегами та однолітками, яких вони можуть ніколи не бачити» [40, с. 83].

Однією з проблем у реалізації віддаленого навчання вчені вбачають у культурних особливостях суб'єктів освіти, що виявляються у такому форматі навчання. Зокрема, навчання іноземних студентів у традиційній формі, коли вони приїздять до іншої країни і віддаляються частково від своєї культури, занурюючись у культуру країни навчання, кардинально відрізняється від віддаленого навчання, в умовах якого не відбувається процесу адаптації до іншої культури, оскільки культурне середовище студента не змінюється [56, 61].

Натомість технологічна можливість дистанційного навчання дозволяє організовувати інтерактивну взаємодію між викладачем й здобувачем для оптимізації навчального процесу в нових умовах. Інтерактивність – невіддільна частина дистанційної й відкритої освіти: викладачі й здобувачі можуть спілкуватися та обговорювати питання, пов'язані з навчальним процесом в режимі реального часу через онлайн-платформи. Зокрема, в межах Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова інтерактивність взаємодії учасників освітнього процесу забезпечується можливостями комунікації через корпоративну платформу Microsoft Teams, що розроблена для гібридної роботи [8].

Н. Кавус підкреслює, що завданням викладача, що працює в умовах віддаленого навчального процесу мають бути спеціальним чином розроблені відповідні матеріали для проведення занять (в тому числі й наповнення дистанційних курсів) – з урахуванням процесів концентрації уваги здобувачів, корегуванні концепції простору й часу зі стимуляцією їхньої зацікавленості до самостійної роботи [50]. Водночас студенти отримують розширені можливості усвідомлення навчального матеріалу завдяки активному використанню у віддаленому навчальному процесі мультимедіа й невербальної презентації навчального матеріалу.

Автономія, гнучкість, зручність є важливим втіленням дистанційної й відкритої освіти. Здобувачі можуть обирати власні курси й темп навчання, який буде відповідати їх потребам й інтересам. «Відеовзаємодія забезпечує візуальні та аудіосистеми навчання, якими користувач керує, які можуть призупиняти та повертати для повторного перегляду» [40, с. 83].

Одним з потужних стимулів для глобального розвитку дистанційної освіти є її економічність й відповідна сучасності технологічність [40], а масове закриття закладів освіти, стимульоване пандемією COVID-19, примусило майже всі світові

освітні системи впровадити дистанційне навчання, позначивши його єдиноможливість для продовження навчання здобувачами освіти за таких умов [63]. Саме цей історичний етап означив важливість дистанційного навчання, актуалізував роль якості освіти та її здобуття за таких умов, надав суспільного наголосу у віднайденні нових шляхів розвитку й впровадження віддалених технологій у сучасний освітній процес [67].

Однією з найважливіших рис сучасного віддаленого навчання є його відкритість: навчальні ресурси мають бути доступними для усіх учасників навчального процесу, що дозволяють доєднатися до них у будь-який час й у будь-якому місці. М. Сергієнко, В. Лютий, М. Вілсон наголошують, що підготовка фахівця будь-якої сфери має враховувати запити сучасного ринку праці, а саме велику конкуренцію і, відповідно, орієнтувати майбутнього фахівця до постійного розвитку фахових знань, вмінь й навичок. «Постійне навчання та саморозвиток спеціалістів чи майбутніх спеціалістів має бути невіддільним від роботи чи повсякденної діяльності, бути максимально зручним та ефективним, задовольняти всі потреби та наближати здобувачів освіти до кінцевого результату» [67, с. 39].

Разом з тим, за результатами опитування В. Корнят, Ю. Романишин, Н. Голярдик, проведеного у 2022 році, визначається, що всупереч тому, що цифровізація має позитивний вплив на розвиток освіти: надає неперервний доступ до технологій, забезпечує можливості навчатися будь й будь-коли, спрощує роботу викладача, моніторинг успішності здобувачів тощо, наявними є ряд ризиків, зокрема, створення електронної продукції вимагає значних затрат часу й зусиль, а з боку адміністрації можуть бути відсутні стимулювання ініціатив з імплементації цифрових технологій викладачами [17].

В Україні неадаптивний або ж адаптивний менеджмент ЗВО щодо стимуляції впровадження цифровізації освіти за часів до воєнного стану отримав свої наслідки пізніше. Так, В. Міщенко наголошує, що за умов воєнного стану українські ЗВО оперативно почали впроваджувати цифровізацію власної діяльності, що дозволило українській освіті зберегти свою успішність, разом з тим ті з ЗВО, які за часів пандемії або ж ще раніше здійснювали розробки у цьому напрямі, краще адаптувалися до нової кризової ситуації [24]. Отже, успішний менеджмент ЗВО, який орієнтувався постійно на долучення до світових тенденцій освіти, отримав позитивні результати і за нових кризових умов. За час воєнного стану перед українськими менеджерами освіти значущими постали питання щодо ефективної організації віддаленого навчання, засобів взаємодії в освітньому середовищі, ефективних методів навчання за дистанційного формату навчання тощо [3].

Зазначимо, що частина учасників освітнього процесу виявилась не готовою до онлайн-навчання. У частини викладачів не було власних електронних розробок, доступу до якісного обладнання тощо. Окрім проблем технічного забезпечення, актуалізувалися й інші проблеми, зокрема, неготовність учасників освітнього процесу до онлайн-комунікації (більшою мірою це стосувалось викладачів), до

надання здобувачам необхідних у навчальному процесі матеріалів із використанням інформаційно-комунікативних технологій, інформаційних платформ тощо, до супроводу стажування, практичного навчання здобувачів вищої освіти [3; 4; 24]. На додаток «зазначені проблеми стримували освоєння студентами навчального матеріалу та посилювали цифрову й соціальну нерівність» [24, с. 138]. І цей розрив продовжував зростати, втілюючись у виникненні проблем у здобувачів вищої освіти з опанування відповідних програм тощо. Крім того варто зауважити, що зазначені складнощі від'ємно вплинули на психоемоційний стан і здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Осмислюючи навчальну діяльність ЗВО в умовах воєнного стану В. Бєлова акцентує увагу на відкритому питанні: як саме надалі організовувати віддалене навчання, якщо є проблеми з електропостачанням, зв'язком і Інтернетом, нерівним доступом до цифрових технологій, рівнем цифрових навичок тощо [4]. Не менш важливим постає і психоемоційний стан учасників освітнього процесу, які можуть перебувати в перманентному стані тривожності, відчаю, емоційної нестабільності, неспокою, бо учасники освітнього процесу певним чином залежать від реалій війни в Україні. Вони гостро сприймають дійсність, яка змінює безпеку, унеможливлює стабільність і надійність навколишнього середовища. Усе це спричиняє психологічну травматизацію різного ступеня [37].

В. Алмашова наголошує на важливості підтримки психоемоційного стану здобувачів вищої освіти, відзначаючи що майже 40 %, яким вдалося виїхати з територій, що були окуповані, а також тим, хто пройшов важкий шлях повної окупації, все ж таки вдалося повернутися до навчання за допомогою психолого-педагогічних працівників, волонтерів й близьких людей [1]. На прикладі ЗВО, які через окупацію регіону були вимушені фактично змінити свою локацію на територію іншої області, можемо просстежити особливості менеджменту ЗВО в умовах віддаленого навчального процесу.

Так, адміністрацією Херсонського державного аграрно-економічного університету (м. Кропивницький) проводяться систематичні дії:

– для контролю безпеки здобувачів вищої освіти, особливо тих, які перебувають на окупованій території, на території лінії бойового зіткнення;

– для підтримки й забезпечення життєво необхідних процесів у здобувачів вищої освіти, які перебувають на деокупованих територіях;

– для аналізу психоемоційного стану здобувачів вищої освіти [1].

Одними з важливих проблем, з якими зіштовхується ЗВО при організації віддаленого навчально процесу в цих умовах, як наслідок, виникає проблема приєднання здобувачів вищої освіти до навчання. Це стосується особливо тих, які перебувають на окупованій території, на території лінії бойового зіткнення, оскільки наявними є перебої з електропостачанням, а також зв'язком й Інтернет-мережею.

Підкреслимо, що в період воєнного стану менеджмент ЗВО має націлюватися на оперативне запровадження нових підходів для отримання відповідного рівня

взаємодії, який є необхідним для віддаленого навчального процесу.

Постають складнощі в опануванні нових технологій учасниками освітнього процесу, недостатній рівень знання у здобувачів вищої освіти про можливості цих технологій, невідповідний рівень підтримки й надання ресурсів для додаткової освіти викладацького складу в цьому напрямі [24]. До того ж частина викладачів, опановуючи складні нові інструменти самотужки, відчула погіршення свого психоемоційного стану досягнувши симптомів, схожих з емоційним вигорянням [24], а частина освітян, продовжуючи виконувати фахову діяльність в умовах воєнного стану, при роботі з новими платформами виявила зростання рівня уявної безпорадності [31].

Осмислюючи проблеми отримання освіти під час війни, В. Антонова відзначає, що під час збройного конфлікту відбувається «відтік мізків», порушення циклу освіти, виїзд і втрата науковців та освітян, управлінців, міграції, зниження кількості досліджень й інвестицій та інші негативні процеси [2].

За даними дослідників, поступово накопичувані наслідки воєнних дій в Україні можуть результувати у зниження рівня психічного здоров'я нації. Підкреслимо, що окрім військових, які зазнають бойового стресу, цивільні можуть переживати воєнну травму бувши вразливими до наслідків війни, постаючи її свідками [20]. О. Овчаренко наголошує, що період від початку повномасштабної збройної агресії підсвітив мішені, які уособлюють недоліки надання психологічної допомоги здобувачам освіти. Це і дефіцит психологів для супроводу навчального процесу, і недостатня підготовка педагогів до реалізації первісної загальної психологічної допомоги, наявність проблем з підтримкою представників соціономічної групи професій за умов роботи у стресових умовах [26].

Саме тому важливим напрямом діяльності постає впровадження програм, спрямованих на підвищення обізнаності освітян щодо особливостей психічного здоров'я, розуміння власного психоемоційного стану на третьому році повномасштабної війни в Україні, підвищення здатності надавати психологічну підтримку учням. Однією з таких актуальних програм маємо визначити програму «Психосоціальна підтримка освітян», реалізовану за підтримки Міністерства освіти і науки України за участю вітчизняних й закордонних фахівців [31]. За результатами реалізації програми рівень психологічного добробуту освітян підвищився, а показники занепокоєння, вигорання, депресії, рівня стресу знизилися. Загалом в експериментальній групі підвищився рівень знань і готовності допомагати учням.

Але не лише учні, але й здобувачі вищої освіти потребують скорегованих дій для підвищення рівня їх адаптації до навчання в умовах воєнного стану. За даними емпіричного дослідження Ю. Красілової, Р. Пракапас, І. Коломицевої, більшість опитаних здобувачів освіти у ЗВО м. Києва, Харкова й Кропивницького виявилася не адаптованою до навчання за цих умов. У 54 % спостерігається низький та нижчий за середній рівень мотивації до навчання, у 58 % спостерігається низький та нижчий за середній рівень проявів активності на заняттях, а 92 % опитаних

визначили, що викладачам варто зменшити рівень вимог [19].

За даними дослідження Л. Гули 36 % опитаних здобувачів освіти у ЗВО м. Миколаєва у березні 2024 року визначили, що потребують допомоги в організації навчального процесу в умовах воєнного стану [11], тому рівень їхньої адаптації до навчання в умовах воєнного стану є недостатнім. Експериментальні розвідки О. Піменової, О. Гапончук, чинниками зниження мотивації до активної участі в навчальному процесу здобувачі вищої освіти визначають:

– особливості взаємодії здобувач вищої освіти – викладач;

– власний характер, темперамент, інтереси, здібності тощо;

– життя в стресових умовах воєнного стану [30].

В. Горкуша зауважує, що мотивація до навчання в контингенту ЗВО за сучасних стресових умов воєнного стану в Україні може знижуватися через зростання іншої мотивації – безпеки й виживання. Потужний стрес, що впливає на психоемоційний стан здобувачів вищої освіти може знижувати якість й ефективність когнітивних процесів. То ж за наявного стану втоми й вигорання здобувачеві вищої освіти може стати складно концентруватися на матеріалі, зорієнтуватися на процес запам'ятовування [10].

Життя в умовах нестабільності, невизначеність майбутнього, що супроводжуються відчуттям тривоги, може призводити до того, що здобувач вищої освіти відчуває втрату інтересу до навчання через безнадію у реалізації перспектив у майбутньому, реалізації себе у професії тощо.

Перешкодами до навчального процесу, зокрема й у прояві мотивації до навчання можуть бути вже згадувані розгортання поля бойових дій та наслідки збройної агресії, які призводять до втрати майна, вимушеного переміщення, втрати роботи й доходів. Зростання фінансових проблем у родині здобувача може призводити до того, що він постійно відвертатиме увагу від навчального процесу з метою подолання поточних справ, які постають більш важливими для існування.

З іншого боку, результати досліджень Л. Гули дають змогу визначити, що перешкодою до навчання здобувачів вищої освіти може стати й активна волонтерська позиція. 18 % опитаних здобувачів освіти у ЗВО м. Миколаєва у березні 2024 року визначили, що саме через це не можуть на постійній основі відвідувати заняття [11]. Закордонні та вітчизняні ЗМІ часто представляють нашу країну як країну волонтерів. З психологічного погляду, волонтерство – це суспільна реакція на кризові, нетипові, екстремальні обставини. За умов порушення безпеки у молоді могла загостритися потреба у соціальному поєднанні, відтак, вони проявляють відкритість до інших людей психологічно збільшуючи свою безпеку, долаючи відчуття загрози. Разом з тим важливим є врахування стрес-факторів, які стимулюють негативні емоційні стани у волонтерській спільноті [21]. Волонтерство, що «не має меж», коли людина весь свій час віддає цій активності, не отримує компенсації, не здійснюється під супроводом супервізора або ж наставника може призводити до виникнення емоційного виснаження й вигорання волонтера, а також деяких інших негативних психоемоційних наслідків.

Такі аспекти психоемоційного стану контингенту ЗВО підкреслюють нагальну необхідність розвитку резильєнтності через психоедукацію, підбір методів надання допомоги у вигляді психокорекційних заходів і заходів реабілітаційного впливу, постійну профілактику щодо запобігання розгортання кризових явищ [25].

З огляду на це уважаємо за доцільне розглянути чинники оптимізації психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу.

Передусім наголосимо, що проблемна ситуація, що склалася в українській вищій школі в просторі диджиталізації, коли поєднуються, з однієї сторони, розвиток технологій, засобів, а, з іншої - зберігаються традиційні форми організації освітнього процесу (тобто відбувається зосередженість на поверхневому контурі цифрового освітнього процесу і менше уваги приділяється проблемам організації діяльності учасників освітнього процесу), має бути розв'язана через розвиток та імплементацію знань нової дисципліни – цифрової дидактики, яка враховує специфічні умови такого процесу [36].

Як відомо, менеджмент ЗВО має фокусувати увагу на підтримці функціонування сучасної освітньої системи.

Означена технологізація спрямовує до гібридного світу, в якому відбувається злиття реальності й віртуального простору, а це є взаємопов'язаним із формуванням в учасників освітнього процесу цифрового світогляду, розвитком відповідних компетенцій тощо.

Є. Черновол, А. Чепелюк, Ф. Куртяк осмислюючи зміни організації діяльності ЗВО залежно від змін у суспільстві, його запитів до вищої освіти, вибудовують ретроспективу моделей цих закладів в Україні: корпоративний, дослідницький, цифровий. Останній у своїх інфраструктурі може розвивати, наприклад, бізнес-інкубатори, постаючи найбільш відкритим до залучення бізнес-структур [36].

Місія закладу має відображатися в усій системі організації навчального процесу і крок за кроком реалізовуватись у поєднанні з етапністю цифрових перетворень: від первинної цифровізації до оптимізації, адміністрування і, нарешті, перетворення. Отож, якщо перший етап передбачає просте створення без даних, електронну роботу з ними, то останній етап - розгортання процесів роботизації, використання нейромереж, штучного інтелекту тощо. Якщо перший етап передбачає використання людських ресурсів, рівня розвитку відповідних компетенцій учасників освітнього процесу, то подальші етапи визначають цифрову співпрацю, керування цифровими профілями учасників освітнього процесу.

Суттєво змінюється і комунікація. Якщо на початкових етапах диджиталізації передбачається використання мобільний застосунків, інформаційних систем, особистих кабінетів, вебпорталів, сповіщень, то на вищих етапах – увага приділяється мобільності й ергономічності, а також використанню інтелектуальних сервісів й інтегрованих інтерфейсів. З погляду психології, це концептуально різна комунікація, яка потребує систематичності й органічності її використання в поєднанні з місією

університету й особливостями організації освітнього процесу в ньому.

Це потребує готовності учасників освітнього процесу до такої комунікації. Означене постає, на наш погляд, одним із найпотужніших чинників оптимізації психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу.

Разом з тим деякі дослідники, зокрема, Л. Гула визначає, що функції віддаленого навчання в умовах запровадженого в Україні воєнного стану «визначаються на основі узагальнення ситуаційно-ідеологічного контексту, в якому ЗВО змушені працювати під час війни» [11, с. 129].

Таким чином, стратегічний менеджмент потрапляє в ситуацію більшої невизначеності, а тактичний – підлаштовується під ситуацію, пов'язану з наслідками збройної агресії для освітнього процесу. Означене ускладняється і тим, що до впровадження воєнного стану, досвід імплементації дистанційного навчання як форми взаємодії між викладачем і здобувачем вищої освіти на етапі періоду пандемії характеризувався формальністю їх віддаленої взаємодії, викликаючи комунікативні проблеми, а також розлади соціальних зв'язків [5].

Ключові принципи навчання, які мають бути реалізовані при організації сучасного віддаленого навчання у ЗВО, відповідають ідеям самоспрямованості (автономія, самонавчання), усвідомленості навчання, готовності до навчання, осмисленню зв'язків навчання з життям, орієнтацією на навчання й відповідною мотивацією до нього.

Логіка віддаленого навчання змінює і розуміння позиції викладача, тож чинником оптимізації психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу є закладання в основу розуміння ролі викладача не як основного джерела інформації, а швидше як супервізора, фасилітатора, іноді модератора чи тьютора [18].

На наш погляд, неуспіх імплементації дистанційної освіти, який проявився формальністю віддаленої взаємодії між викладачами та здобувачами [5], може бути пояснений нерозумінням зміни освітньої парадигми, її все більшої націленості на формування особистісного потенціалу, орієнтування на професійну мобільність й можливості взаємодії з представниками різних професій, різних країн і національностей, формування планетарного мислення, духовності й культури особистості, ідей безперервної освіти, розгортання інформатизації суспільства.

Здійснюється активний обмін інформацією, збільшується її доступність, що утворює можливості для індивідуальної траєкторії розвитку особистості. Тож, основна увага приділяється самоосвітній діяльності. Завданням викладача стає знаходження потрібної інформації, систематизування її в курс, підготовка необхідних електронних матеріалів, забезпечення засад їх зберігання, надавання доступу здобувачам, чітке ознайомлення здобувачів із дедлайнами запланованих завдань, здійснення їхнього оповіщення, провадження постійного консультування для супроводу їхньої навчальної діяльності.

З метою досягнення успіху у цьому процесі викладач має виконувати ролі, що забезпечують супровід здобувача в його навчанні передусім супервізора.

Означене змінює логіку комунікації учасників освітнього процесу, розкриваючи практичну реалізацію суб'єкт-суб'єктного підходу через формат віддаленої організації навчального процесу.

За умов віддаленого навчання здобувач освіти зіштовхується передусім віч-на-віч з навчальними матеріалами, а не з викладачем, як це відбувається при традиційному офлайн навчанні в аудиторії. Він опановує матеріали, виконує завдання, ділиться з іншими здобувачами думками. Такий режим вимагає від викладача виконання ролі фасилітатора.

У теорії високий рівень навчальних розробок, зокрема структурованості, у поєднанні з логікою самостійної позиції здобувача освіти рухається до розкриття на практиці моделі незалежного навчання. Але здобувач освіти може мати сумніви в собі, своїх здібностях, недостатній рівень навичок для підходу до певного навчального курсу, постаючи ізольованим суб'єктом, який має постійно бути залученим при цьому у дисципліну. Усе це та низка інших причин вимагають від дистанційного викладача бути головним співрозмовником, інструктором, що навчає та підтримує дистанційного здобувача освіти.

Комунікація у ЗВО за умов віддаленої організації навчального процесу має рухатись через призму двокомпонентної системи цифровізації освітнього процесу. Є. Черновол, А. Чепелюк, Ф. Куртяк позначають її частинами імплементацію цифрових технологій організації навчального процесу; баз даних, банків знань для підвищення ефективності надання освітніх послуг й адміністрування самої організації [36]. Означене враховує принцип неперервності освіти й дозволяє їй втримувати достатній рівень якості та доступності освітнього процесу у ЗВО незалежно від зовнішніх обставин (пандемія, воєнний час) [27].

М. Мур і Г. Кірслі, осмислюючи категорію «дистанційна освіта», вбачають у ній «викладання й плановане навчання, у якому викладання зазвичай відбувається в іншому місці, ніж навчання, що вимагає спілкування за допомогою технологій, а також спеціальної інституційної організації» [62, с. 2].

Відтак дистанційна освіта – зона відповідальності навчального закладу, а дистанційне навчання (учіння) – зона відповідальності здобувачів вищої освіти.

Сама суть й методична особливість дистанційного навчання полягає у здійсненні процесу засвоєння нових знань, вмінь й навичок з навчального курсу не традиційним шляхом, а шляхом посиленої самостійної роботи здобувача вищої освіти, що вимагає від останнього цілої низки розвинених якостей особистості, серед яких виокремлюються чесність, цілеспрямованість, наполегливість тощо [5].

Здобувач освіти за умов дистанційного навчання має бути впевнений у собі, оскільки це допоможе йому у процесі утворення прогресивності в автономному процесі навчання, забезпечуватиме активізацію постійної й стійкої самомотивації [64]. Для розвитку впевненості в собі мають бути сформовані навички самооцінки. У цьому аспекті завдання викладача вищої школи допомогти (надати підтримку й рекомендації) дистанційним здобувачам освіти взяти на себе управління процесом навчання, розвиваючи метакогнітивні навички.

Одним із головних завдань, які має охоплювати освіта, є допомога здобувачам стати автономними й ефективними. Означене має бути обов'язково враховано для оптимізації психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу. Сучасна освіта має бути націлена на розвиток здатності здобувачів вищої освіти використовувати стратегії, які допоможуть їм спрямувати свою мотивацію на дії в напрямі метапозиції [66].

Дж. Х. Флавел, П. Х. Міллер, С. А. Міллер наголошують, що метакогнітивні навички можуть бути осмислені як навички формування зворотного зв'язку щодо поточного процесу навчання, а сам зв'язок створюється шляхом застосування метакогнітивних стратегій і навичок. Ці навички можна розглядати як здатність застосовувати метакогнітивні стратегії, що передбачають планування, моніторинг, оцінку й регулювання когнітивних процесів [51].

Під час дистанційного навчання здобувач освіти зазвичай ізольований. Він не має візуального контакту з викладачем, типового для очних занять в аудиторії, не має безпосередньої підтримки викладача, який присутній і може оцінити його потреби та труднощі, спробувати інші способи пояснення предметів і мотивувати його.

А. Перейра, А. Лісбон, К. Ліхмус підкреслюють, що здобувачам освіти, які навчаються дистанційно, не вистачає контакту чи змагання, які виникають в інших учнів та сприяють мотивації. Тому здобувачі дистанційної освіти мають бути самотивованими, наполегливими та завзятими [64].

Вичерпний огляд літератури, присвяченої комунікаційним бар'єрам у дистанційній освіті, узагальнює технічні, психологічні, соціальні, культурні та контекстуальні проблеми, наголошуючи на важливому висновку: у міру вдосконалення технологій, що використовуються для дистанційної освіти, розширюються як можливості подолання багатьох бар'єрів, що перешкоджають ефективному спілкуванню, так і складність бар'єрів, з якими стикаються учасники [45].

Так, Н. Хара, Р. Клінг висвітлюють дослідження невеликого курсу дистанційної вебосвіти для закладів вищої освіти у США [57]. Дослідниками не було виявлено проблему ізоляції як провідну для дистанційних студентів, натомість була визначена ціла низка типів дистресу: розчарування, тривога й розгубленість. Крім того, рівень стресу здобувачів освіти перевищив очікування науковців. За допомогою інтерв'ю та спостережень було виявлено осередки дистресу здобувачів освіти: технологічні проблеми й комунікації. Особливо розчаровані були здобувачі освіти, які не мали доступу до технічної підтримки. Водночас здобувачі освіти відчували плутанину, занепокоєння та розчарування через відсутність оперативного / чіткого зворотного зв'язку від викладача, а також через неоднозначні інструкції на вебсайті курсу та в повідомленнях електронної пошти від нього [57].

З. Берге підкреслює, що комунікаційна ізоляція, як одна з поширених проблем при віддаленому навчанні може бути розв'язана, якщо «дизайнери й

викладачі навчальних курсів спрямують увагу на формування зон у дистанційному класі, де всі студенти та викладачі можуть ділитися своїми думками, ставити запитання та загалом створювати відчуття належності до групи» [45, с. 379].

На комунікацію в дистанційному процесі опанування знань може впливати аспект комунікаційної близькості або ж віддаленості. Чим більшою буде когнітивна віддаленість, тим складніше буде реалізовуватися концепт розвитку через дискусії. Когнітивну дистанцію можуть мати й студенти. Це буде проявлятися у їх неоднорідності. Також означене може проявлятися у взаємодіях у системі здобувач вищої освіти – викладач.

Цікаві висновки отримали Ф. Гарднер, М. Оделл, Т. Мунш, Б. Вілсон [49]. У цьому дослідженні вивчається вплив асинхронної онлайн-взаємодії на концептуальне розуміння світла та кольору у здобувачів освіти. Останні охоче ділилися на дошці оголошень своїм розумінням, ставили питання. Розробка продемонструвала ефективність асинхронної взаємодії як частини онлайн-модуля «Місія на Марс».

Ці дошки, на думку дослідників є найбільш ефективними за умов, коли здобувачі освіти з широким діапазоном концептуального розвитку беруть участь в обговоренні, активно діляться досвідом та ідеями та піддають сумніву власне розуміння й розуміння інших під час спілкування.

З. Берге звертає увагу на важливу компоненту комунікації в дистанційному навчанні, яку можна позначити категорією «емоційна дистанція» [45]. Вона розкривається через спектр особистих почуттів, що відчуваються на цей час щодо досвіду навчання. Йдеться про страх, недовіру, підозру.

Ще одна дистанція, яка може яскраво проявитися у дистанційній освіті – транзакційна. На відміну від традиційної форми освіти, для якої перешкодою може стати фізична відстань, для дистанційної освіти ані різний час, ані різний простір не є настільки значущими. Натомість педагогічна дистанція передбачає управління викладачами й здобувачами освіти трансакційною відстанню. За своєю природою вона є педагогічною, наприклад, діалогічною, емоційною й психологічною [64].

Коли діалоги, значущі взаємодії між учасниками освітнього процесу для створення знань, збільшуються, транзакційна відстань між ними може бути зменшена. Навіть в аудиторії, якщо викладач не веде діалог зі здобувачами вищої освіти, останні відчуватимуть велику транзакційну дистанцію.

Управління нею полегшується використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Викладач має враховувати, що з метою керування відстанню, яка може знадобитися учню для набуття певних навичок, навчальний матеріал обов’язково має бути ретельно розроблений та покращений, а викладач має інструктувати та підтримувати учня.

У моделі спільного навчання вчитель є менеджером процесів взаємодії у дистанційному навчальному процесі. Він керує інтеракцією між здобувачами освіти для реалізації досягнення ефективності навчання. Цей освітній простір, що концентрується на співпраці може бути успішно реалізований і в моделі змішаного

навчання. Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти, якісна українська освіта має будуватись на ефективній організації освітнього процесу, який за прикладом провідних ЗВО світу, утворює поєднання опосередкованої й безпосередньої взаємодії викладач – здобувач, що передбачає зменшення кількості аудиторних занять [32].

За цими рекомендаціями визначається спрямування розвитку української вищої освіти у напрямі доступності, гнучкості й можливостей розкриття індивідуальної траєкторії навчання.

В означених питаннях розуміння чинників оптимізації психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу маємо зробити наголос на створенні освітніх середовищ при використанні інформаційно-комунікативних технологій, які постають міцним асинхронним інструментом в цьому.

Педагогічний інструмент для спільного навчання демонструє синхронний інструмент – чат. Він гарно підходить для малих груп, для забезпечення їх командної роботи. Водночас спілкування у реальному часі обмежує роздуми через швидкість, необхідну для надання відповіді. В асинхронних же освітніх середовищах здобувач отримує можливість проводити автономний пошук потрібних матеріалів, ділитися ними з іншими, заглиблюватись, рухаючись у той час, коли він переходить до виконання цього [64].

Особливо це набуває значення при осмисленні часової дистанції учасників освітнього процесу ЗВО. Зі зростанням глобалізації в дистанційній освіті збільшується і кількість представлених часових поясів. Наприклад, дистанційний викладач може перебувати в Україні, а дистанційні студенти в різних країнах (Китай, Канада, США тощо).

Перехід від офлайн- до онлайн-системи комунікації в межах віддаленого навчання може сприйматися учасниками освітнього процесу як втрата простору для взаємодії, і через це вони можуть відчувати комунікативні складнощі. К. А. Ріттшоф, Б. В. Гріффін натомість наголошують на унікальних можливостях віддаленої комунікації. Це і збільшення її обсягів, продуманості, чесності, включення кожного й розгортання почуття спільності [65].

Означені засади комунікації є важливими й для розуміння менеджменту всіх процесів комунікації в учасників освітнього процесу в межах ЗВО.

Інструменти онлайн-навчання стосуються будь-якої програми, додатка чи технології, до якої можна отримати доступ через Інтернет-з’єднання й покращують здатність викладача подавати інформацію, а студента – отримувати доступ до цієї інформації. Тож, як було визначено раніше, при імплементації віддаленого навчання необхідною є наявність технічного забезпечення й Інтернету у всіх учасників освітнього процесу.

E-learning як об’єктивна реальність належить до форми онлайн-навчання, доступ до якої можливий через пропозиції широкого спектру мультимедійних

ресурсів та інтерактивних занять. Проте, справжнім трендом майбутнього, як наголошують Р. Кравець, О. Джеджула, К. Ковальова, О. Юмачікова, постають M-learning та U-learning [18], - мобільне й усепроникне навчання, що відповідає сучасному рівню розвитку суспільства та його технологій.

С. Ч.-Й. Юень, С. Дуань та П. К. Юень відзначають, що теорії M-learning немає, проте воно підтримує новий вимір в освітньому процесі [69]. M-learning спеціально фокусується на доставленні навчального контенту за допомогою мобільних пристроїв, таких як смартфони та планшети.

За даними 2024 року, близько 60 % (4,88 млрд) населення планети володіють мобільними телефонами, що робить M-learning максимально доступним, оскільки для сучасної людини мобільний телефон – її постійний супутник: 83 % людей завжди носять свої телефони з собою і беруть їх до 200 разів на день у руки [18]. Водночас визначається, що сучасні співробітники можуть проводити до 50 % часу поза офісами й установами, де працюють, тож робоча комунікація може продовжуватися з використанням мобільних телефонів [69].

M-learning – це точка, у якій перетинаються електронне навчання й мобільні комп'ютери. Це унікальна можливість забезпечити навчальний процес в будь-який час у будь-якому просторі. Це тип навчання, що можна визначити словосполученням «навчання на ходу», що стає можливим завдяки досягненням в галузі мобільних технологій, покращенням інструментів тощо. Воно може бути реалізовано у потрібний момент й, з економічної точки зору, є більш ефективним, аніж традиційне.

Т. Х. Браун підкреслює, що головна перевага імплементації M-learning є сприяння підвищенню якості освіти, допомога у наданні можливостей для оптимізації взаємодії викладач-здобувач освіти, забезпечення закриття важливої потреби у спілкуванні й взаємодії, які є критично важливим фактором успіху у процесі навчання [47].

На відміну від, E-learning, яке вимагає більш-менш постійного перебування на одному місці і інфраструктури для доступу, M-learning цього не потребує. Означене відкриває великі можливості для навчання учнів з сільської місцевості або ж взаємодії зі стейкголдерами, які як представники бізнес-спільнот, можуть перебувати постійно в русі.

У. Абубакар акцентує на тому, що однією з цінностей використання портативно підключених технологій є їх висока транспортабельність і можливість надавати миттєвий доступ до інформації, що визначає мобільне навчання як шлях повсюдного навчання, робить останнє гнучким, саморегульованим, персоналізованим, доступним й ефективним [39].

Здобувач вищої освіти отримує змогу індивідуально контролювати свою швидкість навчання. При цьому визначається і головний недолік мобільного навчання – необхідність більшої самодисципліни під час навчання на мобільних пристроях [44].

Серед недоліків запровадження цього напряму можемо визначити, по-перше,

фінансовий компонент [48]. Мобільний телефон, що має гарні технічні характеристики є достатньо дорогою річчю. Технології рухаються, тому краща модель телефона на сьогодні може буде старою на завтра. Це ускладнює процес оновлення додатків, на яких може будуватися навчальний процес.

По-друге, розмір екрана телефону і, наприклад, ноутбука є різним. Це може давати ще більше навантаження на зорове сприйняття і роботу з матеріалом. По-третє, можливості для зберігання інформації у телефона є меншими, аніж у ноутбуках чи комп'ютерах. По-четверте, робота телефона обмежена батареєю [14].

Дослідники визначають, що імплементація такого різновиду навчання позитивно сприймається студентською молоддю [9; 14; 33]. З іншого боку, маємо підкреслити й важливу компоненту віддаленого навчання під час воєнного стану, з якою зіштовхуються психологи й освітяни. Як нами визначалося раніше, навчальна діяльність за цих умов може отримувати вплив ще більшої кількості стресогенних чинників, які впливають на якість когнітивних процесів і можуть порушити здатність навчатися, зменшуючи бажання комунікувати з людьми, що може суттєво ускладнювати комунікацію у межах освітнього простору і важливу взаємодію з викладачами.

Однією з рекомендацій щодо подолання негативних психоемоційних явищ і формування стійкості у здобувачів вищої освіти під час воєнного стану в Україні, як визначають Н. Жигайло, Т. Шолубка, є піклування про інформаційну чистоту [13]. Сучасна молода людина, маючи смартфон і соціальні мережі, з метою піклування про свою безпеку прагне до доєднання до світу новин. Новини під час ведення бойових дій на теренах нашої держави найчастіше є негативними. Іноді ЗМІ спеціально згущують фарби для отримання великої дози уваги. Молода людина, яка відчуває виражений рівень втоми або ж роздратування, тривоги та занепокоєння, читаючи чи дивлячись новини може збільшувати в рази негативний психоемоційний фон. Тому психологи радять менше читати новини, а з іншого боку, загалом обмежити використання мобільного телефону, буквально радячи не торкатись його певний час. Це суперечить моделі навчання, за якою телефон стає інструментом, завдяки якому здійснюється віддалений навчальний процес.

Наголошуємо й на іншому, притаманному сучасному світові, негативному психологічному феномені – явищу залежності від мобільного телефону («Addiction to Mobile Phones»), яке як психічне порушення, викликане сучасними технологіями, привернуло увагу психологів, соціологів й педагогів. Проблемне користування мобільним телефоном можна вважати формою технологічної залежності вважають З. Бабаді-Акаше, Б. Е. Замані, Ю. Абедіні, Х. Акбарі, Н. Хедаяті [43]. Отож, з одного боку, «тиша» мобільного телефону може викликати тривогу й безсоння, проблеми з травленням й надмірну подразливість, а, з іншого боку, залежними є люди з низькою самооцінкою та поганими соціальними відносинами, тому вони вважають, що мають бути в постійному контакті з іншими [58; 68]. Це викликає явище замкненого кола і розгортання проблеми, оскільки будь-яка залежність розгортається в геометричній прогресії за умов її не лікування.

При всіх позитивних ефектах, які може дати M-learning маємо наголосити й на медичних дослідженнях, які вказують вплив використання мобільних телефонів на зорові й слухові проблеми, зміни у регуляції генів, головний біль, проблеми з пам'яттю [44; 71].

Надмірне використання мобільних телефонів, пов'язане зі змінними самотності, почуттям ізоляції, тривоги, на думку А. Бейдохті, Р. Хасанзаде, Б. Мірзаян, може викликати відповідну залежність [46].

Асиміляція повсюдної обчислювальної техніки в освіті знаменує ще один великий крок у майбутнє, з появою повсюдного навчання (U-learning). Засноване на концепції повсюдної обчислювальної техніки, U-learning є і всепроникним, і постійним, що надає можливості здобувати освіту гнучко, спокійно та безперешкодно. Ж. П. Жанг визначає його потенціал для революції в освіті, наголошуючи, що «іноді його можна розглядати як інтеграцію M-learning та E-learning, що дозволяє персоналізувати та налаштовувати під реальні потреби студентів» [70, с. 250].

В. Гомес, Р. Соуза абсолютно логічно наголошують на думці, яка може бути корисна для осмислення чинників оптимізації психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу, визначаючи, що продуктивна технологічна інтеграція в навчанні вимагає осмислення складних взаємозв'язків, що утворюються в єдиній освітній системі: між технологіями, змістом і педагогікою [52].

Саме тому жодне застосування технологій у віддаленому навчанні не є універсальним, як і при будь-якому іншому типі навчання. Натомість найкращий підхід до розв'язання цього складаного питання полягає в глибинному аналізі характеру самої навчальної програми дисципліни, учасників освітнього процесу з метою вибору найоптимальніших за цих умов інструментів, програм, медіа та середовища.

Для того, щоб заслужити інституційні інвестиції будь-яка нова технологія, особливо та, що потребує значних досліджень і вивчень, має бути здатна працювати у межах навчальної програми та у достатній кількості, тож викладачі можуть просувати технологію за умов, якщо вони обізнані та залучені до неї, якщо вони можуть достатньо підтримувати апаратне або програмне забезпечення [41].

Г. Алєксєєва, Н. Кравченко, О. Кузьмінська, Л. Горбатюк, розглядаючи досвід використання систем дистанційного навчання на прикладі ЗВО України та Мексики, рекомендують одночасно використовувати кілька платформ з метою під'єднання будь-якого девайса, який має учасник освітнього процесу у своєму розпорядженні тут і зараз, що збільшить продуктивність роботи і прискорить реагування на зміни у робочому процесі [42].

Управління дистанційним навчанням можна здійснювати на платформі Moodle, а платформами для взаємодії можуть бути обрані Google Classroom, Zoom. В. Ашанін підкреслює, що для організації дистанційного навчання адміністрації важливо фокусуватися не просто на наявності техніки або ж доступу до Інтернету, а на специфіці навчального процесу [3].

М. Кабаль визначає, що для підтримки комунікації учасників освітнього процесу можуть бути використані широкодоступні соціальні мережі, месенджери, системи управління проєктами, у яких можна залишати коментарі: WhatsApp, Viber, Messenger, Trello, а планування взаємодії можна здійснювати з використанням Googlecalendar [14].

Для того, щоб інформація була подана і засвоєна більш структуровано можна використовувати електронні ресурси для створення ментальних карт, використовувати інтерактивні презентації тощо.

М. Гюльмамедова наголошує на позитивних моментах та недоліках використання електронних підручників: з одного боку, здобувачі освіти з більшим захопленням доєднаються до таких джерел отримання інформації, а на етапі самостійної роботи значущим постає наочність навчального матеріалу, гіперпосилання тощо, з іншого, – зміст дисциплін може постійно оновлюватися, що вимагає постійного перероблення сформованих матеріалів [12].

Осмислюючи психологію менеджменту в освіті, маємо спиратись на розуміння того, що управління вищою освітою є ключовим компонентом багатої міждисциплінарної сфери глобальної післясередньої вищої освіти й включає аналіз двох компонент, що проявляються у практиці управління освітнім закладом: особистість та управління як трудова діяльність [23], розуміючи при цьому менеджмент через поняття соціальні й людські технології [35].

Ю. Джинджі наголошує, що сучасне висвітлення змісту психології менеджменту вищої освіти має виходити з розгляду, з одного боку, адміністрування системи вищої освіти, що поєднує людські та матеріальні ресурси для контролю, планування, стратегії та впровадження структур для виконання системи вищої освіти. З іншого боку, освітній менеджмент – це процес здійснення ефективної управлінської діяльності шляхом організації та координації людських, матеріальних і грошових ресурсів [60].

Висвітлюючи інноваційну стратегію управління вищою освітою в інформаційну епоху, можемо визначити в ній передусім необхідність створення надійної платформи управління інформацією. Для цього мають бути використані передові інформаційні технології. «Завдяки побудові інтелектуальної системи управління вищою школою реалізується обмін даними та взаємодія різних освітніх модулів освітнього адміністрування, вступних справ, фінансів та інших модулей, а також покращено здатність інтеграції інформації» [60, с. 158]. Звісно, при цьому передбачається, що співробітники мають розуміти та проявляти ініціативу у створенні такої платформи.

Таким чином, необхідною є організація навчання персоналу. Також керівництво ЗВО має бути спрямоване на виявлення інформаційних талантів, а до навчального плану мають бути включені останні технологічні тенденції.

Ще один напрям, у якому доцільно рухатись при осмисленні сучасного менеджменту вищої освіти – це підвищення рівня розуміння управління інформацією. Це важливо, оскільки «з розвитком Інтернет-технологій інформація

постійно надходить з усіх боків, і вищі навчальні заклади повинні отримувати, аналізувати та застосовувати цю інформацію через інформаційний менеджмент, щоб краще зрозуміти тенденції ринку та потреби студентів» [60, с. 159].

Ю. Ясенчук та Л. Бондарчук акцентують увагу на іншому спрямуванні стратегічного менеджменту ЗВО [38], визначаючи те, що вища освіта функціонує за умов жорсткої конкуренції, і кожен ЗВО має свою унікальність, тобто свою конкурентну перевагу, отже, використання конкурентного методу – ефективний шлях. За умов, якщо ЗВО успішно використовує ці переваги, відбувається покращення як ринкових позицій, так і ефективності діяльності загалом. Саме тому, формуючи бренд ЗВО, необхідно враховувати не лише коло потенційних абітурієнтів, але і розвиток світу загалом.

Розглядаючи особистість у межах психології менеджменту в освіті, звертаємо увагу на працю М. Бірка, О. Чубрей, що стосується аутопсихологічної компетентності як чинника професійного становлення особистості, у якій наголошується, що людина, «яка займається професійною діяльністю, повинна знати свої індивідуальні особливості, здібності та нахили і використовувати їх як засоби здійснення цієї діяльності» [48, с. 3].

Л. Карамушка, М. Москальов осмислюючи зміни в організації й психологічні особливості управління ними, висвітлюють у цьому процесі роль менеджера [16]. Цей аспект управлінської діяльності ґрунтується на розвиненому вмінні менеджера визначати можливі перспективні й інноваційні напрями діяльності в організації (зокрема, освітній), бути відповідальним за їх реалізацію, а також здійснювати пропедевтику й подолання опору змінам, яке може виникати в персоналу організації.

Щодо останнього варто підкреслити дані, отримані в межах вивчення психологічних чинників організаційного розвитку освітніх організацій, які показали, що освітяни відчувають розрив між конкурентоздатністю самої організації і їх власною [15]. Вони не відчувають відповідальності за свій розвиток та конкурентоздатність як важливих компонент конкурентоздатності самої освітньої установи.

Розглядаючи уявлення про акредитацію та управління якістю у вищій освіті, Л. Гонсалес-Браво, Д. Станчіу, Н. Ністор, Б. Кастро-Рамірес, Г. Пуентес-Сото, М. Вальдівія-Перальта наголошують, що варто розрізняти забезпечення якістю й менеджмент якості у вищій освіті. Для того, щоб гарантувати якість і її покращення, забезпечення якості має бути циклічним процесом і має враховувати зміни якості освіти: судження, засноване на стандартах, та покращення, засноване на пріоритетах та планах [54].

На сьогодні інновації в менеджменті освіти набувають великого значення, а процес інформатизації забезпечує можливість побудови диференційованої та персоналізованої освіти. Означене є важливим для розуміння чинників оптимізації психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу. Завдяки імплементації інтелектуального аналізу великої кількості даних можна

краще зрозуміти потреби й особливості здобувача вищої освіти, розуміти можливі траєкторії розвитку його талантів, які будуть корелювати із запитами ринку. З огляду на це, інновації в менеджменті вищої школи можуть забезпечувати її ефективність.

Менеджмент якості як постійні та систематичні зусилля організації щодо покращення своїх стандартів якості та виконання своєї місії, за визначенням Л. Гонсалес-Браво, Н. Ністор, Б. Кастро-Рамірес, І. Гутьєррес Сото, М. Варас Контрерас, М. Нуньєс Вівес, П. Мальдонадо Роблес [53], підтримується і консолідується за допомогою внутрішніх механізмів і систем якості з надійним компонентом планування та моніторингу.

Цифрова трансформація передбачає стратегічний підхід, який потребує врахування особливих та індивідуальних характеристик науковців та персоналу, що передбачає нове використання та розширення наявних інформаційних ресурсів, взаємодії та розуміння інформаційно-комунікативних технологій. При цьому головні суб'єкти менеджменту якості у вищій освіті недостатньо вивчені, особливо щодо розвитку, спрямованого на покращення їх лідерських якостей [55].

Аналізуючи профілі менеджерів у вищій освіті, Л. Гонсалес-Браво, Н. Ністор, Б. Кастро Рамірес, І. Гутьєррес Сото, М. Варас Контрерас, М. Нуньєс Вівес, П. Мальдонадо Роблес [53] визначають, що використання наявних доказів різних профілів менеджерів необхідні для кращої адаптації до стратегічних сценаріїв, узгодження загальної стратегії та розуміння стратегічних пріоритетів і проблем. У своєму емпіричному вивченні вони виділяють три головні профілі менеджерів у вищій освіті: «старійшини», «посередники» та «робочі бджоли». Ядро групи менеджерів склали представники першого профілю. Це найстарші учасники чоловічої статі. Тонкий шар на периферії групи менеджерів у вищій освіті складають представники третього профілю. Це наймолодші учасники жіночої статі.

Згідно з ідеальною картиною динаміка мала б бути такою: новачки стають старожилами, експертами, а периферійні учасники центральними, але оскільки кількість посад менеджерів у кожній освітніх організації обмежена, особливо, що стосується вершини ієрархії, то може складатися ситуація, за якої частина менеджерів може залишатися на нижніх позиціях у ролі «робочих бджіл» і не переходити вище.

Означений напрям дослідження є перспективним, ураховуючи сучасні розробки щодо ролей і траєкторії учасників на основі їх цифрових слідів у різних інформаційних системах.

Отже, цифровізація української освіти – тренд сьогодення, який повністю відповідає логіці руху світових розробок у межах концепції «метавсесвіту» як нового формату розвитку суспільства. Імплементація віддаленої освіти в українських ЗВО – це важливий крок не лише до збереження освітнього потенціалу, але і до підвищення якості освіти, формування конкурентоздатності майбутніх фахівців й самих освітніх установ. Перехід українського традиційного

навчання до сучасного віддаленого «навчання на ходу» з використанням сучасних цифрових технологій відкриває великі можливості для його «безперебійності» за нестабільних умов воєнного часу, забезпечує можливість побудови диференційованої та персоналізованої освіти.

Якість цього процесу та досягнення результативності за новітніх умов та трансформацій взаємопов'язана з оптимальним менеджментом ЗВО, який має фокусувати увагу на підтримці гнучкості й адаптивності функціонування освітньої системи, яка закриває потреби сучасного цифрового суспільства й економіки і є спрямованою на використання всього дидактичного потенціалу нових технологій.

Оптимізація психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу розкривається через визначені чинники: осмислення психологічних засад впровадження цифрової дидактики, реалізації місії закладу й етапності цифрових перетворень, що відображається у всій системі організації навчального процесу, готовності учасників освітнього процесу до ефективної віддаленої комунікації, реалізації унікальних її можливостей в межах супроводу навчального процесу, попередження комунікаційних бар'єрів, що виникають при реалізації дистанційного навчання, реалізації рольових позицій сучасного викладача, розвитку здатності здобувачів вищої освіти спрямувати свою мотивацію на дії в напрямі метапозиції, формування в учасників освітнього процесу цифрового світогляду, розвитку відповідних компетенцій, виявлення інформаційних талантів, підвищення рівня розуміння управління інформацією, збереження здоров'я учасників освітнього процесу тощо.

Разом з цим, менеджмент якості у вищій освіті не може осмислюватися відокремлено від самих менеджерів, оскільки від їх рівня психологічної готовності до управління змінами в освітній організації буде залежати ефективність її функціонування в умовах віддаленого навчального процесу.

Перспективу подальших досліджень складає проведення емпіричного вивчення профілів менеджерів у вищій освіті. Таке спрямування дослідження дозволить детально визначити, зокрема, ступінь ефективності психології менеджменту ЗВО в умовах реалізації віддаленого навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Алмашова В. С. Адаптація освітнього процесу до викликів сьогодення в умовах військових дій в Україні. *Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 26–28. **2. Антонова В. А.** Отримання освіти під час війни: проблеми та перспективи. *Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 29–32. **3. Ашанін В. С.** Організація дистанційного формату навчання у закладах вищої освіти з використанням інформаційних технологій. *Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 34–37. **4. Бєлова В. В.** Навчальна діяльність ЗВО в умовах війни та використання цифрових технологій: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. С. 58–63. **5. Бєлова В.** Особливості дистанційного

навчання в ЗВО в умовах війни та пандемії. *European Science*. 2023. С. 105–116. **6. Буров О. Ю.** Можливі підходи до пом'якшення впливу засобів віртуальної реальності на учнів. *Звітна науково-практична конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України*: збірник матеріалів, 10 лютого 2022 р. Київ: ІЦО НАПН України, 2022. С. 84–88. **7. Буров О. Ю.** Синетичне навчальне середовище та метавсесвіт: віртуальні засоби та реальне життя. *Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України «Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану»*: збірник матеріалів, 24 лютого 2023 р. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. С. 11–16. **8. Відеоінструкція** доступу до е-ресурсів Університету для першокурсників. Офіційний веб-сайт Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова. URL: https://surl.li/mxsonv **9. Горбатюк Р. М.**, Тулашвілі Ю. Й. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. Випуск 27. С. 31–34. **10. Горкуша В. П.** Проблеми мотивації до навчальної діяльності здобувачів освіти під час війни. *Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 100–103. **11. Гула Л. В.** Навчання студентів ЗВО та їх адаптація в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 71. Т. 1. С. 129–133. **12. Гюльмамедова М. Ф.** Використання електронних підручників у процесі викладання клінічних дисциплін у медичному університеті. *Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 109–113. **13. Жигайло Н.**, Шолубка Т. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2022. Вип. 14. С. 3–14. **14. Кабаль М.** M-learning як різновид дистанційного навчання. *Молодий вчений*. 2020. 3 (79). С. 375–378. **15. Карамушка Л. М.** Оцінка персоналом освітніх організацій психологічних чинників організаційного розвитку. *Актуальні проблеми психології*: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2012. Вип. 33. С. 3–8. **16. Карамушка Л. М.**, Москальов М. В. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія. Київ: «Просвіта», 2011. 200 с. **17. Корнят В. С.**, Романишин Ю. Л., Голярдик Н. А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53(1). С. 155–159. **18. Кравець Р. А.**, Джеджула О. М., Ковальова К. В., Юмачікова О. М. Теоретичні й методичні основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інтернаціоналізації ЗВО: колективна монографія. Вінниця: ТОВ «Твори», 2022. 392 с. **19. Красілова Ю. М.**, Пракапас Р. А., Коломицева І. В. Адаптація студентів до навчання в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2023. Вип. 51. С. 82–87. **20. Кузікова С.**, Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2024. 260 с. **21. Лазос Г. П.** Фактори ризику виникнення негативних емоційних станів у волонтерів психологів/психотерапевтів. *Актуальні проблеми психології*. Т. 3.: Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 13. 2017. С. 130–152. **22. Ліннік О.**, Божинський В., Гриневич Л., Крижановська В., Ніколаєв Є., Рій Г. Освіта під час війни: досвід українських шкіл. Аналітичний звіт. Київ, ГО «Куншт», Аналітичний центр «ОсвітАналітика» Університету Грінченка, 2024. 128 с. **23. Міненок А. О.**, Лошак А. Ю. Менеджмент і управлінська діяльність в освіті як психологічне визначення особистості. *Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (11–12 червня 2021 року, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка). Чернігів, 2021. С. 120–123. **24. Міщенко В. І.** Проблеми цифровізації вищої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти* : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 25 жовт. 2022 р. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. С. 137–140. **25. Нікітіна О. П.**, Приходько А. М. Психологічний супровід розвитку рівня психологічної резильєнтності здобувачів вищої освіти у воєнний час. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія»*.

70. С. 35–48. **26. Овчаренко О. Ю.** Формування стресостійкості здобувачів освіти в умовах війни. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти:* збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 25 жовт. 2022 р. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. С. 239–242. **27. Одарченко В.** Цифрова трансформація в системі вищої освіти України в умовах воєнного стану. *Transformation of educational systems in wartime conditions*: prospects for reformation international collective monograph / edited by G. F. Ponomarova, A. A. Kharkivska, L. O. Petrychenko and other; Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council: Publishing house OKTAN PRINTs.r.o., 2024. P. 341–359. **28. Особливості** функціонування системи освіти в умовах сучасних викликів. *Освітня аналітика України.* 2020. № 3(10). С. 82–107. **29. Павлиш Т.**, Басараб В., Терещенко О., Рогів М. Цифровізація освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Освітні обрії*. 2023. 56. С. 106–109. **30. Піменова О. О.**, Гапончук О. М. Мотивація до навчання студентів в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2023. Вип. 47. С. 36–39. **31. Психосоціальна** підтримка освітян»: результати та підсумки проєкту. 2024. Resilience Help. URL: https://www.resilience.help/blogs/psyhosoczialna-pidtrymka-osvityan-rezultaty-ta-pidsumky-proyektu/ **31. Рекомендації** щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. 2020. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf **32. Ткачук Г. В.** Особливості впровадження мобільного навчання: перспективи, переваги та недоліки. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 64. № 2. С. 13–22. **33. Трубачева С.**, Мушка О., Замаскіна П. Особливості проєктування освітнього середовища в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 4. С. 46–52. **34. Федоренко В. Г.**, Діденко О. М., Бондаренко Є. В., Іткін О. Ф., Панько О. М., Анін В. І., Пінчук Ю. Б. Основи менеджменту / за наук. ред. проф. В. Г. Федоренка. Київ: Алерта, 2007. 420 с. **35. Черновол Є.**, Чепелюк А., Куртяк Ф. Щодо цифровізації освітньогопроцесу у закладах вищої освіти України: нові можливості та перспективи.Академічні візії. 2023. Вип. 15. 9 с. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/132/121 **36. Черушева Г. Б.**, Плазова Т. І., Андрущенко Н. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу: аналіз викликів воєнного часу. *Габітус.* 2023. Вип. 47. С. 153–157. **37. Ясенчук Ю. В.**, Бондарчук Л. В. Модель стратегічного управління закладом вищої освіти на основі формування його конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. *Економіка та суспільство.* 2021. Вип. 31. DOI : https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-31-61. **39. Abubakar U.** Mobile Pedagogy in Higher Education: A Comprehensive Analysis of Mobile Learning Practices for Classroom Management in Usmanu Danfodiyo University, Sokoto State, Nigeria. *Eduscape: Journal of Education Insight*. 2024. 2(2). P. 99–110. **40. Al-Arimi A. M. A.-K.** Distance Learning, ERPA 2014. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. 152. P. 82–88. **41. Alexander B.**, Ashford-Rowe K., Barajas-Murph N., Dobbin G., Knott J., McCormack M., Pomerantz J., Seilhamer R., Weber N. 2019. *Horizon Report 2019 Higher Education Edition. EDU19.* URL: https://www.learntechlib.org/d/208644. **42. Alieksieieva G.**, Kravchenko N., Kuzminska O., Horbatiuk L. Experience in using distance learning systems at universities of Ukraine and Mexico. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 11–27. **43. Babadi-Akashe Z.**, Zamani B. E., Abedini Y., Akbari H., Hedayati N. The Relationship between Mental Health and Addiction to Mobile Phones among University Students of Shahrekord, Iran. *Addiction & Health*. 2014. 6(3–4). P. 93–99. **44. Balci M.**, Devrim E., Durak I. Effects of mobile phones on oxidant/antioxidant balance in cornea and lens of rats. *Current Eye Research*. 2007. 32(1). P. 21–25. **45. Berge Z.** Barriers to communication in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2013. 14. P. 374–388. **46. Beydokhti A.**, Hassanzadeh R., Mirzaian B. The relationship between five main factors of personality and addiction to SMS in high school students. *Current Research Journal of Biological Sciences*. 2012.4(6). P. 685–689. **47. Brown T. H.** Towards a model for m-learning in Africa. *International Journal on E-Learning. 2005. 4*(3). P. 299–315. **48. Byrka M.**, Chubrey O. Auto-psychological competence of future teacher as a component of professional training and development. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools.* 2019. Volume 33. Number 3. P. 3–5. **49. Carr K.**, Gardner F., Odell M., Mumsch T., Wilson B. The role of online, asynchronous interaction in development of

light and color concepts. The *Journal of Interactive Online Learning*. 2003. 2(2). URL: https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/2.2.5.pdf. **50. Cavus N.** Distance Learning and Learning Management Systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* Volume 191. 2015. P. 872–877. **51. Flavell J. H.**, Miller P. H., Miller S. A. Cognitive Development (4th ed.). Upper Saddle. River, NJ: Pearson Education Inc., 2002. 432 p. **52. Gomes V.**, Souza R. E-learning, b-learning, m-learning and the technical and pedagogical aspects on the new platform trends as massive open online courses. *International Technology, Education and Development Conference Proceedings, 14–16 November 2016, Seville, Spain,* 2016. P. 5521–5529. **53. González Bravo L.**, Nistor N., Castro Ramírez B., Gutiérrez Soto I., Varas Contreras M., Núñez Vives M., Maldonado Robles P. Higher education managers' perspectives on quality management and technology acceptance: A tale of elders, mediators, and working bees in times of Covid-19. *Comput Human Behav*. 2022 Jun; 131. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8843415/#bib1. **54. González-Bravo L.**, Stanciu D., Nistor N., Castro-Ramírez B., Puentes-Soto G., Valdivia-Peralta M. Perceptions about accreditation and quality management in Higher Education. Development of a Spanish-language questionnaire with a sample of academics from a private university. *Calidad en la Educación/Quality in Education*. 2020. 53. P. 321–363. **55. González-Bravo L.**, Valdivia-Peralta M. Possibilities for using TAM and Technology Frames models to assess the acceptance of new technologies in the chilean higher education quality assurance. *Revista Electrónica Educare.* 2015. 19(2). P. 181–196. **56. Gunawardena C. N.** Culture and Online Distance Learning. *Handbook of distance education (3rd Edition*. New York, NY: Routledge, 2013. P. 185–200. **57. Hara N.**, Kling R. Students' distress with a Web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences. *Information, Communication and Society.* 2000. 3(4). P. 557–579. **58. Hassanzadeh R.**, Rezaei A. Effect of sex, course and age on SMS addiction in students. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2011. 10(5). P. 619–625. **59. Jagannathan S.** Education Meets the Metaverse: Reimagining the Future of Learning. *The World Bank Group*, 2022. URL: https://ela-newsportal.com/education-meets-the-metaverse-reimagining-the-future-of-learning/ **60. Jinjie Y.** Discussion on Higher Education Management Innovationin Information Age. *Advances in Higher Education.* 2023. V. 7. Issue 26. P. 157–159. **61. Moore M. G.** Questions of culture [Editorial]. *The American Journal of Distance Education*. 2006. 20. P. 1–5. **62. Moore M. G.**, Kearsley G. Distance education: A systems view of online learning, (3rd ed.). New York: Wadsworth/Cengage, 2012. 361 p. **63. National** Center on Education and the Economy (NCEE). How did the world's highest performing education systems approach distance learning? 2020. URL: https://ncee.org/wp-content/uploads/2020/06/NCEE-Top-Performers-Distance-Learning-June-2020Final.docx.pdf **64. Pereira A.**, Lisbon A., Lõhmus K. Pedagogical issues in ODL. *Getting started with open and distance learning* / K. DePryck (Ed.). Antwerp, Belgium: Garant Publishers, 2005. P. 43–55. **65. Rittschof K. A.**, Griffin B. W. Confronting limitations of cyberspace college courses: Part 2–Developing solutions. *International Journal of Instructional Media*. 2003. 30(3). P. 285–294. **66. Rivas S. F.**, Saiz C., Ossa C. Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*. 2022. 15. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.913219. **67. Serhiienko M. S.**, Liutyi V. M., Wilson M. Experience in implementing distance learning technologies in an international context. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology».* 2021. 7(3). P. 39–46. **68. Thomee S.**, Harenstam A., Hagberg M. Mobile phone use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults-a prospective cohort study. *BMC Public Health*. 2011. 11. Article number: 66. URL: https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-11-66. **69. Yuen S. C.-Y.**, Duan X., Yuen P. M-learning: a new wave of learning. International Journal of Intercultural Information Management. 2010. 2 (1). P. 24–39. **70. Zhang J. P.** Hybrid Learning and Ubiquitous Learning. *Hybrid Learning and Education. International Conference on Hybrid Learning and Education 2008. Lecture Notes in Computer Science*. V. 5169. Springer, Berlin, Heidelberg, 2008. P. 250–258. **71. Zhao T. Y.**, Zou S. P., Knapp P. E. Exposure to cell phone radiation up-regulates apoptosis genes in primary cultures of neurons and astrocytes. *Neuroscience Letters*. 2007. 412(1). P. 34–38.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО ДО ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ

Альона Приходько

Актуальність вивчення проблеми психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО зумовлена низкою причин. По-перше, загальновідомо, що дистанційна освіта є актуальним напрямом розвитку освітньої парадигми та перспективною складовою реформування освітнього процесу не лише в Україні (в силу вагомих причин), а й у світі загалом, оскільки без високотехнологічної, належним чином організованої системи держава позбавлена цивілізованого майбутнього. По-друге, виклики сьогодення (пандемії, війни, потреба навчання поєднувати і роботу через економічну кризу) спричиняють переосмислення надання формату (дистанційне чи змішане) здобуття професійних компетентностей як передумови кар'єрного зростання. Вказані обставини спричиняють виникнення наукової проблеми щодо дослідження готовності (насамперед психологічної) учасників освітнього процесу до навчання у дистанційному чи змішаному форматі. З огляду на це, вважаємо, що доцільно *здійснювати системне формування психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО*.

Отже, доцільним є дослідження проблеми формування психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО.

Згадаймо, що дистанційне навчання бере свій початок з 1840 року, коли науковець Ісаак Пітман запропонував навчання для студентів Англії через тогочасний пристрій – телеграф. Далі такий вид навчання почав розвиватися з 70-х рр. XX століття. Першим закладом освіти, який почав повноцінно функціонувати в подібному форматі, став Відкритий Університет Великої Британії. Термін distant education уперше було використано у каталозі заочних кореспондентських курсів Університету штату Вісконсін в 1892 році.

Сам термін «дистанційне навчання» сучасні українські вчені (В. Биков та В. Кухаренко) визначають як форму організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають мети навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч інакше, ніж коли учасники територіально перебувають поза межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії та коли в процесі навчання їхня особиста присутність у певних навчальних приміщеннях закладу не є обов'язковою) [3].

Під дистанційним навчанням розуміємо також таку форму навчання, за якої інтерактивна взаємодія усіх учасників освітнього процесу відбувається завдяки використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій [5]. Вказаний вид

навчання передбачає не лише постійну самоосвіту, а й постійний контакт із викладачами та іншими здобувачами вищої освіти.

На основі вивчення дефініцій, запропонованих науковцями поняття «дистанційне навчання» визначаємо як *суб'єкт- суб'єктний процес трансляції та набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій*.

У Листі МОН № 1/9-609 від 02.11.20 року щодо організації дистанційного навчання зазначено, що

1.4. Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників.

1.5. Завданням дистанційного навчання є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей.

1.6. У цьому Положенні терміни і поняття вживаються у таких значеннях:

– асинхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому електронну пошту, форум, соціальні мережі тощо;

– дистанційна форма навчання – форма організації навчального процесу у закладах освіти (ВНЗ, ЗПО, ПТНЗ, ЗНЗ), яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень;

– *психолого-педагогічні технології дистанційного навчання* – система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості;

– синхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої всі учасники одночасно перебувають у вебсередовищі дистанційного навчання (чат, аудіо-, відеоконференції, соціальні мережі тощо);

– система управління веб-ресурсами навчальних дисциплін (програм) – програмне забезпечення для створення, збереження, накопичення та передачі веб-ресурсів, а також для забезпечення авторизованого доступу суб'єктів дистанційного навчання до цих веб-ресурсів;

– система управління дистанційним навчанням – програмне забезпечення, призначене для організації навчального процесу та контролю за навчанням через Інтернет та/або локальну мережу;

– суб'єкти дистанційного навчання – особи, які навчаються (учень, вихованець, студент, слухач), та особи, які забезпечують навчальний процес за дистанційною формою навчання (педагогічні та науково-педагогічні працівники, методисти тощо) [10].

Основною особливістю дистанційного навчання є його доступність, мобільність і відкритість. Тому практика впровадження такого формату навчання набирає все більше обертів.

Цілком погоджуємося з думкою науковця, що «…дистанційне навчання, порівняно з традиційним, вимагає більшої гнучкості, детальнішої розробки змісту, ретельнішого планування, підтримки слухачів» [2; 40].

Але суспільні процеси спричинили виникнення ще одного терміна - екстрене дистанційне навчання, який тлумачать як тимчасовий перехід навчального процесу в альтернативний режим навчання через кризові обставини [14]. Також існує термін «надзвичайне віддалене навчання» (Emergency Remote Teaching), який широко застосовується іноземними фахівцями й чітко відмежовується від усталеної термінології онлайн освіти (online education, e-learning).

Зазначимо, що дистанційна освіта є послідовним, науково обґрунтованим і виваженим процесом, що передбачає структуровану технологічність. «Надзвичайне віддалене навчання» чи «екстрене дистанційне навчання» (вважаємо ці терміни тотожними) застосовується у відповідь на кризові ситуації, а структура дисциплін та освітніх програм розроблена для традиційного викладання в аудиторії. Зрозуміло, що надзвичайне віддалене навчання чи екстрене дистанційне навчання може використовуватися тимчасово в «аварійному режимі», проте якщо такий режим стає «новою реальністю», то варто замислитися про перехід до освіти онлайн з її особливостями, алгоритмами, методологією, методиками та практиками. Так, це не простий і досить довготривалий процес, але аналіз досвіду роботи університетів, які працюють на онлайн-програмах, переконує, що онлайн-освіта не тільки може бути якісною, але у багатьох випадках ефективнішою, ніж освіта офлайн, оскільки дистанційне навчання надає можливість одержати якісну освіту за кордоном з мінімальними фінансовими витратами. Зауважимо, що більшість ЗВО Європи та США ввели таку зручну для студентів форму освіти набагато раніше, ніж Україна. До того ж, йдеться про можливість обирати найбільш актуальні спеціальності та напрями, отримуючи при цьому диплом європейського зразка.

Тому поділяємо думку більшості науковців, що сучасна освіта вимагає розширення сприйняття комплексності світу та сприяння формуванню інформаційного та технологічного суспільства. І для того, щоб знання отримали конкретний зв'язок з діями, необхідно постійно «навчати себе», поповнюючи й розширюючи.

Аналіз ефективності впровадження дистанційного навчання у закладах освіти та результати пілотного дослідження, в якому взяли участь здобувачі вищої освіти, викладачі та адміністрація ХНУМГ ім. О. М. Бекетова (169 осіб), свідчить,

що існує проблема психологічної готовності до навчання онлайн, тобто вміння навчатися онлайн і здійснювати комунікацію на відстані. У зв'язку із цим виникає проблема появи комунікативного бар'єру і відсутності психологічного комфорту учасників дистанційного навчання.

Відповідно до Закону України «Про освіту» № 2145-VIII від 05 вересня 2017 року, Стаття 52. Категорії учасників освітнього процесу, «учасниками освітнього процесу є: здобувачі освіти; педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; батьки здобувачів освіти; фізичні особи, які провадять освітню діяльність; інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти» [8].

Психологічна готовність учасників освітнього процесу до дистанційного навчання є необхідною для забезпечення оптимізації та ефективності навчання, збереження емоційного та психічного здоров'я всіх учасників та досягнення успіху в нових умовах.

Вивченню готовності як стану особистості було приділено увагу в працях багатьох дослідників. Вона вивчалась із різних позицій у педагогіці та психології. Але праці, присвячені формуванню психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО, практично відсутні.

В академічному словнику української мови «готовність» тлумачиться як стан готового; бажання зробити що-небудь (4; 148). Дефініція «готовність» широко розглядається і у психологічній літературі як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій; як стан мобілізації психофізіологічних систем перед майбутньою діяльністю [6; 11]. У довідково-аналітичній праці «Енциклопедія освіти» зазначається, що готовність – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [9; 136].

Отже, теоретичний аналіз поняття «готовність» дає нам підстави визначити готовність особливий психічний стан, який визначається насамперед психологічною готовністю індивіда.

Поняття «психологічна готовність» у вітчизняних та зарубіжних дослідників розглядалося досить широко. Актуальність проблеми засвідчують праці вітчизняних дослідників: Г. Капосльоз («психологічна готовність до виконання бойових завдань»), В. Костюкова (особливості формування психологічної готовності), О. Волуйко (зміст поняття «психологічна готовність»), Д. Софіян (передумови впливу психологічної готовності на успішність виконання бойових завдань), О. Колесниченко (психодіагностичний інструментарій для дослідження психологічної готовності військовослужбовців до виконання бойових завдань); О. Кокун, Н. Агаєв, І. Пішко, Н. Лозінська, Л. Корня (методичний супровід психологічної підготовки персоналу); І. Немінський, О. Рой, А. Романишин, В. Оленчук, Г. Пшенишнюк, М. Хижняк, К. Кравченко, С. Квич, О. Хоптій, В. Клочков (методи та практичні прийоми формування психологічної готовності до виконання бойових завдань).

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені переконані в тому, що готовність об'єднує в собі ряд психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку. Вона має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки.

Поняття «психологічна готовність» розуміється в проаналізованих дослідженнях як комплексне психологічне утворення операційних, функціональних і особистісних компонентів, які в змозі мобілізувати всі психофізіологічні системи організму, що забезпечують ефективне виконання необхідної дії. Отже, індивідуальні психологічні особливості особистості зумовлюють стан її готовності до певної діяльності.

Психологічна готовність особистості до діяльності у психологічній науці і практиці розглядається в таких аспектах: логіко-гносеологічному, змістовному, генетичному, соціально-функціональному і структурно-психологічному.

Психологічну готовність людини до діяльності доцільно розуміти як складне, комплексне психічне утворення, до складу якого входить функціональний, операційний та особистісний компоненти.

В. Костюкова наголошує, що психологічна готовність індивіда є конструктом, який містить емоційний, вольовий, мотиваційний та інтелектуальний компоненти; постає психічним станом, який залежить від індивідуально-психологічних характеристик, стану професійної підготовки й умов діяльності (Костюкова, 2022). Водночас О. Волуйко додає, що це психічний стан такої активності особи, який дозволяє регулювати професійну діяльність, здійснювати роботу ефективно, містить систему цінностей, властивостей, якостей (Волуйко, 2019). Однак Д. Софіян вбачає у психологічній готовності феномен, який виступає сукупністю професійних знань, умінь і навичок, рис особистості, що зумовлюють успішність професійної діяльності (Софіян, 2019).

Відомий дослідник психологічної готовності особистості М. Томчук виділяє чотири взаємопов'язані компоненти готовності: мотиваційну, когнітивну, операційно-процесуальну та емоційно-вольову [13].

Погоджуємося з думкою дослідника, що особливий вплив на когнітивну, операційно-процесуальну та емоційно-вольову складові готовності до діяльності має мотиваційна налаштованість як найбільшу вагомість у структурі психологічної готовності особистості, тоді як найменш значущою є емоційно-вольова.

Рівень розвитку знань у певній діяльності характеризує когнітивну готовність [13, с. 44]. Операційно-процесуальна готовність визначається рівнем сформованості практичних вмінь та навичок особистості щодо здійснення певної діяльності, а також розвитком психічних пізнавальних процесів (сприймання, мислення, відчуттів, уяви та пам'яті).

Емоційно-вольова готовність характеризується здатністю людини свідомо регулювати свою поведінку, дії, вчинки в будь-яких ситуаціях суспільного життя. Саме тому необхідно формувати в особистості здатність до емоційної саморегуляції життєдіяльності.

Психологічна готовність виконує дві основні функції: здійснює актуальну адаптацію особистості в реальних умовах, а також випереджену адаптацію – формування взаємодії в майбутньому з новими обставинами.

Вивчаючи поняття «психологічна готовність» людини у психологічній науковій літературі, виокремимо декілька понять у розумінні цього феномена:

– у теоретичних дослідженнях простежується два основних підходи до визначення змісту та структури готовності: функціональний та особистісний;

– психологічна готовність – це динамічне утворення, що передбачає функціонування його на різних рівнях організованості як системи, що розвиваються;

– психологічна готовність як складне психологічне утворення, що інтегрує в широку систему ставлення людини до світу, до людей;

– психологічна готовність людини – це притаманна задана векторна активність, вибірковість, належність до визначеного образу дії, діяльності, яка є для людини значною [13]

Складність вивчення проблеми психологічної готовності особистості визначається тим фактом, що вона включає два компоненти: процесуальний і структурно-підсумковий.

Аналіз джерел засвідчив, що психологічна готовність має складну динамічну структуру, яка містить сукупність мотиваційного (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращого боку); пізнавального (розуміння обов'язків, завдання, оцінки її значущості, знання засобів досягнення мети, уявлення імовірнісних змін обстановки); емоційного (почуття відповідальності, впевненість в успіху, наснага); вольового (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, подолання сумнівів, страху) та операційного компонентів, а також властивостей, станів психіки людини в їхньому співвідношенні із зовнішніми ситуаційними умовами і майбутніми завданнями.

У функціонально-системному відношенні психологічна готовність визначає, насамперед, цільові, часові, ресурсні, операційно-інструментальні, продуктивні, точнісні параметри діяльності фахівця. У межах ситуації психологічна готовність як інтегральний системний параметр психіки спеціаліста характеризує функціональні особливості активації, доцільності та спрямованості професійної діяльності, ефективності її реалізації, регульованості та стійкості до чинників впливу, а також відновлюваності системи професійно важливих якостей фахівця для його подальших дій.

Таким чином, готовність до діяльності потрібно розуміти як:

– багатовимірне і багатокомпонентне системне утворення, що має складну динамічну структуру;

– інтегральну характеристику людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності, що забезпечує взаємозв'язок внутрішнього стану людини із зовнішніми ситуаційними умовами, а також з майбутніми завданнями та цілями діяльності;

– активний стан, у якому концентруються можливості людини і який залежно від її індивідуальних, особистісних і суб'єктних особливостей та умов діяльності проявляється як послідовне усвідомлення цілей, оцінювання наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії, прогнозування ймовірності досягнення результату, а також мотиваційних, вольових та інтелектуальних зусиль, які необхідні для його досягнення;

– стійкий стан, що визначає здатність до діяльності (на особистісному рівні); сукупність знань, навичок, вмінь і компетенцій, що забезпечують продуктивність діяльності (на функціональному рівні); передналаштування до діяльності (на психофізіологічному рівні) [7].

Загальною функцією готовності до діяльності є адаптаційна, що забезпечує пристосування людини до навколишнього середовища з метою оптимізації та досягнення найвищої продуктивності діяльності. Загальна функція готовності розкривається через часткові, як:

– спонукальна, що забезпечує формування мотивів, що спонукають до подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, цілеспрямованого вирішення виникаючих завдань;

– виконавча, яка передбачає, що оптимальне вирішення виникаючих завдань забезпечується, з одного боку, сформованою системою знань, умінь, навичок, компетенцій, а з іншого, – до певного рівня розвиненими індивідними, особистісними і суб'єктними якостями і властивостями людини;

– регулююча, що забезпечує свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, пов'язаних з подоланням зовнішніх і внутрішніх перешкод, оптимізацію процесу вирішення виникаючих завдань і досягнення найкращого результату за рахунок найменших витрат [12].

Реалізація зазначених функцій готовності до діяльності визначається сформованістю компонентів цього психологічного феномену як системно-структурного утворення.

На основі проаналізованих джерел «психологічну готовність учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО» розуміємо як *психологічний феномен, що є сукупністю індивідуально-психологічних якостей особистості (мотивованість, емоційно-вольова спрямованість, самовладання, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, самостійність, самокритичність, навички тайм-менджменту та стрес-менеджменту, емоційна стійкість та гнучкість до змін, комунікативність, креативність та мобільність у розв'язанні нестандартних ситуацій і ситуацій форс-мажору), що забезпечать ефективне навчання та адміністрування в умовах дистанційного чи змішаного формату навчання.*

При дослідженні поняття «психологічна готовність учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО» створено теоретичну модель даного феномену, виокремлено її структурні компоненти. Кожен компонент реалізує відповідну функцію готовності.

На підставі теоретичних визначень ми *структурували компоненти «психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО»*: *мотиваційно-вольовий, змістовий та операційно-діяльнісний* (рис.1).

Мотиваційно-вольовий компонент включає установки, інтереси, особистісні характеристики, прагнення учасників освітнього процесу до зміни формату навчання, з подальшою рішучістю, самоконтролем і вмінням управляти власними діями в комунікації в синхронному та асинхронному режимі. Він включає розуміння значущості та відповідальності здійснювати синхронне та асинхронне навчання (здобувачі вищої освіти, викладачі) та адміністрування (адміністрація та керівництво ЗВО). Основою мотиваційно-вольового компоненту є особистісні властивості й здібності, які забезпечують учасникам освітнього процесу успішну комунікацію як важливу передумову дистанційного навчання.

Рис. 1. Модель психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО

Змістовий компонент передбачає оволодіння учасниками освітнього процесу системою знань, навичок і вмінь, а також нових професійних компетенцій, оволодіння якими забезпечує ефективність та продуктивність дистанційного навчання у синхронному та асинхронному режимах. До змістовного компоненту

психологічної готовності можна віднести розвиток уваги, креативності, сприймання, пам'яті, мислення, гнучкості, комунікативності, самоорганізації тощо.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає володіння учасниками освітнього процесу методами та прийомами діяльності, вміннями, навичками навчання в синхронному та асинхронному режимах. Високий рівень сформованості цих елементів є важливою ланкою психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО.

Розглянемо детальніше процес формування психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО на прикладі досвіду роботи Психологічної служби Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова, який розташований на прифронтовій території і досі працює дистанційно в силу відомих обставин. Психологічна служба університету була створена у травні 2022 року, і одним із пріоритетним напрямів роботи служби є формування психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання, яке на сьогодні в університеті є основним. Робота Психологічної служби щодо формування психологічної готовності учасників освітнього процесу ведеться в таких напрямах.

1. **Психологічна готовність здобувачів освіти**

1.1. **Самоорганізація та мотивація**

Самодисципліна. Дистанційне навчання вимагає від здобувачів вищої освіти високого рівня самоорганізації. Вони повинні бути готові самостійно планувати свій час (навички тайм-менеджменту), виконувати завдання без постійного нагляду з боку викладача. Тому на постійно діючій основі співробітники Психологічної служби та здобувачі вищої освіти-майбутні психологи (на базі кафедри психології, педагогіки і мовної підготовки університету) проводять тренінги з набуття здобувачами освіти навичок тайм-менеджменту та запобігання прокрастинації.

Метою тренінгу з тайм-менеджменту є навчити здобувачів вищої освіти ефективно розпоряджатися своїм часом для попередження стресу та хронічної втоми, бути ефективними та успішними у навчанні онлайн, знаходити більше часу для відпочинку, захоплень та самовдосконалення.

Завдання тренінгу: 1. Ознайомлення з базовими положеннями та поняттям тайм-менеджменту. 2. Розглянути один із найефективніших прийомів тайм-менеджменту. 3. Відпрацювати навички планування свого часу. 4. Навчити профілактиці емоційного та фізичного виснаження шляхом ефективного планування часу.

Мотивація. Оскільки дистанційне навчання часто позбавлене звичних соціальних взаємодій, важливо, щоб здобувачі вищої освіти зберігали внутрішню мотивацію до навчання, прагнення досягти академічних цілей.

Враховуючи теперішню ситуацію в Україні, можемо засвідчити, що мотивація до навчання онлайн у здобувачів вищої дещо знизилася через низку факторів: можливість навчатися офлайн (для внутрішньо переміщених осіб та для тих, хто отримав прихисток за кордоном), відсутність мотивації до здобуття освіти

через постійні обстріли міст, руйнування, смерть, страх, що спричиняє почуття невизначеності, страху за майбутнє, бездіяльність і низьку включеність, що виправдовується високим психологічним напруженням та нездатністю працювати через переживання. Апатичність студентів цілком може бути пов'язана з тим, що всі ми замкнені у кордонах подій, що відбуваються просто зараз. Але під час здійснення заходів щодо підвищення мотивації до навчання онлайн у здобувачів вищої освіти варто наголошувати, що всі війни рано чи пізно завершуються, тож ми маємо намагатися заглядати в майбутнє, за межі темного місця, в якому Україна тимчасово опинилася; спрямовувати погляд здобувачів вищої освіти у майбутнє, вчити їх прогнозувати, передбачати, будувати плани. Важливим у цьому процесі буде проведення анкетувань, анонімних опитувань, виконання вправ на визначення ресурсного стану, підвищення мотивації, формування навичок стрес-менеджменту, ознайомлення із технологією постановки SMART-цілей (система встановлення цілей, які передбачає їх конкретність, вимірність, досяжність, релевантність та обмеженість у часі), проведення дискусії щодо недоліків та переваг дистанційного навчання тощо. Приклад: онлайн-зустріч Психологічної служби університету з учасниками освітнього процесу щодо психологічної підтримки та підвищення мотивації до навчання онлайн: https://youtu.be/wdHgNV3sxpk). Не менш важливим є формування вмінь у здобувачів вищої освіти проводити рефлексію навчальної діяльності та визначення переваг навчання онлайн (зручність, можливість працювати як у синхронному так і в асинхронному режимах, розвиток навичок здійснення комунікації онлайн, навичок онлайн-етикету, можливість працювати).

Найчастішою проблемою в здобувачів вищої освіти онлайн є концентрація уваги часто через сирени та вибухи, але також і в порівняній безпеці. Не зайвим буде запропонувати здобувачам вищої освіти кілька ефективних методів та стратегій, які можуть допомогти підвищити рівень концентрації уваги. Розглянемо декілька з них.

Планування та розстановка пріоритетів (матриця Ейзенхауера, яка допомагає зрозуміти взаємозв'язок між терміновістю й важливістю справ, використання списків завдань, програм для смартфонів щодо організації часу та концентрації уваги).

Ефективною виявилася для здобувачів вищої освіти, особливо в період сесії, техніка з тайм-менеджменту, яка дістала назву «Помодоро». Використання техніки Pomodoro, яка передбачає схему «працювати 25 хвилин, а потім робити 5-хвилинну перерву», допоможе здобувачам вищої освіти підтримувати високий рівень концентрації уваги, а також виявиться профілактикою зорової втоми, якщо звісно вони цю перерву використають продуктивно, переключившись на інший вид діяльності.

Регулярна медитація та практики усвідомленості (Mindfulness - практика, яка передбачає збільшення усвідомлення поточного моменту шляхом зосередження на думках, почуттях і відчуттях) можуть покращити концентрацію та когнітивні функції.

Регулярні фізичні вправи, особливо ті, що включають аеробні компоненти, можуть підвищити концентрацію уваги та загальний рівень енергії.

Обмеження мультитаскінгу. Спроба виконувати декілька завдань одночасно розсіює увагу, тому важливо, щоб під час занять онлайн камера була увімкненою, що значно заохочуватиме здобувачів вищої освіти сконцентруватися на занятті.

Звісно, що підвищення концентрації уваги вимагає часу та практики (на онлайн-зустрічах), але застосування цих стратегій значно покращить здатність здобувачів вищої освіти фокусуватися та ефективно виконувати завдання.

Не менш важливим є факт, що формування в здобувачів вищої освіти мотивації до навчання онлайн здебільшого залежить від викладачів та кураторів навчальних груп, тобто у тандемі вони допоможуть створити простір безпеки (куратори – роз'яснення на кураторських годинах, викладачі-предметники – використання технології «мозковий штурм» з акцентом на важливості здобуття освіти та переваг навчання онлайн).

Акцентуємо також на тому, що наразі багато учасників освітнього процесу є залученими до волонтерства, працюють або перебувають у лавах Територіальної оборони чи Збройних Сил України. Такі здобувачі вищої освіти прагнуть здобути освіту, що викликає захоплення, оскільки виявляють стійку мотивацію до навчання. Тому викладачам варто приділяти достатню увагу і делікатність в індивідуальній роботі з таким контингентом.

Найцінніше для здобувачів вищої освіти, особливо перших курсів (які перебували на онлайн-навчанні у школі – це взаємодія, спілкування, підтримка. Досвід роботи останніх років показує, що вони постійно прагнуть, аби їх почули та побачили, проте помічаються труднощі в комунікації, оскільки, припустімо, в здобутті базової освіти у школі онлайн, не завжди відчували стійку мотивацію до навчання та бажання комунікувати з вчителем, який був розташований «поза екраном». Тому для стимулювання розумової діяльності обов'язково потрібно давати змогу висловитись, поділитися своїми емоціями та думками. Важливо викладачу пам'ятати, що мотивація в мозку виникає від двох стимулів: нагороди, заохочення та небезпеки. Нагорода – це те, що викликає в нас позитивні емоції, а небезпека відповідно – страх. Під впливом страху можливо запам'ятати, що треба дивитися в обидва боки перед пішохідним переходом, але неможливо вивчити англійську мову. Натомість нагорода мотивує людину до вивчення складних речей та навичок. Тому варто придумати систему нагород за активність на занятті. Отже, можемо дійти висновку, що виклики сьогодення змінюють парадигму навчання та спілкування онлайн.

Самоконтроль. Психологічно готові здобувачі вищої освіти повинні мати здатність контролювати свою поведінку, уникати прокрастинації, а також розпізнавати моменти емоційної втоми або стресу.

Щодо формування здатності відкладати усе на завтра та уникати дедлайнів корисним виявиться тренінг із профілактики прокрастинації, на якому розглядатимуться такі питання: причини прокрастинації, види прокрастинації, який

із видів приносить багато страждань та не є помітним, як розпізнати перфекціоніста та чому бути ним не ок, дієві техніки боротьби із прокрастинцією, корисні додатки для смартфону, які допоможуть запобігти прокрастинації.

1.2. **Емоційна стійкість та адаптація до змін**

Готовність до змін. Перехід від традиційного до дистанційного навчання може викликає стрес та тривогу в здобувачів вищої освіти. Психологічно готові здобувачі вищої освіти здатні адаптуватися до нових умов, не впадаючи в паніку, та розглядати зміни як можливість для саморозвитку (форми роботи: написання есе на відповідну тематику, дискусії, участь онлайн у загальноуніверситетських заходах та ін.).

Ефективним виявиться проведення тренінгових занять: «Психологічна готовність до змін» та «Розвиток позитивного сприйняття і мислення», метою яких є зняття емоційної напруги для зміцнення ментального здоров'я і благополуччя в здобувачів вищої освіти; формування психологічної готовності до змін в освітньому середовищі та вміння позитивно мислити; профілактика синдрому емоційного вигорання в навчальній діяльності.

Корисним на такому тренінгу (подолати внутрішній опір) буде проведення вправи за формулою змін, розробленою Річардом Бекхардом і Девідом Глейхером. Вони змогли систематизувати три важливі чинники, які призводять до позитивних змін у житті, якщо «ціна змін» є меншою.

На думку вчених «Формула змін» складається з чотирьох основних компонентів, кожен з яких несе своє функціональне навантаження:

Н – невдоволення ситуацією, що склалася

Б – бачення майбутнього (візуалізація поставленої мети)

П – перші кроки до майбутніх змін

О – опір майбутнім змінам.

Вправу можна виконати за такою інструкцією.

1. Ціль. Уважно дивіться на свою ціль. Вимірюєте по шкалі від одного до десяти, наскільки ціль важлива та приваблива для вас.

2. Ситуація. Вимірюєте по шкалі від одного до десяти свою невдоволеність ситуацією, що вимагає змін.

3. Готовність зробити перший крок. Вимірюєте по шкалі від одного до десяти свою готовність зробити перший крок.

4. Рівень супротиву змінам. Прислухайтесь до себе і чесно виміряйте по шкалі від одного до десяти силу супротиву, що не дає почати діяти.

5. Підставляєте цифри у формулу Бекхарда, перемножуєте отримані цифри по формулі.

Ваша готовність до змін

1. Якщо Невдоволеність, помножена на Бачення, помножена на готовність зробити Перші кроки більше внутрішнього Супротиву, тоді зміни вам гарантовані.

2. Якщо хоча б одна складова формули дорівнює нулю, то загальна сумма буде також дорівнювати нулю.

Якщо результати вас не влаштують, знову дайте собі відповідь на 3 запитання:

1. Чого ви найбільше хочете досягти?

2. Що вас надихає кожного ранку вставати з ліжка і радіти життю?

3. Які ваші сильні сторони?

Отже, запропонована вправа допоможе усвідомити психологічні бар'єри до нововведень (у нашому випадку до дистанційного навчання) та виявити стратегії їх подолання.

Тренінг «Розвиток позитивного сприйняття та мислення» можна побудувати за таким планом:

1. Вплив мислення на емоційний стан, здоров'я, внутрішню мотивацію та задоволення, щоденні дії та особисту ефективність.

2. Техніки розвитку позитивного сприйняття та мислення (перетворення негативних установок на позитив (+ і –), ведення щоденника досягнень, переключення діяльності, коучингова техніка SCORE (допоможе зрозуміти проблему, ваш стан і можливості у досягненні цілей), обмеження спілкування або формування ресурсозберігаючих скриптів бесід із людьми з негативними установками, вправа «Рефреймінг» (техніка позитивного мислення) та ін.

3. Ознайомлення з інструментом розвитку контрольованого мислення та створення нового відношення до несприятливих подій, змін, нових ситуацій «21-денний план детоксикації мозку по руйнуванню негативного мислення та формування нових здорових розумових звичок».

4. Література, яка допомагає мислити позитивно («Позитивне мислення. Як бути щасливою кожен день», Луїза Л. Хей; «Сила позитивного мислення», Норман Вінсент Піл; «Дивовижні результати позитивного мислення», Норман Вінсент Піл; «Сила позитивного мислення», Кімберлі Фрідмуттер; «Як навчитися оптимізму. Змініть погляд на світ і своє життя», Мартін Селігман; «Позитивна психологія», Шарлотта Стайл; «Сміливість не подобатися. Як полюбити себе, знайти своє покликання і вибрати щастя», Ічіро Кішімі, Фумітаке Кога; «Підсвідомість може все!» Джон Кехо; «Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію», Еттінґен Ґебріел; «Керуй гормонами щастя. Як позбутися негативних емоцій за шість тижнів», Лоретта Граціано Брюнінг).

Витримка та стресостійкість. Здобувачі вищої освіти, які психологічно готові до дистанційного навчання, краще справляються з труднощами, такими як технічні проблеми, погіршення емоційного стану або проблеми в організації навчального процесу.

Формування в здобувачів вищої освіти навичок стрес-менеджменту (управління стресом) виявиться ефективною дією, спрямованою на послаблення стресових реакцій на навчання онлайн.

На тренінгових заняттях із формування навичок стрес-менеджменту варто розглянути такі теми: навчальні ситуації, що викликають стрес, і аналіз наших реакцій на нього; відпрацювання технік та способів управління стресом, захисту від вигорання та хронічної втоми; практичні вправи, направлені на проведення аудиту навчальних цілей та побудови нового «програмного забезпечення» свого професійного становлення, а також відпрацювання плану дій та реалізації поставлених цілей; ознайомлення з методиками запобігання навчального стресу (стрес-серфінг) і підвищення якості життя.

1.3. **Соціальна підтримка та комунікація**

Підтримка одногрупників і викладачів. Здобувачі вищої освіти, які готові до дистанційного навчання, активно шукають способи залишатися на зв'язку з одногрупниками та викладачами, підтримувати соціальні зв'язки через онлайн-платформи, чати, месенджери. Зазначимо, що діючі навчальні платформи (Teams та Moodle) цілком відповідають цим запитам.

Уміння просити про допомогу. Психологічно готові здобувачі вищої освіти не бояться звертатися за підтримкою, чи то технічні питання або емоційні труднощі, пов'язані з навчанням.

Розвиток емоційного інтелекту. Емоційний інтелект є дуже важливим для комфортного спілкування у віртуальній спільноті. Проте ця властивість формується під час виховання, навчання та живої комунікації у суспільстві. Навчання онлайн позбавляє прямої взаємодії з ровесниками, через що контролювати власні емоції достатньо складно. Тому не менш важливим, вважаємо, тренінг із розвитку емоційного інтелекту.

Орієнтовний план тренінгу

1. Складові емоційної компетентності.

2. Тести для оцінки свого рівня емоційної компетентності (тест на емоційний інтелект Н. Холл, MSCEIT (The Mayer–Salovey–Caruzo. Emotional Intelligence Test), американських дослідників Дж. Майера, П. Саловея та Д. Карузо).

3. Важливість синергії думок, емоцій, внутрішнього стану та поведінки людини.

4. Базові емоції людини.

5. Розвиток навички усвідомлення та розуміння свого емоційного стану: інструменти та рекомендації.

6. Розвиток навички керування своєю емоційною реакцією та емоційним станом: інструменти та рекомендації.

Формування навичок онлайн-комунікації та діджитал-етикету.

Встановлено, що здобувачі вищої освіти, які володіють правилами діджитал-етикету, досягають кращих результатів у навчанні завдяки вмінню налагодити ефективну і продуктивну комунікацію із викладачем. Цифровий етикет або діджитал-етикет (Digital Ethics) розуміємо як набір правил та норм поведінки в цифровому середовищі, прийнятний для певної віртуальної спільноти. Його головна мета – зробити спілкування зрозумілішим, комфортнішим, зняти

напруження в співрозмовників. За визначенням українських дослідників [1] в основі діджитал-етикету лежить 8 принципів: демонстрації позитивного відношення, дотримання субординації, симетрії, дотримання особистих кордонів, зручності, економії ресурсів, традиційності та принципи конвенційності й безпеки. Тому варто здобувачів освіти ознайомити із правилами цифрового етикету [1].

Загальновідомим є факт, взаємодія в дистанційному навчанні здійснюється на основі організованих інформаційних технологій, ефективність використання яких повністю залежить від успішності інформаційних комунікацій. Тому в ЗВО важливо розробити комплекс практичних, методичних підходів до подолання проблем комунікації між викладачами і здобувачами вищої освіти у процесі дистанційного навчання. За період впровадження дистанційного навчання у практику навчального процесу у ЗВО вже накопичено чималий досвід подолання проблем онлайн-комунікації. Важливими на сьогодні зазначимо інтерактивність, яка досягається засобами зворотного зв'язку (технологія feedback), та набуття риторичної компетентності здобувачів вищої освіти (засвоєння скриптів бесід під час онлайн-комунікації.

Не менш важливим є проведення тренінгового заняття «Ефективна та продуктивна поведінка в конфліктних ситуаціях», оскільки онлайн-комунікація може виступити провокуючим фактором (завдяки віддаленому простору) для виникнення конфліктної ситуації.

Орієнтовний план заняття

1. Природа виникнення конфліктів. Конструктивні та деструктивні конфлікти.
2. Типові конфлікти в онлайн-аудиторії.
3. Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях.
4. Розбір кейсів (типові конфліктні ситуації на всіх рівнях у ЗВО під час дистанційного навчання).

2. **Психологічна готовність викладачів**

2.1. **Мотивація до онлайн-викладання**

Позитивний погляд на нові технології. Психологічно готові викладачі сприймають дистанційне навчання не як перешкоду, а як можливість вдосконалити свої методи викладання та впровадити нові підходи до навчання. Шляхи формування психологічної готовності до нового викладачів особливо не відрізняються від готовності здобувачів вищої освіти, проте додамо, що у певних категорій викладачів, які звикли до живого спілкування і усталеної, традиційної форми навчання, процес переходу до нового формату навчання виявляється вельми складним. Тому важливою буде менторська підтримка вказаної категорії викладачів щодо освоєння новітніх технологій з боку компетентних, молодих і досвідчених спеціалістів.

Можна також запропонувати пройти експрес-тест «Бар'єр педагогічної діяльності»

Анкета

Дайте відповідь на запитання, виставивши такі бали:

5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає;

1. – не відповідає.

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку.
3. Перепони, які виникають, стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я дискутую з питань, які мене цікавлять.
9. Я вірю у свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритим.
11. Я усвідомлюю вплив, який здійснює на мене оточення.
12. Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати.
13. Я маю задоволення від освоєння нового.
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.
15. Я позитивно поставився б до свого професійного підвищення.

Підрахуйте загальну суму балів:

75–55 – активний розвиток; 54–36 – немає стійкої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток значно залежить від умов; 35–15 – зупинка розвитку.

Підвищення професійної кваліфікації. Вони готові до постійного самовдосконалення, освоєння нових інструментів і методик, щоб зробити навчання цікавішим та ефективнішим для студентів.

2.2. **Емоційна стійкість та адаптація до змін**

Готовність до нестандартних ситуацій. Дистанційне навчання потребує адаптації до нових умов, які можуть бути пов'язані з технічними труднощами, змінами в організації навчального процесу. Психологічно і технологічно готові викладачі здатні справлятися з такими труднощами, зберігаючи спокій та ефективність. Тому важливим є процес розроблення у ЗВО відповідних інструкцій, алгоритмів, методичних рекомендацій, які допоможуть викладачам продуктивно діяти у ситуації форс-мажору. Також не менш ефективною є цілеспрямована робота відділу техпідтримки та робота Психологічної служби ЗВО щодо формування у викладачів умінь і навичок діяти у непередбачуваних та нестандартних ситуаціях (тренінгові заняття з розвитку креативного та дивергентного мислення).

Здатність справлятися зі стресом. Важливе значення має здатність викладачів зберігати емоційну стійкість в умовах змін, стресу, непередбачуваних ситуацій. Перехід на змішаний формат навчання, в деяких регіонах на виключно дистанційний спричинив мультизадачність (Multitask) у роботі викладача.

Мультизадачність підвищує вироблення гормону стресу (кортизолу) і адреналіну, які у великій кількості надто сильно стимулюють мозок. Відтак можна спостерігати ефект «туману в голові»: непродуктивність, слабкість, швидку втомлюваність. Вважаємо, що форми роботи з формування навичок стрес-менеджменту у викладачів не будуть суттєво відрізнятися від заходів, які передбачені для здобувачів вищої освіти, проте з акцентом на вікові особливості.

Мультизадачність призводить до того, що мозок отримує задоволення від втрати фокусу на одній справі, впадає від цього у залежність та втрачає спроможність до глибокої концентрації. Тому формування у викладачів навичок фокусуватися на одній справі заради уникнення «ефекту доміно», на наш погляд, є важливим.

Для вивільнення емоцій, емоційної розрядки стане в нагоді вправа «Катарсис». Потрібно створити ланцюжок асоціацій до слів, які визначають, наприклад, емоційний стан викладача (робота, звіт, конспект). Не менш ефективними будуть дихальні вправи та вправи на зняття м'язового напруження. Корисним стане тренінгове заняття з психосоматики (приклад: https://youtu.be/TNh1ygLsWCU).

2.3. **Комунікація та взаємодія зі здобувачами вищої освіти**

Віртуальна комунікація та взаємодія. Викладачі, які готові до дистанційного навчання, вміють підтримувати ефективний контакт зі студентами через онлайн-інструменти, платформи, створювати сприятливу атмосферу для навчання, забезпечувати зворотний зв'язок. Доречним буде створення так званого кодексу правил для здобувачів вищої освіти та розмістити їх у вільному доступі. Наприклад, до них можна включити такі пункти: використовувати власні імена під час спілкування; дотримуватися правил увімкнених/вимкнутих камер і піднятої руки; не можеш/не хочеш говорити – пиши (у чаті); алгоритм дій, якщо перервався інтернет-зв'язок; як реагувати на випадки кібербулінгу; як працювати у групах та парах.

Викладачі у цьому процесі виступатимуть вже в різних ролях, як тьютор (як розробник дистанційних курсів, і як особа, що веде індивідуальні або групові заняття із здобувачами вищої освіти), едвайсер (радник, або консультант), коуч (допомагає знайти відповіді на запитання підопічних, відпрацьовує до автоматизму різні навчальні та професійні ситуації), фасилітатор (допомагає здобувачеві вищої освіти в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей), ментор (допомагає тоді, коли проситимуть про допомогу), наставник (допомога опікуваному пристосуватися до дій у межах правил та настанов спільноти).

Означимо основні труднощі комунікації викладачів зі здобувачами вищої освіти:

1) недостатня розвиненість навичок онлайн-комунікації з віртуальною аудиторією;

2) нерозуміння внутрішньої психологічної готовності здобувача вищої освіти до онлайн-навчання;

3) складнощі у взаємодії час лекційних, семінарських та інших занять;

4) ригідність у побудові взаємодії зі здобувачами вищої освіти відповідно до нових педагогічних завдань;

5) недостатньо розвинена комунікативна компетентність і передачі власного емоційного ставлення до навчального матеріалу;

6) невміння керувати власним психічним станом у стресових ситуаціях, ситуаціях форс-мажору.

Для забезпечення повноцінної діалогічної взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу важливо пообдувати систему ефективного долання бар'єрів професійно-педагогічного спілкування онлайн.

Зрозуміло, що перспективою плідного навчального й особистісного спілкування викладача і здобувача вищої освіти, буде розроблення комплексу заходів із підвищення рівня комунікаційної культури всіх учасників освітнього процесу, як, наприклад, загальні правила педагогічної етики, які не потребують інтерпретації або доказовості в необхідності їх дотримання: у доведенні власних поглядів, переконання, використовуємо правило градації аргументів, психологічні методи переконання; уникати вербального тиску та перевагу авторитетів, якщо існує необхідність у чомусь переконати; залучення здобувачів вищої освіти до активного обговорення проблемного питання (розбір кейсів, відеокейсв); використання завдань для розвитку креативного, дивергентного мислення; пам'ятаймо, що чим цікавіша ідея, чим оригінальніше бачення, тим більше шансів на його обговорення; дотримання толерантності; використання технологій продуктивного спілкування («ви-підходу», «я-позиції», категоричність у використанні фраз-конфліктогенів), уникання від поспішних висновків, категоричних оцінок, зневажливих зауважень тощо.

Гнучкість у підходах. Вони готові адаптувати традиційні методи викладання до онлайн-середовища, змінюючи підходи до навчання, зважаючи на специфіку дистанційного формату (інтерактивність).

3. **Психологічна готовність адміністрації та керівництва ЗВО**

3.1. **Підтримка та мотивація персоналу**

Моральна та технічна підтримка. Адміністрація повинна забезпечити викладачів і здобувачів вищої освіти необхідними ресурсами для ефективного навчання (технічна підтримка, платформи, навчальні матеріали).

Мотивація до змін. Психологічно готові керівники освітніх установ повинні підтримувати викладачів і здобувачів вищої освіти у процесі переходу до дистанційного навчання, заохочувати розвиток та інновації, проявляти активність на університетських платформах, проводити анонімне анкетування щодо ефективності дистанційного навчання у ЗВО, відкритий формат зустрічей, так звана «година спілкування» з учасниками освітнього процесу.

3.2. **Психологічна підтримка всіх учасників процесу**

Створення сприятливого середовища. Психологічно готові керівники повинні організувати психологічну підтримку для викладачів і здобувачів вищої освіти, щоб знизити стрес і тривожність, що виникають у зв'язку з переходом на дистанційне навчання (організація ефективної роботи Психологічної служби, співпраця із провідними спеціалістами психологічної галузі, ініціація психологічних заходів на різних рівнях.

Сприяння розвитку командної роботи. Важливо сприяти взаємодії між здобувачами вищої освіти, викладачами та адміністрацією через створення спільнот підтримки, де всі учасники можуть ділитися досвідом та отримувати допомогу. Налагодити взаємодію викладач-предметник – куратор групи; здобувач вищої освіти – куратор.

4. **Загальні аспекти психологічної готовності учасників освітнього процесу**

4.1. **Гнучкість і готовність до змін**

Усі учасники освітнього процесу повинні бути готовими до постійних змін, які супроводжують дистанційне навчання, таких як зміни в форматах занять, способах взаємодії, технологіях та навіть психоемоційному стані.

4.2. **Навички стрес-менеджменту та самопідтримки**

Уміння справлятися з емоційними труднощами, пов'язаними з навчанням або роботою в дистанційному форматі, є важливою частиною психологічної готовності. Для цього необхідно освоювати техніки релаксації, управління стресом і емоціями.

4.3. **Розвиток комунікаційних навичок**

Усі учасники освітнього процесу повинні мати навички ефективної комунікації в онлайн-середовищі, здатність слухати, висловлювати свої думки, а також вміти надавати і отримувати зворотний зв'язок.

Ефективні шляхи підвищення психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання у ЗВО

Тренінги та тренінгові заняття. Проведення тренінгів та тренінгових занять для здобувачів вищої освіти, викладачів і адміністрації, що сприяють розвитку навичок самоорганізації, тайм-менеджменту та стрес-менеджменту, комунікації в онлайн-форматі та адаптації до дистанційного навчання.

Психологічна підтримка. Створення системи психологічної підтримки на базі Психологічної служби ЗВО для всіх учасників освітнього процесу: онлайн-консультації (створення «Гарячої лінії»), тренінги та тренінгові заняття, вебінари, психотерапевтичні групи, віртуальної спільноти, створення контенту для підтримки ментального та психічного здоров'я учасників освітнього процесу на сайті та різних месенджерах Психологічної служби ЗВО, залучення студентів-майбутніх психологів (як бази практики) до діяльності Психологічної служби ЗВО.

Розвиток цифрових навичок. Постійне навчання та підвищення цифрової грамотності учасників освітнього процесу, особливо викладачів та адміністрації ЗВО, щоб зменшити стрес від використання нових технологій.

Отже, готовність учасників освітнього процесу (здобувачів освіти, викладачів та адміністрації) до дистанційного навчання є критично важливим фактором для успішної реалізації навчального процесу в онлайн-форматі. Ця готовність включає не тільки технічні навички та знання, але й психологічну готовність, яка включає важливі для такого роду діяльності аспекти, такі як емоційна стійкість, мотивація, здатність до адаптації, навички тайм-менеджменту та стрес-менеджменту, комунікаційні навички та готовність до змін тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у конкретизації та визначенні ступеню значущості різних компонентів психологічної готовності учасників освітнього процесу до дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Андрійченко Ж. О., Близнюк Т. П., Майстренко В. О. Digital-етикет та комунікації: тенденції та вимоги сьогодення. Економіка та суспільство. 2021. № 34. **2. Андрусенко Н.** Дистанційне навчання в Україні. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. URL: http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf, с.40 **3. Биков В. Ю.**, Кухаренко В. М. Дистанційний навчальний процес. Київ: Міленіум. 2015. 254 с. **4. Білодід І. К.**, Бурячок А. А. та ін. Словник української мови. В 11 томах. Том 11. Київ : Наук. думка, 1980. 699 с. **5. Вища** освіта. Дистанційна освіта. URL: http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro **6. Войтко В.** Психологічний словник. Київ: Вища школа, 1982. 214 с. **7. Горбань Г. О.** Особливості формування психологічної готовності здобувача освіти до самоорганізації в умовах карантину. Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії COVID-19: проблеми та технології забезпечення : матеріали XIV Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції з організаційної та економічної психології. 2020. С. 29–31. URL: https://surl.li/ljduwm. **8. Закон** України «Про освіту» № 2145-VIII від 05 вересня 2017 року, Стаття 52. URL: https://ukc.gov.ua/knowdledge/uchasnyky-osvitnogo-protsesu/ **9. Кремень В. Г.** Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. **10. Лист** МОН № 1/9-609 від 02.11.20 року щодо організації дистанційного навчання. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/77298/#google_vignette **11. Ложкін Г.**, Коцан І., Бараннік В., Подляшаник В. Психологія: терміни, поняття, визначення: словник-довідник. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. 186 с. **12. Мул С. А.** Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості. *Збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2010. С. 465–476. **13. Томчук М. І.** Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 39–46. **14. Hodges Ch.**, Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. URL: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency remote-teaching-and-online-learning

АДАПТИВНА ПРОФЕСІЙНА ПОВЕДІНКА ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІДДАЛЕНОГО І ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Оксана Резван

Кожна зміна зовнішніх умов діяльності відбивається на зміні її характеристик, а отже потребує адаптації до нових умов суб'єктів цієї діяльності. Онлайн-навчання, яке було лише елементом класичного процесу навчальної діяльності закладів освіти до 2019 року, у період COVIDу стало вимушеною необхідністю, а з початком повномасштабної війни 2022 року – закріпилось у південно-східних регіонах України на невизначений період – як безальтернативна форма організації навчального процесу у закладах вищої освіти. З огляду на означені зміни у режимі діяльності і відповідно – формі взаємодії зі студентами, адміністрацією, колегами – відбуваються зміни й у моделях професійної поведінки педагогів, що дозволяють означити системні адаптивні результати, які можуть збагатити науковий психолого-педагогічний дискурс.

Адаптація (від латинського «adapto») – означає «регулювання», «приведення до порядку». Термін «адаптація» вперше було застосовано у науковій лексиці німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 році для пояснення явищ пристосування чутливих органів до впливу на них різних подразників. Наукове застосування цього терміну пов'язане з ідеями еволюційної теорії, з вивченням реакції живих організмів на вплив оточуючого середовища (зокрема, з процесами і результатами підвищення стійкості до чинників, рівень дози яких перевищує граничне значення стійкості конкретної білологічної системи: стійкість рослин до засоленості ґрунту, збільшення м'язів спортсмена в результаті тренувань, вироблений організмом імунітет на дію патогену тощо). При цьому стресором, що впливає на запуск механізму адаптації, виступає і надлишкова, і дещо недостатня доза чинника будь-якого впливу – фізичного, біологічного чи соціального У сучасній енциклопедії термін «адаптація» трактується як процес пристосування об'єкта (адаптаціогенез); стан пристосованості об'єкта (результат адаптаціогенезу); дія, спрямована на об'єкт з метою його пристосування до визначених вимог, пристосування об'єкта до використання в конкретних умовах [6].

У загальнобіологічному плані адаптацію розглядають як сукупність морфофізіологічних, поведінкових, популяційних й інших особливостей біологічного виду, що забезпечують його представникам можливість специфічного способу життя в певному середовищі. У фізіології та медицині адаптацією називається процес звикання до нових умов. Значно складнішою є соціальна адаптація, яка передбачає активне пристосування індивіда до умов середовища і результату цього процесу. Виділяють такі її форми як активну, коли індивід прагне вплинути на середовище, змінити його, тобто активно входить у процес соціалізації та реактивну, для якої характерне конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи, пристосування до норм, оцінок, засобів діяльності [4, с. 96].

Пояснення різного сенсу адаптивних механізмів у циклах взаємодії організмів із системами знаходимо у низці наукових підходів.

У *психоаналітичному підході* проблема адаптації представлена аналізом захисних механізмів особистості (А. Адлер, З. Фройд,), що описується узагальненою формулою: конфлікт – тривога – захисні реакції. Адаптація визначалася витісненням нахилів та переключенням енергії на санкціоновані суспільством об'єкти, а також як результат прагнення особи компенсувати та надкомпенсувати свою неповноцінність (А. Адлер). Унаслідок адаптаційних процесів виникають нові внутрішньоособистісні утворення, які спричиняють розвиток людини.

Гуманістичний психологічний напрям, який базується на роботах А. Маслова, Г. Олпорта, К. Роджерса та ін., є адаптацією в межах гомеостатичної моделі (гомеостаз – система узгоджених відгуків організму, спрямованих на забезпечення, підтримання або відновлення сталості його внутрішнього середовища [3]) та обґрунтовує принцип оптимальної взаємодії особистості і середовища. В основі концепцій гуманістичного напряму лежить поняття здорової особистості, здатної досягати своїх життєвих цілей, проявляти активність у їх досягненні, використовувати творчий потенціал. Ключовим критерієм адаптованості, на думку гуманістів, є міра інтеграції особистості та середовища, а метою адаптації – досягнення позитивного духовного здоров'я та відповідності цінностей особистості цінностям соціуму. У середовищі гуманістів також прийнято до уваги формулу адаптованості: конфлікт – фрустрація – акти пристосування [2, с. 95]. За визначенням Г. Бала, адаптація – це універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем, це складне соціально зумовлене явище, яке охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з провідною роллю останнього. Адаптивну діяльність людей мотивують соціально зумовлені потреби, однак водночас їй властиве і специфічно біологічне, притаманне людському організму. Усе це характеризує адаптацію як цілісний біопсихосоціальний процес [2].

Формула адаптації особистості у *когнітивній психології*: конфлікт – загроза – реакція пристосування передбачає, що якщо в процесі інформаційної взаємодії із середовищем особистість зіштовхується з інформацією, яка суперечить наявним у неї уявленням (когнітивний дисонанс), то вона переживає стан дискомфорту (загрозу), який стимулює особистість на пошук можливого зняття або зменшення когнітивного дисонансу [7, с. 122]. Когнітивний дисонанс, на думку теоретиків когнітивізму, безпосередньо пов'язаний з емоційною дезадаптацією особистості в процесі її соціальної взаємодії.

Необіхевіористичне визначення поняття адаптації тлумачить її як: стан, у якому спостерігається співвідношення потреб індивіда і вимог середовища; процес, за допомогою якого досягається цей гармонійний стан. Під адаптацією необіхевіористи розуміють процес і результат змін (фізичних, соціально-економічних або організаційних) у груповому поводженні, соціальних відносинах

або культурі, а зовнішні впливи при цьому визначають результативність адаптаційного процесу [8, с. 94]. Варто звернути увагу на практичний підхід біхевіористів до досягнення особистістю адаптації, що виявляється, по-перше, формуванню у неї адаптивної поведінки, а по-друге, орієнтує на вибір основного засобу формування такої поведінки - тренінгу, в основі якого лежить раціональний, поведінковий та емоційний компоненти.

На думку *інтеракціоністів,* у процесі адаптації організм пристосовується до вимог специфіки ситуації. Автори інтеракціоністської концепції адаптації (Л. Філіпс, Т. Шибутані та ін.) відносять адаптацію до вдало організованих прийомів або способів життєдіяльності, що дозволяють людині пристосуватися до нової ситуації і подолати типові проблеми. І лише тоді, коли вона разом із засвоєнням, прийняттям та свідомим використанням соціальних норм, буде брати на себе відповідальність, ставити перед собою цілі та досягати їх – таку особистість можна буде вважати адаптованою. Крім того, значущості набуває ідея активності середовища, яке має бути готовим для адаптації особистості, оскільки пристосовуючись до нового середовища, людина певною мірою його змінює, а отже, популярності набуває думка, що адаптована людина живе в адаптованому до неї середовищі.

Феномен адаптації особистості варто розглядати у міждисциплінарному аспекті, що враховує багаторівневість її структури як складноорганізованої біологічної, фізіологічної, психічної та соціальної одиниці. Серед термінологічних концептів з проблеми адаптації почасти використовують поняття «звикання», «пристосування», «входження», «становлення», «прийняття» та ін., а саму адаптацію розглядають як процес, стан, властивість або результат діяльності, який виникає при певних умовах, триває протягом певного періоду, поки не буде встановлено динамічної рівноваги між системами, що адаптуються.

Ряд дослідників, аналізуючи феномен адаптації, визначають різницю між адаптацією як процесом, і адаптованістю як її результатом. На думку Ж. Піаже, Л. Хьєлл адаптована людина – це особистість, у якої не порушені психічна рівновага, продуктивність і здатність насолоджуватися життям. А. Фурман уточнює, що адаптація як процес характеризує рівень суб'єкта, а як результат – це рівень особистості На думку науковця, «коли мова йде про перебіг адаптаційних процесів, структуру і динаміку адаптаційної активності, то слід говорити про «адаптивність, не- чи дезадаптивність» людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів (страх, депресія, невротизм тощо), то правильним є уживання термінів «адаптованість, не- чи дезадаптованість» особистості» [14, с. 15–16].

О. Саннікова окреслює таку властивість особистості як *адаптивність,* яка забезпечує врівноваженість взаємозв'язків особистості з мікро- та макросоціальним середовищем завдяки здатності як до внутрішньо-психологічних так і зовнішньо-поведінкових перетворень. Дослідниця виділяє формально-динамічний (базисний), змістовно-особистісний та соціально-імперативний рівні адаптивності [21].

Аналіз поняття «адаптивність» показав, що існують неоднозначні його тлумачення. З одного боку, під адаптивністю розуміється характеристика поведінки, що відбиває узгодженість цілей і результатів активності людини (функціональний аспект), з іншого – адаптивність розглядається як окрема системна властивість індивідуальності, що постає як потенція до адаптації (особистісний аспект). А тому доцільно говорити про *особистісну адаптованість* як про специфічно людську внутрішню систему відліку, яка «не просто самоорганізує інші психічні утворення – ставлення, оцінки і самооцінки, суб'єктне прийняття, психічний образ, психологічну ситуацію, Я-концепцію, а й виявляється як універсальна здатність особи гармонізувати свої взаємини із світом і самою собою, тобто постійно відновлювати і збагачувати відповідність: а) зовнішньо – між ментальним досвідом людини і оточенням, б) внутрішньо – між цілями і результатами, ставленнями і психічними образами, переживаннями і Я-концепцією» [12, с. 284].

І. Ревасевич, розглядаючи структуру особистісної адаптованості як відносно сталу тенденцію-результат життєактивності людини і водночас психоформу внутрішнього світу особистості, вводить поняття актуальної лінії адаптації. Це своєрідна межа між пристосуванням людини у зовнішньому світі і її внутрішньою адаптивністю. [12, с. 136]. Варто зауважити, що на рівні біологічного пояснення межі можливої адаптивності, науковці визначають адаптивну зону – інтервал доз стресора, у межах якого можлива адаптація біологічного об'єкта.

Отже, особистісна адаптованість постає як універсальна здатність особи гармонізувати свої взаємини із світом і самою собою, постійно відновлюючи і збагачуючи відповідність між ментальним досвідом людини і вимогами її оточення, між цілями і результатами, ставленнями і психічними образами, переживаннями і Я-концепцією.

Адаптивність як здатність людини пристосовуватись до невизначених умов середовища та здійснювати ефективне функціонування в нових обставинах [9] – у біолого-психологічному вимірі корелює із можливістю особини виживати, відтворюватись та еволюціонувати – з необхідністю відповідати новим викликам, що означує змінне середовище. Отже, існування суспільства в умовах воєнного середовища змінюють умови перебігу усіх суспільних процесів, а значить змін потребують також і організації діяльності суб'єктів-членів такого суспільства, зокрема організація навчально-пізнавального процесу у вищій школі з огляду на взаємодію її суб'єктів – викладачів, студентів, адміністрації.

Для створення нових норм взаємодії, що визначатимуть ефективність результатів у процесах надання освітніх послуг в умовах онлайн-навчання на прифронтових територіях України – варто звернути увагу на поняття «адаптивна поведінка» викладача, що має стати орієнтиром для означення критеріїв допустимості корекції змістів, які класично вкладались у розуміння професійного стандарту діяльності викладача ЗВО.

У загальному значенні адаптивна поведінка відображає здатність людини гнучко реагувати на виклики або проблеми, які виникають у різних ситуаціях, що виявляється у вмінні корегувати плани, засоби й методи досягнення мети, форми й режим діяльності, а також прогнозувати наслідки прийняття У психологічному контексті адаптивна поведінка стосується когнітивних, емоційних і поведінкових процесів, які дозволяють людині ефективно взаємодіяти з соціумом і довкіллям [11]. Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю. Це процес взаємодії особистості із середовищем, за якого людина повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації людини.

З огляду на зміст досліджуваного поняття маємо визначити основні характеристики, які стосуються усіх аспектів життєдіяльності людини, що виявляє адаптивну поведінку:

– фізіологічна адаптація – стосується здатності організму адаптуватися до змін у середовищі шляхом зміни фізіологічних параметрів, таких як температура тіла, частота серцевих скорочень або гормональний баланс;

– емоційна регуляція – здатність контролювати власні емоції та адаптувати їх відповідно до ситуації. Це дозволяє уникати надмірної реакції на стресові події та зберігати спокій у складних ситуаціях;

– когнітивна адаптація – включає здатність до навчання, накопичення досвіду та його ефективного застосування для виконання нових завдань. Це також охоплює розвиток критичного мислення, здатність до розв'язання проблем та прийняття рішень;

– соціальна адаптація – здатність до взаємодії з іншими людьми, розуміння їх емоцій та намірів, а також відповідне коригування своєї поведінки, результатом чого стає успішна інтеграція в суспільство.

Зміна суспільних реалій останніх років – пандемія, воєнні дії – що стали ключовими викликами до вимушених перетворень у комунікативних процесах, зокрема й в організації освіти, спричинили розвиток уваги наукової спільноти до проблем та можливостей, які визначають особливості онлайн-навчання. Так, нова термінологія наукової думки спонукає до рефлексії проблем психологічної безпеки суб'єктів навчального процесу, зумовленої доказовими системними випадками аутизації, інтровертованого індивідуалізму та інтолерантності студентів у процесі дистанційного навчання. Так, дослідження О. Болінг представило результати оцінювання більшістю студентів онлайн-курсів як індивідуального навчання, що

обмежує взаємодію з іншими, провокує почуття відстороненості від своїх викладачів, одногрупників і навчального матеріалу [10, с. 104]. У праці О. Поліщук означено поняття «техностресу», що відноситься до адаптивного захворювання, викликаного нездатністю справлятись із інформаційною інтенсифікацією [10]. Науковець узагальнює здобутки партнерів у галузі психосоматичних та психоемоційних станів, пов'язаних з негативним впливом інформаційно-комунікаційних технологій, серед яких виділяють синдром інформаційної втоми (інформаційне навантаження при використанні інтернету), техноадикцію (неконтрольована потреба у використанні ІКТ у будь-який час), технофобію (страх та занепокоєння) тощо. Так, у дослідженні P. Upadbyaya та I. Vrinda [23], підтверджено існування зв'язку між техностресом і здатністю бути продуктивним в академічному житті; E. Degoy та L. E. Lugue [19] зауважують на соціальних проблемах, викликаних надмірним використанням ІКТ, що позначається на патологічному бажанні, розчаруванні, ризику ізоляції; A. Sancbez-Macnas із колегами актуалізують увагу на ефектах патологічної залежності від використання ІКТ, означаючи їх причиною навчального стресу. M. Tarafdar [22] та E. A. Zavalo-Romero [24] виявляють залежність між стресом, викликаним когнітивним навантаженням, і втомою через розумову концентрацію та інтенсивністю постійне використання ІКТ.

Умови, що призвели до вимушеної ізоляції суспільства, мають наслідки, як от: соціальна фрагментація, погіршення психологічного благополуччя, дистрес, депресія та потенційна втома.

Отже, виникає потреба у визначенні особливостей адаптації сучасної людини до життя в умовах дистанціювання, зокрема до процесів дистанційного навчання.

Важливими якостями людини, що їх можна означити як фундацію адаптивної поведінки, є *реактивність* – здатність усвідомлювати зміну середовищних умов, що виявляється у темпі, швидкості, силі та формі відповіді на подразники, та *гнучкість* — здатність швидко змінювати свою поведінку відповідно до нових обставин або вимог. Людина з високою гнучкістю здатна швидко переходити від одного типу діяльності до іншого, адаптуючись до нових викликів.

Адаптивна поведінка людини актуалізується в змінних умовах її життя, які можуть бути як позитивної, так і негативної модальності. І в тому, і в іншому випадках особистість має пережити і здолати стрес – напруження, зумовлене виходом із зони комфорту (звичної форми діяльності, відносин, режимів тощо). Саме це порушення комфорту і зумовлює необхідність корегувати стиль існування, який стає або неефективним, або навіть неможливим для життєдіяльності. Варто зауважити, що позитивні зміни також вимагають від особистості адаптивної поведінки, зокрема, переходу на інший соціальний рівень, що потребує від людини значних психологічних ресурсів, які застосовуються для формування нових звичок, форм взаємодії, комунікації з новим оточенням тощо. Адаптація людини до кращих

умов життєдіяльності, хоча й відбувається через проходження нею стресу, визначається досить високим рівнем позитивної мотивації, усвідомленням перспективи. Іншою мірою відбувається адаптація особистості до того, що усвідомлюється нею як небажане, руйнівне, деструктивне і водночас невідворотне у житті. Оскільки людина в таких умовах відчуває об'єктивну необхідність корекції чинників життєдіяльності (способу життя, власних якостей та емоційних реакцій, форм взаємодії), то вона вимушена застосовувати певні копінг-стратегії (засоби управління стресовим фактором, що виникають як відповідь особистості на сприйняту загрозу) [15, с. 75]), які можуть бути як активними, так і пасивними.

Звернення до активних і пасивних копінг-стратегій знаходимо також у працях зарубіжних психологів. Зокрема С. Карвер визначає дві форми активної копінг-стратегії («розв'язання проблем» і «пошуку соціальної підтримки») та пасивну копінг-стратегію («уникання»). Застосовуючи «стратегію розв'язання» проблем, людина, на думку науковця, прагне використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного її розв'язання; натомість у виборі «стратегії пошуку соціальної підтримки» особистість звертається за допомогою і підтримкою до навколишнього середовища (сім'ї, друзів), тобто виявляє спрямованість на передавання відповідальності за налагодження свого власного комфорту комусь із оточення. Стратегія уникання, яку може обрати людина в умовах переживання стресу, є пасивною поведінковою стратегією, яка свідчить про прагнення уникнути контакту з навколишнім світом, витісняє необхідність розв'язання проблеми (через хворобу, активізація вживання алкоголю та наркотиків, суїцид) [17].

Зауважуючи на означені характеристики адаптації та копінг-стратегії, що можуть бути застосовані викладачем вишу в умовах онлайн-навчання, маємо визнати різні варіанти його адаптації.

Якщо розглядати викладача інтровертованого типу, то переведення режиму роботи у онлайн-формат буде відчуватись як адаптація до більш комфортного типу професійної діяльності, оскільки педагог-інтраверт позбувається необхідності масиву щоденної комунікації, водночас зі комунікація зі студентами видається більшою мірою організованою у формах, дедлайнах і зворотних зв'язках. Можемо означити, що викладач-інтроверт сильного типу (флегматичного) частіше обиратиме копінг-стратегію «розв'язання проблем», при цьому точно усвідомлюючи цілі, процеси й результати своєї діяльності. Навпаки, викладач-інтроверт слабкого типу (меланхолік) потребуватиме зовнішнього керівництва, а отже його адаптація до віддаленого навчання може відбуватись за копінг-стратегією «пошуку соціальної підтримки». При цьому можемо спостерігати за варіантами виявлення таким викладачем професійної поведінки, в основі якої лежить екстернальний локус контролю (перекладення відповідальності на будь-кого іншого, який розпізнається викладачем особою із більшими владними повноваженнями). Наприклад, в умовах віддаленого навчання можуть бути проблеми, пов'язані із технічною стороною роботи застосунку, в якому

проводяться заняття. Маємо приклади, коли викладач-інтроверт слабкого типу поінформує про технічний збій відповідну службу (у цьому випадку навчальне заняття може бути або відтерміноване у проведенні, або організоване у асинхронний спосіб відпрацювання студентами), тоді як викладач-інтроверт сильного типу спробує самостійно розв'язати технічну проблему (наприклад, через під'єднання до іншої мережі зв'язку або іншої платформи). Іншим варіантом професійної поведінки в умовах необхідності розв'язання проблем дистанційного навчання у викладача-інтроверта слабкого типу може бути пасивна копінг-стратегія «уникання», коли педагог не залучає когось до допомоги, а намагається відмежуватись від проблеми загалом. Наприклад, у ситуації того ж технічного збою такий викладач буде робити вигляд, що нічого не сталось, і просто продовжить проводити заняття (відпрацьовувати «години навчального навантаження») – без уваги на те, що студенти не можуть доєднатись до пари. Таким чином, можемо констатувати, що копінг-стратегії адаптації до умов віддаленого навчання викладача-інтраверта можуть бути оцінені і як ефективні (ті, що дають позитивний результат навчання), і як неефективні (ті, що симулюють процес навчання, а отже не є результативними).

Викладач-екстраверт швидше за все у ситуації віддаленого навчання буде обирати між копінг-стратегіями «розв'язання проблем» і «пошуку соціальної підтримки», однак способи його поведінки будуть відрізнятись від способів реагування викладача-інтроверта. У діяльності за типом «розв'язання проблем» викладач екстравертованого типу буде намагатись залучити студентів до розв'язання загальної проблеми, справедливо апелюючи до сучасного гасла «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» учасників навчального процесу. Це можуть бути варіанти альтернативних способів взаємодії, кожен із яких може визначатись більшою або меншою результативністю і прийнятністю до вибору аудиторії студентів. Діяльність за копінг-стратегією «пошук соціальної підтримки» у педагога-екстраверта визначається подібністю до діяльності за такою ж стратегією викладача-інтраверта з тією відмінністю, що екстравертований викладач соціальну підтримку буде шукати не лише у ситуації технічної кризи, але й з огляду на глобальну ціль – покращити результативність процесу віддаленого навчання. Тобто це можуть бути стратегічні дії щодо апробації й популяризації видів і форм діяльності, вдало модифікованих викладачем і апробованих ним у власній практиці, для широкого загалу колег. Тоді соціальну підтримку варто розуміти не як необхідність допомоги самому викладачеві, а як організацію процесу широкого визнання ефективних способів педагогічної взаємодії в умовах віддаленого навчання.

Усвідомлення віддаленого навчання не лише як стресу для викладача, але й як нових можливостей, яких надає онлайн-едукація, дозволяють звернути увагу на розмаїття ресурсів, які можна використовувати на заняттях зі студентами: відео лекції провідних фахівців, відео блоги практиків, онлайн-конференції з партнерами, стейкхолдерами тощо. Звісно, що викладач, який розуміє ефективність

застосування означених включень для навчального процесу, зіштовхується зі ще однією проблемою особистої адаптації: необхідності власного професійного тюнінгу, зокрема технологічного, пов'язаного із елементарними уміннями створення й адаптації навчального контенту (відео нарізка, кліпи, робота з субтитрами, перекладом аудіоряду тощо). Усе означене потребує від педагога включеності у процеси особистого удосконалення, що зумовлюються усвідомленою мотивацією досягнення рівня сучасного технологічно і технічно фахового викладача. Варто зауважити, що означена проблема на початку пандемії 2019 р. жорстко відсіяла низку викладачів переважно старшої вікової категорії, які відмовились опановувати нові технології. Так, були непоодинокі випадки імітування викладачами-пенсіонерами проведення занять зі студентами, зокрема, переведення навчальної комунікації зі студентами виключно у електронну переписку. Очевидно, що сучасний студент став ініціатором оприлюднення таких «вимушених» методик, результатом чого стали непоодинокі звільнення викладачів вже влітку 2019 р.

Взагалі взаємодія викладача і студента в умовах дистанційного навчання також відбувається з урахуванням певних адаптаційних механізмів. Варто зауважити, що важливим для результативності навчального процесу, здійснюваного у будь-який спосіб, зокрема й у дистанційний, є реалізація шляху суб'єкта навчання - від сприйняття інформації до її розуміння, що виявляється у відтворенні та використанні на різних рівнях. В означеному аспекті бажаним видається звернення до теорії таксономії цілей Б. Блума [16], що пропонує правила чіткого й однозначного формулювання і впорядкування цілей навчання, деталізуючи їх у групі когнітивних, афективних та психомоторних цілей. Когнітивні цілі виражаються через елементи засвоєння: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінку; афективні - через сприймання, інтереси, нахили, здібності тощо; психомоторні – через навички письма, мовні, фізичні, трудові навички. Вірогідно, що в умовах дистанційного навчання викладач матиме досить приблизне уявлення про рівень засвоєння знань студента, оскільки обмежено можливим виявляється розпізнавання сприймання студентом – з огляду на те, що відсутніми або умовно розпізнаваними будуть знаки усвідомлення, як-от: емоційні виявлення, жестикуляція, паралінгвістичні ознаки (дихання, вигуки тощо). Засвоєння матеріалу може погіршитись ще й з причини складнощів організації дискусії та обміну ідеями. Крім того, технічні платформи, на яких здійснюється навчання в дистанційній формі, можуть давати збій (відсутність можливості увімкнути відеокамеру) – і тоді взаємодія студента і викладача буде відбуватись лише аудіальним, або асинхронним способом (переписка у чаті). Проблеми у реалізації онлайн-навчання виникають навіть у тих видах навчальної діяльності, які з першого погляду можуть бути оцінені як найбільш адаптовані до дистанційної форми взаємодії. Зокрема, неідеальним видається використання навчального часу на онлайн-лекціях, оскільки викладач не лише має зосереджувати увагу на логіці викладу матеріалу, але й на спостереженні за оновленням чату, де

студенти можуть задавати питання або робити реакції. Якщо розглядати практичні заняття, що проводяться в онлайн-формі, то психологічні проблеми стосуються спілкування у відеочаті, оскільки воно потребує більшого ресурсу концентрації уваги, ніж у офлайн бесіді. У цьому випадку екран є бар'єром, через який людям складніше розпізнавати емоції, міміку та мову тіла співрозмовників, наслідком чого стає неусвідомлене сприйняття співрозмовника як недостатньо зацікавленого до розмови, що негативно відбивається на емоційному стані.

У дослідженні колективу зарубіжних науковців (B. C. Colclasure, A. Marlier, M. F. Durham, T. D. Brooks, M. Kerr) [18] проаналізовано риси дистанційного навчання, що становлять спільні виклики як для викладачів, так і для студентів: забезпечення необхідного обладнання та інтернет-з'єднання, поєднання домашньої рутини і навчання в одному фізичному просторі, брак соціалізації – усе це потребує перелаштування власних навчальних/робочих звичок. Водночас серед викликів, що стосуються дистанційного навчання є особливі, актуалізовані окремо для викладачів і студентів. Так, для викладачів науковці означають значущість таких груп викликів:

– *педагогічні:* мало часу для переходу на дистанційне навчання; низький рівень знань у галузі онлайн-педагогіки; потреба у редизайні або створенні освітніх активностей, змісту та оцінюванні; проблеми з розподілом часу на вивчення особливостей організації навчального процесу у дистанційній формі;

– *баланс особистого життя і роботи:* більшість викладачів відчувають втрату означеного балансу; розмивання меж між робочим часом і сім'єю (особливо якщо й інші члени родини також працюють або навчаються у віддаленому режимі); домашні конфлікти через необхідність ділити робоче середовище з членами родини; необхідність ураховувати присутність дитини у робочому просторі;

– *особиста взаємодія:* втрата підтримки колег у віртуальному середовищі; значна нестача особистої взаємодії зі студентами; зниження навчальної ефективності та задоволеності кар'єрою;

– *фізичне та ментальне здоров'я:* проблеми з фізичним здоров'ям через зниження рухової активності; значне зростання стресу та тривожності через невизначеність; зростання навантаження, брак комунікації з адміністрацією, низький рівень взаємодії зі студентами, що спричиняє стрес.

Серед груп викликів, пов'язаних із дистанційним навчанням, означених студентами, представлено такі:

– *навчальні поведінкові патерни:* переважання рутини аудиторного навчання; непідготовленість до вивчення дисциплін у дистанційному форматі; значні проблеми в організації власного часу через зростання ролі само-підзвітності і мотивації;

– *доступ до технологій:* проблеми із якісним інтернет зв'язком; проблеми, пов'язані із асинхронністю звітності навчальних завдань та регламентованих іспитів; відсутність особистих навчальних гаджетів (необхідність ділитись пристроями із іншими членами родини);

– *додаткові (неосвітні) обов'язки:* поєднання домашньої роботи із режимом занять; присутність дітей у робочому просторі; необхідність додаткової роботи для забезпечення економічних потреб;

– *освітня спільнота:* зміна освітньої спільноти (дружні відносини); брак взаємодії із викладачами у віртуальному середовищі; брак звичної соціалізації (зокрема, спорту, активностей); брак залученості і мотивації, що позначається на результатах навчання;

– *ментальне здоров'я:* проблеми з психічним здоров'ям, спричинені стресом та тривожністю; різка зміна рутини в організованих для навчання місцях у студмістечку; тривога за здоров'я членів родини [18].

Узагальнення результатів дослідження дає змогу підтвердити, що певні проблеми переходу на дистанційну форму навчання стосуються як викладачів, так і студентів загалом, а отже, потребують розв'язання в удосконаленні процесів взаємодії.

Ризики проблем в безпосередній комунікації - природної для людини як соціальної істоти, є ознакою дистанційного навчання, тому важливості набуває урахування способів адаптації комунікативних процесів у навчанні.

З огляду на означене варто зауважити про психологічні проблеми викладачів, які варто розглядати як наслідки тривалого використання цифрових освітніх та комунікаційних технологій: низьку мотивацію студентів до навчання; нестачу у студентів навичок та умінь для підтримки дисципліни та старанності в дистанційному навчанні; емоційні зриви як у студентів, так і у викладачів; зростання навантаження на викладачів. О. Поліщук зауважує, що у період дистанційного формату роботи як у студентів, так і у викладачів присутня помірна нервово-психічна напруженість, а кожен четвертий відчуває надмірно виражену напругу [10, с. 105].

Проблема адаптації у процесах дистанційної комунікації для викладача загострюється необхідністю забезпечувати усі комунікативні завдання на усіх ланках комунікації: від студента до адміністрації. Це означає – користування корпоративними платформами (їх може бути декілька) з урахуванням системного моніторингу повідомлень; реагування на запити й пропозиції (обговорення), розміщені у приватній скриньці та у розсиланнях; скеровування запитів студентів до ресурсів, які можуть бути корисними у конкретному запиті (репозитарій університету, посилання на джерела, контакти адміністрації або органів студентського самоврядування). Звісно, що ресурсність викладача може бути вичерпана вже лише постійним моніторингом масиву комунікації (а ще й варто враховувати, що у віддаленому режимі співрозмовник може фізично перебувати у іншому часовому поясі, а отже його повідомлення будуть приходити поза межами робочого часу). Саме тому варто рекомендувати викладачам, що працюють у віддаленому режимі, організовувати комунікацію, виділяючи на це відповідні години раз на добу – таким чином знімаючи стрес щодо постійного перегляду нових повідомлень.

Адаптація викладача до режиму онлайн-навчання має відбуватись із урахуванням чинників, які є актуальними для адаптаційних процесів самого студента. Так, у дослідженні С. Росса та Е. Хекерта (Ross & Heckert) [10] виокремлено низку студентських стресорів, пов'язаних із навчанням: зміна режиму діяльності (зокрема з урахуванням порушення фактору сну), необхідність виступів перед аудиторією, взаємодія із незнайомими людьми, труднощі з орієнтацією в університетських нормах і правилах, великий обсяг навантаження – усі означені проблеми є класичними в аспекті вступу до університету, позначаються на результативності й мотивації студентів, а в умовах онлайн-навчання посилюються ще й іншими:

– фактором постійної уваги студента до дедлайнів, що спричиняють тривалий стрес, пов'язаний із необхідністю тримати в зоні оперативної пам'яті терміни виконання завдань і завантаження їх на відповідну платформу;

– труднощами з якістю Інтернет-мережі, електропостачанням чи взагалі відсутність належного обладнання, що є перешкодою як для студента, так і для викладача в аспекті забезпечення якісної онлайн-комунікації, живого спілкування, а також фактором напруження з огляду на забезпечення умов виконання завдань, пов'язаних із часовим фактором (наприклад, тестів на швидкість);

– проблемами, пов'язаними із академічною доброчесністю студентів, що актуалізується внаслідок можливостей використання додаткової інформації студентом у процесі виконання ним завдань контрольного типу, а отже, позначається на рівні його особистої свідомості і залежить від мотивації до самостійності й інтолерантності до плагіату;

– обмеження можливостей практичної апробації теоретичних знань, зокрема у видах завдань, пов'язаних із симуляційною діяльністю (наприклад, в інженерних, медичних галузях), що певним чином стає чинником фрустрацій та розчарувань студентів із високою мотивацію досягнень;

– відсутністю у певних університетах системності щодо вибору інтернет-платформ (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Moodle тощо) для організації дистанційної форми навчання, що позначається на рівні стресу студентів, пов'язаному із необхідністю швидкого переключення на різні платформи, кожна з яких обрана конкретним викладачем для проведення занять, урахування функцій різних інтерфейсів, що стає причиною студентської розсіяності, розгубленості, невпевненості;

– браком живого спілкування, що позначається на соціалізації студентів, їхній включеності у студентське самоврядування, можливостях квазіпрофесійного самовиявлення тощо. На думку Х. Стельмащук, відсутність можливості живого спілкування пригнічує молодь, не задовольняє потреби в причетності, викликає тривогу та стрес, разом з тим сучасні технології не дають можливості живого спілкування, що натепер однозначно є мінусом, але, можливо, це зміниться в майбутньому [13];

– психологічними проблемами, пов’язаними із роботою веб-камери: необхідністю для студентів вмикати камеру на вимогу викладача, а для викладача – бути завжди із увімкненою камерою на заняттях, для викладачів найбільші труднощі при онлайн-комунікації пов’язані якраз із спілкуванням зі студентами, коли у них вимкнена камера;

– психологічними проблемами, пов’язаними із необхідністю навчатись/викладати у домашньому просторі.

Повномасштабні воєнні дії в Україні доповнили проблеми дистанційного навчання факторами, які варто розглядати як стресові категорії вітальної групи (тобто пов’язані із базовими потребами життєдіяльності людини): фізична небезпека обстрілів у прифронтових містах, кібербезпека – як ризики використання сумнівних сайтів тощо. Означені проблеми позначаються на особливих вимогах до проведення занять в онлайн-режимі в умовах воєнного стану:

– реакція на повітряні тривоги: на початку заняття повідомити студентам про необхідність відповідального ставлення до власної безпеки (якщо в вашому регіоні звучить сигнал повітряної тривоги – реагуйте і спускайтесь у сховище);

– здійснення відео записів лекцій і практичних занять в режимі реального часу проведення – з огляду на те, що студенти можуть перебувати в географічно різних часових поясах, що може позначитись на неспівпаданні їхніх режимів фізичної активності;

– періодичний гостінг (раптове зникнення студента із процесу навчання без пояснення причин – з подальшим поверненням до навчального режиму, знов-таки без пояснення причин), що стає все більш характерним для поведінки студентів прифронтових територій і пов’язується із станами дистресів та депресій, які на жаль, є сучасним викликом для будь-якої взаємодії суб’єктів, що є свідками війни.

Усі означені проблеми мають бути враховані викладачами університетів, а отже, має бути усвідомленою необхідність адаптації до означених виявлень і – відповідно – створено план реакцій на конкретні проблеми.

Передусім адаптація викладача до онлайн-навчання студентів має грунтуватись на усвідомленні позитивних сторін такої форми організації освіти. Серед основних умов ефективності онлайн-навчання маємо визначити усвідомлену самостійність студента, поєднану із сформованою у нього відповідальністю за результати власного навчання та адекватну самооцінку якості перебігу навчального процесу. Оптимізму щодо результативності дистанційного навчання надаємо усвідомленню його основних принципів: гнучкості, модульності, динамічності, адаптивності, неперервності, креативності, відкритості орієнтації на самостійне отримання необхідного обсягу і якості знань, поєднання широкого спектру традиційних і новітніх інформаційних технологій. Таким чином, основною адаптаційною моделлю організації взаємодії викладача і студента у межах дистанційного навчання стає актуалізація самостійності і відповідальності студента за результати спільної діяльності, а основним завданням викладацької адаптації в означеному аспекті є гнучкий фасилітаційний супровід студента у виборі ним

навчальної траєкторії і руху по ній. Тут маємо зауважити на чинниках, що дозволяють полегшити такі адаптаційні процеси. По-перше, йдеться про досить широкі межі дедлайнів щодо завантаження на онлайн-платформи студентських робіт. Якщо студентові на початку викладання дисципліни надати план її вивчення із означеними дедлайнами за кожним модулем і кожним видом самостійної роботи та формою звітності за нею, то прогнозуємо суттєве зниження стресових реакцій студентів у процесі навчання. По-друге, варто обмежити кількість онлайн-платформ для проведення навчальних занять та навчально-професійної комунікації – так, щоб одна платформа була актуальною для реалізації усіх дисциплін та комунікації усіх суб'єктів навчального процесу (викладачів і студентів) – це має позитивно вплинути на рівень їхньої тривожності, оскільки сприятиме формуванню алгоритмизованих узагальнених дій щодо використання функцій інтерфейсів одного типу. По-третє, потрібно узгодити режим взаємодії викладачів і студентів – із допустимими межами (для тих, хто перебуває в різних часових поясах). При цьому варто домовитись, що реакція на повідомлення може бути відтермінованою з урахуванням робочого часу університету (це стосується в тому числі й викладача, якщо він перебуває поза межами України). По-четверте, маємо враховувати оперативний рівень безпекової ситуації в локації, де знаходяться студенти й викладачі. Нормальним є толерантна реакція викладача на бажання студента перервати з'єднання, якщо в зоні його перебування оголошено повітряну тривогу, відповідно – і реакція студентів на потребу викладача спуститись у сховище з тієї ж причини має бути толеровано. З огляду на означене стає зрозумілим обов'язковість розміщення матеріалів навчального заняття на порталі – для можливості ознайомлення студентів в асинхронний спосіб. По-п'яте, актуальність проблеми з вимкненою веб-камерою комунікантів, коли відбувається динамічне спілкування, може свідчити про дві речі: або студент інтровертований тип особистості – і можливість не показувати своє обличчя в умовах онлайн-навчання для нього є позитивним моментом означеної форми взаємодії, або студент іміджево неготовий до ділової комунікації (наприклад, лежить у постілі або неохайний тощо) – тоді відмова вмикати камеру свідчить про несформованість у нього суспільно прийнятих рамок самодисципліни. Чи має викладач впливати на студента із вимкненою камерою? Скоріше так, оскільки в даному випадку йдеться про два аспекти комфортності взаємодії: по-перше, маємо забезпечувати рівні умови навчання для всіх студентів, а отже право вимикати або відмикати камеру має бути забезпечено загалу аудиторії, по-друге, варто акцентувати увагу на розмежуванні режиму приватної та ділової діяльності студентів, а отже, надавати усвідомлення того, що в умовах, коли відбувається навчання, варто переключатись із режиму «домашньої піжами» на соціально прийнятні форми особистого іміджу. Ще одна проблема, пов'язана із умовами навчання в режимі онлайн, свідчить про необхідність організації суб'єктів взаємодії (викладачів і студентів) робочого простору. Передусім це стосується ізольованого місця, в якому людина може бути незалежною від зовнішніх побутових впливів (переключення уваги на інших членів

родини, відволікаючих звуків, домашніх улюбленців тощо), а отже і студент, і викладач мають бути свідомими адаптації фізичного простору до умов ділової комунікації. Адаптація до організації фізичного простору в онлайн-комунікації передбачає налаштування робочої зони, зручної і ефективної для взаємодії на заняттях. Для викладачів і студентів mast have має стати використання навушників і мікрофону, що допоможе виключити із зони комунікації додаткові побутові звуки або розмову домашніх присутніх; збільшенню психологічної упевненості сприяє використання у веб-камері застосунку інтерфейсу заднього плану, що дозволить не показувати картинку власної кімнати, особливо якщо вона є спільною для інших членів родини; у кожного учасника онлайн-взаємодії має бути зручним для сидіння й записів місце, при цьому непогано, якщо є можливість використовувати, крім ноутбуку, ще один гаджет, підключений до Інтернету – для швидкого пошуку актуальної інформації.

Отже, адаптаційні процеси навчальної комунікації на рівні «викладач – студент» мають бути орієнтовані на конкретно визначені й усвідомлені обома сторонами правила, що можуть бути змінені внаслідок оперативної ситуації, але зміст цих змін обов'язково має бути донесений до іншої сторони комунікації й усвідомлений нею.

З огляду на проблему комунікації на рівні «викладач – адміністрація» (зокрема і в зворотному варіанті: адміністрація – викладач) варто звернути увагу на організацію змісту повідомлень, означених дедлайнів щодо виконання завдань і можливостей дати зворотний зв'язок та реактивності на нього. Варто зауважити, що і в умовах офлайн режиму організації освітнього процесу в університеті означені проблеми були актуальними, а в режимі онлайн-навчання стали входити у групу найбільш стресогенних факторів професійної взаємодії. Так, нового змісту набула проблема ненормованості робочого дня викладача, що великою мірою стала зумовлена зверненнями комунікантів у неробочий час, зокрема йдеться не лише про особисті повідомлення, а й про розміщення на корпоративних порталах документів, що потребують аналітичної роботи, звітів, інструкцій – з оголошеними дедлайнами (дуже часто короткостроковими, що в свою чергу призводить до стресів), які вимагають негайної реакції. Крім вимог щодо опрацювання конкретних документів, все більшого поширення набуває практика претензій адміністрації університетів на вихідні дні та відпустки викладачів, зокрема, у період вступної кампанії, коли викладачів залучають до профорієнтаційної діяльності, або у процесах підготовки до акредитації спеціальності тощо. Такі ситуації, толеровані адміністрацією вишів, в умовах дистанційного навчального процесу набули системності, а для викладачів стають викликом, що позначається на дисбалансі робочого і приватного життя.

Ще однією проблемою відносин «викладач – адміністрація вишу» є проблема спекулювання адміністрацій на почутті корпоративної лояльності викладача, що стосується виконання ним завдань, які не були сплановані самим викладачем, але у маніпулятивний або агресивний спосіб вимагають виконання від

адміністратора. У сучасному університеті багато в чому такі завдання надаються відділами та структурами колегіального або гуманітарного підпорядкування: профкомом, центром доуніверситетської підготовки, осередком роботи зі студентською молоддю тощо. Варто зауважити, що психологічне напруження у працівника, зокрема у викладача, виникає тоді, коли він отримує завдання, яке не входить у зону його особистого або професійного інтересу – часто воно виникає спонтанно, не заплановане в індивідуальному плані, а отже, жодним способом не може бути враховане у особистому рейтингу. Усі ці проблеми актуалізують одвічну дилему, яку має розв'язання викладач для самого себе: що для нього є більш ціннісним: виявлення корпоративної лояльності – як способу пристосування до незручних для себе вимог адміністрації, чи асертивна поведінка, яка свідчить про перевагу власної гідності й упевненості у високому рівні професійності й популярності у фаховій галузі.

У розв'язанні означених проблем, що стосуються комунікації на рівні «викладач – адміністрація», великого значення набуває конфліктологічна культура обох сторін, яку варто розглядати як елемент професійної компетентності освітянина. Поняття конфліктологічної культури особистості досліджено науковцями з огляду на важливість ефективної поведінкової комунікації, що свідчить про вміння розпізнавати, запобігати, розв'язувати та конструктивно використовувати конфліктні ситуації [1]. За твердженням Н. Волкової, педагогічний конфлікт виникає в результаті професійної і міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу; проявляється у формі загострення суб'єкт-суб'єктних суперечностей, яка передбачає конструктивне переведення зіткнення сторін конфлікту в зацікавлене усунення його причин [5, с. 440]. Оскільки модель конфліктів «викладач – адміністрація» стосується сфери управління, зміст причин таких конфліктів зумовлений здатністю менеджера впливати на тих, хто підлягає керуванню, а отже актуальними стають уміння управління конфліктом, тобто впливати на динаміку конфлікту в інтересах розвитку чи руйнування проблемної ситуації. Тобто у класичному виявленні причиною конфлікту стає неспроможність саме менеджера розв'язувати суперечності або запобігати їхній появі, однак у галузі освіти маємо більш складну проблему щодо конфліктної відповідальності: оскільки викладач є менеджером у відносинах із студентами, він також має сформовану управлінську компетенцію, а отже у відносинах із адміністрацією на конфліктне зіткнення може стати способом вимірювання статусності, сили авторитету, ресурсності та інших критеріїв, що означають професійну позицію конфліктних сторін. Таким чином, у випадку конфлікту «викладач – адміністратор» останній не завжди буде мати перевагу, зумовлену статусом посади. Наприклад, молодий декан, який не має сильних професійних зв'язків назовні університету, у конфлікті із досвідченим і авторитетним у професійному середовищі завідувачем кафедри має всі шанси програти і навіть втратити посаду, оскільки авторитет і досягнення останнього стануть вагомою причиною для керівництва університету, щоб задовольнити

вимоги саме його. Такій нашій думці знаходимо підтвердження у І. Агалець, яка означений тип конфліктної ситуації відносить до суб'єктивних причин конфлікту, пов'язаних із необґрунтованим контролем роботи підпорядкованих осіб, особливо у випадках, коли досвід підлеглих більший за досвід керівника. Авторка наголошує, що генерують, провокують конфлікти люди, схильні за своїми психічними якостями до протистоянь у спілкуванні [1], а отже маємо означити, що у конфлікті важливу роль відіграють також і причини особистісного характеру, які проявляються в конфліктогенних особистісних якостях: вибір керівником неадекватного ситуації стилю керівництва, низький рівень культури спілкування суб'єктів спілкування (як керівника, так і підлеглого), психологічне напруження відносин, надмірна завантаженість роботою, емоційна нестійкість, певна агресивність, раптова зміна поставлених завдань, скорочення штату співробітників, відсутня корпоративна допомога членів колективу один одному, втрата довіри між колегами тощо [1]. Водночас варто зауважити про цінність у конфлікті особистісних досягнень освітян: якщо йдеться про конфлікт декана і завідувача, що знаходяться в рівних професійних позиціях (наприклад, обоє є професорами із авторськими науковими школами тощо), конфлікт може бути розв'язаний через поступки або навіть попереджений.

Важливою ознакою змісту кожного конфлікту є усвідомлення сторонами основних його функцій: деструктивної, що створює напруження, розбалансовує процеси і відносини, та конструктивної, яка виявляє проблему, дає розрядку напруженню в колективі, проявляє особистісну позицію кожного учасника і сприяє гуртуванню однодумців. Крім того кожен конфлікт у своєму розвитку створює нові можливості до якісного оновлення, актуалізує ресурсність сторін, що стає сприятливим фактором загального розвитку колективу і окремих особистостей.

Особливість конфліктів у сфері освіти – проявлене лідерство, оскільки кожен викладач має потенціал лідерства і виявляє його щодо управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Важливість означеної особливості конфліктів у сфері освіти підтверджує І. Агалець, визначаючи її об'єктивною причиною конфлікту, що власне, представлено непідготовленістю освітянина до керівної, управлінської діяльності, коли на практиці роль керівника певної освітньої ланки навчального закладу (факультету, кафедри, групи та ін.) виконують освітяни без належного рівня знань у галузі менеджменту [1].

Адаптація до ділової взаємодії між викладачами і адміністрацією вишу в умовах дистанційної роботи має враховувати певні психологічні чинники.

1. Не все, що викликає внутрішній спротив викладачів, буде висловленим у прямій комунікації (варто також зауважити, що не завжди адміністрація надає можливість зворотного зв'язку щодо оприлюднених завдань) – частина співробітників буде ігнорувати напруження, роздратування, не бажаючи починати конфлікт – це може стати джерелом перенесення особистого невдоволення на студентів як на залежну від викладача групу (тут визначаємо виявлення

психологічного захисту «заміщення», коли реакція переноситься з недосяжного об'єкта на досяжний);

2. Реакцією на несправедливість розподілу завдань адімністрацією щодо викладачів, крім ігнорування, може стати активний протест – тоді конфлікт набуває класичної форми виявлення, що несе ризики деструкції взаємодії в команді загалом, аж до виділення неформальних лідерів і сегментування команди на малі групи підтримки;

3. Фізична віддаленість викладачів один від одного в умовах сильної потреби обговорення гострої теми актуалізує активність поширення інформації (часто конфіденційної, оскільки в умовах емоційного напруження відбувається неусвідомлення меж дозволеного, що виявляється у свого роду спротиві проти експлуатації особистісних ресурсів) в соцмережах. Це може стати «протестним вкидом» для споживачів контенту, у результаті чого внутрішня корпоративна проблема набуває широкого розголосу. При цьому ще однією особливістю означеного процесу є можливість дописувача зберігати власне «інкогніто», що спокушає на суб'єктивну інтерпретацію проблеми.

Дистанційний спосіб професійної взаємодії викладачів вишу і адміністрації характеризується певними особливостями режиму онлайн-комунікації. Проблемою може стати відсутність уваги адміністраторів до поточного режиму роботи викладача згідно з розкладом навчальних занять, коли наради різного виду і значення призначаються тоді, коли викладачі, для яких саме ці зібрання є актуальними, не можуть бути присутніми на них фізично. Тоді виникає проблема відсутності можливості задати важливе питання, уточнити завдання, надати оперативну інформацію, якою володіє конкретний викладач. Означена проблема поглиблюється тим, що на таких нарадах відбувається координація режимів і форм взаємодії, актуалізуються умови звітності, а оскільки частина викладачів-виконавців не є присутньою, з'являються ризики неякісного виконання завдання загалом по університету. Отже, адміністративному корпусу варто звернути увагу на адаптацію режиму організації таких взаємодій із загальними зібраннями викладачів, відповідальних за конкретні види діяльності.

Воєнна агресія рф актуалізувала ще одну проблему, пов'язану із організацією дистанційного навчання, зокрема намагання адміністрації підлаштуватись до вимог вищих органів управління освітою (галузевого міністерства, НАЗЯВО тощо), що стосуються організації змішаного навчання (проведення частини занять офлайн) в умовах, коли географічне розташування університетів містить високі ризики фізичної небезпеки суб'єктів навчального процесу. Крім того стає незрозумілим, яким способом можна організувати таке змішане навчання, коли частина студентів перебуває за кордоном або в інших областях (і для них є необхіжність організовувати саме можливість онлайн-включення через екран), а частина – у прифронтовому місті умовно – можуть сидіти в аудиторії. Водночас навіть студенти, що перебувають в місті знаходження університету, можуть не дати згоду фізичної присутності в аудиторіях, оскільки у

кожного з них відчуття особистої безпеки характеризується різним рівнем допустимості.

Варто зауважити, що означена проблема стала дуже актуальною останнім часом, зокрема в аспекті зниження оцінок акредитаційними комісіями саме за «відсутність студентів в аудиторіях», що виглядає досить цинічно з огляду на рівень воєнної небезпеки таких міст як Харків, Херсон чи Запоріжжя, щодо яких має бути створено особливу підтримку держави – як гаранта рівних прав усіх громадян країни!

В умовах віддаленої комунікації адаптації потребують дії, які супроводжують навчальний процес. Так, для викладачів актуальним викликом стає додаткове методичне навантаження, пов'язане із переведенням навчальних матеріалів в цифрову форму – так, щоб їх можна було використовувати на різних платформах. При цьому уваги потребує урахування особливостей сприймання інформації студентами, ефективність якої більшою мірою пов'язана із організацією візуального контенту. Усвідомлення означеного відбивається в обов'язковості підготовки презентації до лекції, однак варто зауважити про скасування вимоги створення класичного текстового конспекту лекції. При цьому змінюється і алгоритм роботи студента із лекцією: оскільки увага студента прикута до презентації, а звуковий ряд пояснення викладача стає супроводжувальним до візуального контенту, поступовий запис студентами лекційного викладу стає неефективним, а отже робота з лекцією має бути продовжена у межах самостійної діяльності студентів (повторне прослуховування запису із фіксацією основних питань лекції).

У підготовці викладача до практичних занять схвальною є корекція форм представлення робочих матеріалів для роботи студентів. Так, якщо традиційні методичні матеріали створювались у друкованому вигляді у формі книжки, то для проведення онлайн-заняття на конкретній платформі якісного ефекту набуває фрагментаризація навчальних матеріалів за критерієм обговорення конкретного питання: тобто для студентів зручним буде користування інформацією, яка є швидко доступною у конкретній формі (посилання, окремий файл тощо). Варто зауважити, що онлайн-заняття мають певну якісну перевагу над класичною формою навчальної взаємодії, оскільки дозволяють використовувати Інтернет-ресурси в режимі реального часу, що уможливлює перегляд відео контенту і навіть приєднання до актуальних відеоконференцій, які проводяться на онланй-платформах Інтернет мережі.

Адаптивності потребує поведінка педагога, пов'язана із дистанційними способами ведення наукової роботи. Так, проведення онлайн-конференцій, захистів дисертацій аспірантів та інших видів наукової діяльності потребує від викладача-організатора неабияких моральних зусиль і фахових компетенцій, що означені уміннями організовувати присутність учасників процесів, їхню технічну і психологічну готовність вести дискусію в умовах Інтернет зв'язку, паралельно здійснювати запис конференції та стежити за повідомленнями у чаті. Зважаючи на

досить високий рівень навантажень на викладача, залученого до дистанційних видів професійної діяльності, варто виокремити проблему оцінки його праці, зокрема у позиції, що не враховує час на підготовку до дії, а оцінює лише саму дію.

Адаптація викладача до онлайн-навчання відбувається наразі систематично і перетворюється на системні відносини у професійній діяльності. І якщо означувати ці процеси як системні, то уваги потребує зміна державницького підходу до ролі викладача у системі професійних взаємодій в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Агалець І. Конфліктологічна культура освітянина як базова складова педагогічної компетентності. URL: https://surl.li/owhnta. **2. Бал Г. А.** Поняття адаптації та її значення для психології особистості. *Питання психології*. Київ, 1989. № 1. С. 92–100. **3. Біда О. А.**, Дерій С. І. Біологія: навчально-методичний посібник. Київ: Літера ЛТД, 2012. 672 с. **4. Булах І. Є.** Соціальна обумовленість процесу адаптації та її етапи. *Соціальна педагогіка і адаптивність особистості*. Суми, 2004. С. 94–101. **5. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с. **6. Енциклопедія** сучасної України. URL: https://surl.li/rlbjay. **7. Єфремова Г. Л.** Фактори професійної адаптації студентів в умовах ВНЗ. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2011. Вип. 11. С. 121–126. **8. Зюзь В.**, Балухтіна В. Тайм-менеджмент як фактор адаптації студентів до дистанційного навчання у ЗВО в період надзвичайної ситуації. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 28. Т. 2. 2020. С. 93–98. **9. Кузнєцова О. В.** Адаптивність та самоактуалізація: специфіка співвідношення в психологічному портреті життєстійкості особистості. *Наука і освіта*. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/9_2010/22.pdf **10. Поліщук О. Р.** Психологічна безпека та комунікативні труднощі викладачів та студентів під час дистанційного навчання. Вікова та педагогічна психологія. *Габітус*, 2023. Вип. 51. С. 103–107. URL: http://habitus.od.ua/journals/2023/51-2023/17.pdf **11. Психологічна** енциклопедія. *ГО «Український психологічний ХАБ»*. URL: https://surl.li/sujowu **12. Ревасевич І.** Особистісна адаптованість як складна психоформа життєактивності людини. *Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана: колективна монографія*. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. С. 283–285. **13. Стельмащук Х.** Аналіз стресогенних чинників під час дистанційного навчання в умовах пандемії. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 10. С. 170–178. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/10_2021/26.pdf **14. Фурман А. В.** Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль: Економічна думка, 2000. 197 с. **15. Черезова І.** Адаптивна поведінка особистості в контексті життєвих криз. *Наукові записки БДПУ*. *Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 1. 402 с. С. 72–79. URL: https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/10.pdf **16. Anderson L. W.**, Krathwohl D. R., Airasian P. W., Cruikshank K. A., Mayer R. E., Pintrich P. R., Raths J., Wittrock M. C. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Pearson, Allyn & Bacon, 2001. **17. Carver C. S.** Personality and Coping. *Annu. Rev. Psychol*. 2010. № 61. С. 679–704. **18. Colclasure B. C.**, Marlier A., Durham M. F., Brooks T. D., Kerr M. Identified Challenges from Faculty Teaching at Predominantly Undergraduate Institutions after Abrupt Transition to Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic. Educ. Sci. 2021. 11. 556 p. https://doi.org/10.3390/educsci11090556 **19. Degoy E.**, Lugue L. E. El Rol del Docente ante las Adicciones Tecnologist. Factor de protecciyn o Riesgo? *Revista Iberoamericana de Education*. 2013. Vol. 61. № 4. P. 1–10. **20. Ross S. E.**, Niebling B. C., Heckert T. M. Sources of stress among college students. Social psychology, 1999. 61 (5). P. 841–846. **21. Sannikova O.**, Kuznetsova O. Adaptivity as The Integral Phenomenon: Empirical Verification. *Наука і освіта*. 2018. № 3. С. 27–35. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2018/3_2018/4.pdf

22. Tarafdar M., Cooper C. L., Sticb J. F. The Technostress trifecta techno Eustress, Techno distress and design: theoretical directions and an Agenda for research. *Info. Systems*. 2019. Vol. 29. №. 1. P. 6–42. **23. Upadbyaya P.** Vrinda. Impact of Technostress on Academic Productivity of University Students. *Education and Information Technologies*. 2020. Vol. 26. № 2. P. 1647–1664. **24. Zavalo-Romero E. A.** La Adiccion y Ansiedad Vinculadas a las Tecnologias de la Informacion y Comunicacion, Incidencia en la informacion y comunicacion, incidencia en la Calidad de Vida de los Estudiantes. Cientnfica. 2018. Vol. 22. № 1. P. 29–39.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ І СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ

Олена Романовська

Навчання в умовах війни є викликом для всіх учасників освітнього процесу та справжнім випробуванням для закладів вищої освіти, які дбають про те, щоб молодь отримувала не лише знання, а й психологічну підтримку та не втрачала відчуття належності до українського суспільства. З початку війни викладачі надають поради та рекомендації щодо підтримки психічного здоров'я здобувачів освіти та дорослих. Варто зазначити, що найбільш зручною та безпечною формою організації освітнього процесу в умовах воєнного стану є дистанційне навчання.

Прискорення темпів сучасного життя, зростання його інформаційної насиченості та збільшення кількості стресів в умовах війни актуалізують питання активізації внутрішніх резервів людини, зокрема, її потенційних особистісно-психологічних можливостей. Особливої значущості в даному ракурсі набувають проблеми саморегуляції особистості, її психічних станів, поведінки та професійної діяльності. Потреба та вміння оцінювати власну поведінку, довільно спрямовувати, перетворювати особисті дії та вчинки з урахуванням їх можливих наслідків для оточуючих та для себе особисто, прагнення дотримання соціально цінних та особистісно значущих норм, правил міжособистісних взаємовідносин, вимог до професійної діяльності – це далеко не повний перелік проявів саморегуляції особистості, який переконливо свідчить про те, що поза розвитком здатності до саморегуляції процес становлення творчої, соціально відповідальної особистості професіонала з глибоким усвідомленням свого міста та ролі є неможливим.

Проблема саморегуляції особистості фахівця є тісно пов'язаною з самими різними дискурсами психологічної науки та має безпосереднє відношення до наукового осмислення механізмів та закономірностей професіогенезу фахівця як суб'єкта праці та професійного спілкування.

Актуальність нашого дослідження зумовлена ще і тим, що сучасна освітня система, при процесах гуманізації і демократизації, що відбуваються в ній, висуває високі вимоги до особистісних та професійних якостей викладача закладу вищої

освіти (ЗВО). Такі вимоги виступають серйозними зовнішніми стимулами у роботі викладача ЗВО над собою. Це передбачає підвищення рівня його професійної культури, здійснення потреби зміни себе, здібності до творчого саморозвитку, самоствердження себе як професіонала.

Безсумнівно, успіх подальшої педагогічної діяльності, що реалізується лише у стані загальної задоволеності своєю особистістю та професійними досягненнями, багато в чому залежить від уміння самого викладача регулювати свою професійну поведінку, свою професійну діяльність та особистісні особливості.

Навички саморегуляції викладача в умовах війни критично важливі. Вони допомагають підтримувати емоційну стабільність, адаптуватися до змін та ефективно взаємодіяти зі здобувачами освіти. Ці навички сприяють формуванню підтримувального навчального середовища, навіть в умовах дистанційного навчання, та збереженню психічного здоров'я викладачів і здобувачів освіти.

Розробка проблеми саморегуляції особистості значною мірою розкривається у наукових працях (Г. Костюка, Л. Мітіної, О. Асмаковець, Р. Хмелюка, З. Курлянд, С. Максименко, Н. Шевченко, О. Чебикіна та ін.). Значний внесок у вивчення проблем саморегуляції зробили вчені, які досліджували її прояви в різних видах діяльності людини (С. Бочарова, Г. Нікіфоров та ін.). Проблему формування здібностей до саморегуляції вчителя як механізму самоусвідомлення у процесі педагогічної діяльності досліджували Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, О. Щербаков та ін.; значення саморегуляції вчителя у процесі спілкування визначали А. Добрич, Т. Яценко, а вплив процесів саморегуляції на формування педагогічної винахідливості Є. Бондаревська, І. Синиця та ін. У працях І. Волкова, А. Захаренка, В. Шаталова та інших підкреслюється важливість саморегуляції у формуванні позитивних установок, здатності до самоаналізу та самовдосконалення викладачів в освітньому процесі. Проте питання професійної саморегуляції викладачів ЗВО в умовах воєнного часу ще недостатньо вивчене, тому начасним є визначення сутності поняття саморегуляції викладача закладу вищої освіти та виявлення стратегій підтримки саморегуляції в умовах війни.

Війна – це не лише воєнні дії, але й глибокі соціальні, економічні та психологічні зміни, які впливають на всі аспекти життя, включаючи освіту. Зміни в освітній сфері українського суспільства ставлять нові вимоги не лише до навчання здобувачів освітив, а й до професійної діяльності викладачів. У контексті цих проблем сучасний педагог має не лише творчо виконувати освітні завдання, а й бути проактивним, організовувати власну професійну діяльність відповідно до ситуацій дистанційного навчання, мінімізувати психологічні витрати та намагатися досягти найкращих результатів.

Війна негативно впливає на всі аспекти освіти: від психологічного стану викладачів до структурних змін у навчальному процесі. Викладачі стикаються з численними викликами, такими як:

Психологічний стрес. Постійна тривога, страх за своє життя та життя близьких, а також невизначеність щодо майбутнього можуть призвести до

емоційного вигорання. Це, своєю чергою, негативно впливає на здатність викладачів ефективно виконувати свої обов'язки. Дослідження показують, що високий рівень стресу може призводити до зниження продуктивності, що створює додаткові труднощі в освітньому процесі.

Зміни в навчальному процесі. Війна може призвести до необхідності переходу на дистанційне навчання, що вимагає від викладачів нових навичок і знань. Викладачі повинні вміти адаптувати свої методи навчання до нових умов, що може бути складно в умовах стресу. Наприклад, під час переходу на онлайн-формат викладачі мають освоїти нові технології, платформи для відеозв'язку та інструменти для взаємодії зі студентами, що може бути додатковим джерелом стресу.

Соціальні та економічні фактори. Війна може призвести до зменшення фінансування освіти, що обмежує можливості викладачів у професійному розвитку та реалізації навчальних програм. Зменшення фінансування може також вплинути на доступність ресурсів, необхідних для якісного навчання, таких як сучасні підручники, навчальні матеріали та технології.

Непередбачувані обставини. Війна характеризується непередбачуваністю, що може викликати труднощі у плануванні освітнього процесу. Ситуації, які потребують термінового реагування, можуть заважати викладачам дотримуватися встановлених графіків, що призводить до додаткового стресу і викликів.

Зміни в мотивації здобувачів освіти. В умовах війни здобувачі освіти можуть відчувати зниження мотивації до навчання через страхи, невизначеність та інші життєві труднощі. Викладачі повинні бути готові підтримувати здобувачів освіти, адаптувати свої методи викладання та шукати нові способи залучення здобувачів освіти до освтнього процесу.

Отже, під час війни викладач у своїй професійній діяльності стикається з численними викликами, які потребують нових підходів, адаптації та, найголовніше, саморегуляції.

У цьому дослідженні розглядається важливість саморегуляції у професійній діяльності викладача в умовах війни, а також стратегії, які можуть допомогти викладачам підтримувати ефективність у своїй роботі.

1. **Саморегуляція як психологічний феномен**

Саморегуляція – це цілісне функціонування живих систем різних рівнів організації і складності. Саморегуляція є одним із рівнів регуляції активності цих систем, який виражає специфіку реалізуючих її психічних засобів відображення і моделювання дійсності, в тому числі рефлексії суб'єкта. Саморегуляція здійснюється в єдності енергетичних, динамічних і змістовно-смислових аспектів. При всій багатоманітності видів виявлення саморегуляція має таку структуру [9]:

– прийнята суб'єктом мети її доцільної активності;

– модель умов діяльності;

– формат власне виконавчих дій;

– інформація про реально досягнуті результати;

– оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху;

– вирішення питання про необхідність і характер кореляцій діяльності.

Саморегуляція поведінки і діяльності є однією з важливих функцій психіки людини. За висловленням академіка І. Павлова, людина – це система, яка сама себе регулює, виправляє і навіть удосконалює [9].

Саморегуляція визначається як процес контролю та управління власними емоціями, поведінкою та навчальними стратегіями, що стає критично важливим у умовах нестабільності та стресу. На сьогоднішній день у психології існує декілька варіантів розуміння поняття «саморегуляція». Так, саморегуляція розглядається як замкнутий цикл регуляторно-інформаційних процесів, носіями яких є різні психічні форми, що відображають дійсність (С. Головін) [9]. Вона залежить від виду та умов діяльності і здійснюється різними психічними засобами; на думку Л. Мітіної, саморегуляція – це розкриття резервних можливостей людини і тим самим розвиток її творчого потенціалу [9]. На психофізіологічному рівні саморегуляція розглядається як фактор загальної компетентності (В. Юркевич) та універсальна внутрішня умова виконання діяльності (Н. Лейтес) [9].

Н. Ярушкін розглядає саморегуляцію особистості насамперед як «цінності та норми свого суспільства». Він розуміє це як пристосування особистості через поведінку «відповідно до цінностей і норм цього суспільства». Ю. Вілюнас, Л. Гримак, Є. Ільїн, І. Павлов та І. Сєченов [10] розглядають саморегуляцію як механізм, спрямований на управління різними станами людини,від психофізіологічних до емоційних; А. Абульханова-Славська та А. Брушлинський [10] розглядають саморегуляцію як механізм, спрямований на управління різними станами людини, від психофізіологічних станів до емоційних; А. Абульханова-Славська та А. Брушлинський [10] стан суб’єкта як єдину систему об’єктивних вимог до нервового навантаження, швидкості реакції, психофізіологічних, психічних та особистісних станів, завдань діяльності та процесу взаєморегуляції [10]; Спираючись на психологічний зміст саморегуляції, сформульований М. Боришевським, ми можемо визначити її як управління суб’єктом власною поведінкою та діями свідомо, відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів та цілей. Можна розуміти її як свідоме, цілеспрямоване планування, конструювання і перетворення власної поведінки і дій відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей. На думку цього вченого, саморегуляція – це здатність особистості свідомо планувати і діяти відповідно до самостійно обраних програм, принципів, норм і правил. Таким чином, ці правила слугують своєрідним орієнтиром або моделлю в процесі індивідуальної саморегуляції [2].

Саморегуляція (від лат. regulare – упорядковувати, налагоджувати) – у випадку вплив на систему, здійснюване з метою витримування необхідних показників її, але реалізується у вигляді внутрішніх змін, породжуваних самої системою відповідно до законів її організації [6].

Семантичний аналіз поняття «саморегуляція» дозволяє виокремити в його структурі дві частини: «регуляція» (лат.regulare-регулювати, впорядковувати,

нормалізувати) та «само» (вказує на те, що джерелом регуляції є сама система). Саморегуляція є складним і багатогранним психічним явищем. В українській енциклопедії поняття «саморегуляція» трактується як здатність біологічної системи повертатися до стабільного рівня після зміни певних функцій [6]. Варто згадати вислів М. Амосова про те, що ...людина − це найскладніша саморегулююча, самонавчаюча і самоконтролююча система [1].

У психології «саморегуляція» розглядається як процес регуляції певних дій та подій людини,що відбувається на певному етапі розвитку самопізнання, здатності до контролю на основі самопізнання, усвідомлення своїх бажань та емоцій, усвідомлення та сприйняття свого психічного стану та поведінки.

Значний внесок у розв'язання проблем саморегуляції зробили вчені, які досліджували прояв цього феномена у різних видах діяльності. Так, зокрема, Б. Ломов зазначав, що, «вивчаючи діяльність, психологія розкриває механізми психічного регулювання цієї діяльності, тобто ті процеси, які забезпечують адекватність діяльності її предмета, засобів та умов»[6].

Саморегуляція – це складний процес, який дозволяє індивідам контролювати свої внутрішні стани та поведінку для досягнення особистих або професійних цілей. Цей психологічний феномен охоплює не лише когнітивні, але й емоційні та мотиваційні аспекти. Саморегуляція включає в себе усвідомлення своїх думок і емоцій, планування дій, а також рефлексію на основі отриманих результатів [30].

Однією з ключових концепцій у саморегуляції є самеусвідомлення, яке дозволяє індивіду зрозуміти свої емоції та думки, а також їхній вплив на поведінку. Це дозволяє краще контролювати імпульси та приймати свідомі рішення замість автоматичних реакцій. Наприклад, особа, яка відчуває стрес, може навчитися використовувати техніки релаксації або медитації, щоб знизити рівень тривоги, замість того, щоб реагувати на стрес ситуацію агресивно або з безпорадністю [24].

Саморегуляція є складним психологічним процесом, який забезпечує здатність особистості контролювати власну поведінку, емоції та думки для досягнення визначених цілей. За визначенням Brown, Miller & Lawendowski, саморегуляція включає такі елементи, як постановка цілей, моніторинг поведінки, коригування дій та рефлексія [14].

Саморегуляція – усвідомлений процес внутрішньої психічної активності людини з побудови, підтримки і управління різними видами і формами довільної активності, що безпосередньо реалізовує досягнення поставлених цілей [6].

Саморегуляція – заміна негативних образів на такі, що стимулюють особистість до корисних справ, постійний пошук нових можливостей, способів діяльності та відносин [6].

Саморегуляція є основним механізмом забезпечення стійкості особистості і, в той же час, забезпечує прогресивні зміни цілей, цінностей, ідеалів особистості, її індивідуальності, поведінки [6].

Саморегуляція – це здатність індивіда управляти своїми емоціями, думками та поведінкою, щоб досягати цілей, підтримувати психічне здоров'я та

адаптуватися до змінюваних умов. У звичайних умовах саморегуляція включає контролювання імпульсів, регулювання емоцій та реагування на стресові ситуації, однак в умовах війни ця концепція набуває додаткової складності.

Саморегуляція розглядається як здатність особистості до управління власними емоціями, поведінкою та когнітивними процесами з метою досягнення поставлених цілей [12]. У контексті професійної діяльності викладача саморегуляція включає вміння контролювати стрес, підтримувати мотивацію та ефективно виконувати завдання в умовах невизначеності.

Н. Пов'якель зазначає, що саморегуляція – це риса особистості, яка дозволяє людині усвідомлювати свої цілі та визначати шляхи їх досягнення [7, с. 31].

Під саморегуляцією, за Боришевським, розуміють дії та дії суб'єкта, тобто коригування загальної життєвої стратегії відповідно до мотивів, актуальних потреб, особистісно значущих цілей і напрямів, з наміром навмисно і свідомо планувати, будувати та трансформувати [3]. Вчені стверджували, що в основі механізму самоконтролю лежать такі структурні елементи: самооцінка, що є результатом розумових операцій (порівняння, аналізу, синтезу), у якому постійно наявний емоційний компонент (суб'єктивне переживання; соціально-психологічне очікування, яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням у процесі саморегуляції поведінки; образ «Я» – як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції; самонаказ – це коротке, розпорядження, зроблене самому собі, що допомагає стримувати емоції, поводитися гідно, дотримуватися вимог етики; самонавіювання допомагає поводитися за правилами культури, володіти собою у складних ситуаціях; самокоректування дає можливість швидко заспокоюватися у складних ситуаціях; саморегуляція передбачає формування уміння контролювати емоційні стани. Важливу роль відіграє рефлексія; самопідбадьорювання, самопереконання [3].

Отже, проведений аналіз наукової літератури показав, що саморегуляція є однією з центральних тем у сучасній психології, яка охоплює широкий спектр аспектів, пов'язаних зі здатністю людини контролювати свої думки, емоції та поведінку. У контексті наукових досліджень саморегуляція розглядається як механізм, що забезпечує адаптацію індивіда до мінливих умов середовища та досягнення поставлених цілей.

Поняття саморегуляції має багатогранний характер і розглядається в рамках різних психологічних підходів (табл.1).

Згідно з когнітивно-біхевіоральною теорією саморегуляція визначається як здатність до цілеспрямованого управління поведінкою шляхом свідомого контролю над думками і емоціями (Bandura) [11]. У цьому контексті вона включає процеси постановки цілей, моніторингу прогресу, оцінювання результатів і корекції дій.

З погляду психодинамічного підходу (Freud), саморегуляція є результатом взаємодії між несвідомими імпульсами і свідомими механізмами контролю [17]. Цей підхід акцентує увагу на ролі внутрішніх конфліктів і способах їх подолання як основи саморегуляції.

Таблиця 1

Психологічні підходи до визначення саморегуляції

Підхід	Цілі	Механізми	Акцент
Когнітивно-біхевіоральний	Вироблення адаптивних моделей мислення та поведінки, розв'язання проблем, зниження дистресу	Зміна автоматичних думок, поведінкові експерименти, розвиок навичок копінгу	Раціональний аналіз, корекція поведінки
Психодинамічний	Усвідомлення несвідомих конфліктів, інтеграція попереднього досвіду, розвиток внутрішньої гармонії	Аналіз снів, асоціацій, терапевтична взаємодія	Несвідоме, внутрішні конфлікти
Гуманістичний	Самоактуалізація, розвиток потенціалу, досягнення автентичності	Емпатія, безумовне прийняття, рефлексія, особистісний розвиток	Особистісне зростання, суб'єктивний досвід

У гуманістичній психології (Rogers, Maslow) саморегуляція розглядається як процес досягнення самореалізації та гармонійного розвитку особистості [23; 25]. Вона тісно пов'язана з мотиваційними процесами, такими як потреба в особистісному зростанні і самовираженні.

На основі проведеного аналізу, можна визначити основні підходи до розуміння саморегуляції в науковій літературі:

– особливий рівень програмування діяльності на основі процесів передбачення;

– керування людиною своїми емоціями, почуттями, переживаннями;

– цілеспрямована зміна, як окремих психофізіологічних функцій, так і нервово-психічних станів у цілому;

– цілеспрямований свідомий вибір характеру і способу дій;

– «внутрішня» регуляція поведінкової активності людини;

– взаємодія зовнішнього і внутрішнього у поведінці і діяльності індивіда тощо.

Саморегуляція складається з кількох ключових компонентів, серед яких можна виділити [6]:

– когнітивний компонент, що включає здатність до планування, аналізу інформації, прийняття рішень і передбачення наслідків дій;

– емоційний компонент, який охоплює управління емоціями, розвиток

емоційної стійкості та адаптацію до стресових ситуацій;

– біхевіоральний компонент, що забезпечує контроль над зовнішніми проявами поведінки, такими як дотримання правил, виконання завдань та уникнення імпульсивних дій (рис. 1).

Рис. 1. Структура саморегуляції

Саморегуляцію умовно поділяють на фізичну і психічну (емоційну):

– фізична (соматична, фізіологічна, гомеостатична) здійснюється на фізіологічному рівні функціонування організму;

– психічна (вольова, усвідомлена, особистісна) – на рівні вищих психічних процесів, важлива роль належить процесам самопізнання, самоусвідомлення, активності (рис. 2).

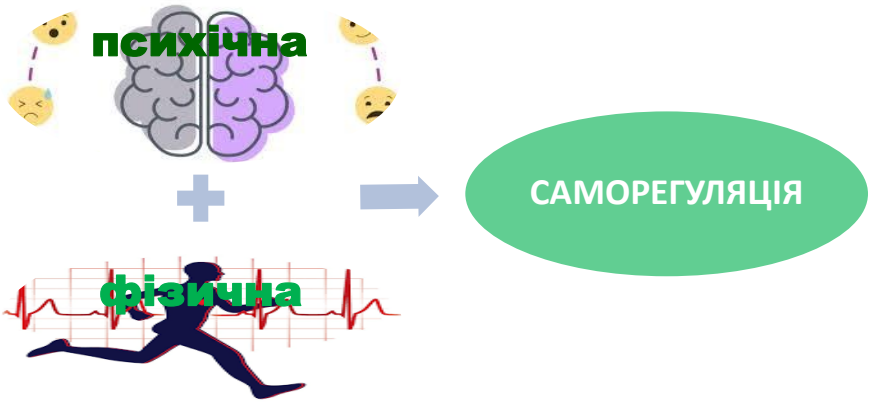

Рис. 2. Типи саморегуляції

Фізична саморегуляція починається з усвідомлення відчуттів від власного фізичного тіла, його стану, характеру роботи органів та м'язів, темпоритму дихання, ходи, рухів. Після цього приймають рішення про необхідність змін і прийоми самовпливу [6].

Саморегуляція виконує кілька важливих функцій:

– адаптивна – забезпечує здатність індивіда адаптуватися до змін у зовнішньому і внутрішньому середовищі;

– мотиваційна – допомагає зберігати мотивацію до досягнення цілей, незважаючи на труднощі;

– захисна – сприяє управлінню стресом і зменшенню впливу негативних факторів;

– прогностична – дозволяє передбачати наслідки своїх дій та ухвалювати оптимальні рішення.

Важливість саморегуляції виявляється в різних сферах життя, включаючи навчання, роботу, соціальну взаємодію та особистісний розвиток. Наприклад, здобувачі освіти, які володіють навичками саморегуляції, здатні краще організовувати свій час, ставити реалістичні цілі, моніторити свій прогрес і пристосовувати свої стратегії навчання відповідно до отриманих результатів (Schunk & Zimmerman) [28]. У професійній діяльності саморегуляція забезпечує ефективне управління часом і ресурсами, що підвищує продуктивність. В умовах стресу, характерного для війни, роль саморегуляції значно зростає, оскільки вона забезпечує адаптивність та стійкість особистості.

Саморегуляція також тісно пов’язана з мотивацією, оскільки люди з високою самомотивацією зазвичай мають кращі навички саморегуляції. Вони здатні підтримувати свою мотивацію на високому рівні, незважаючи на труднощі, що виникають на шляху до досягнення цілей [11]. Це, в свою чергу, підвищує ймовірність успіху в різних сферах.

Отже, виходячи із проведеного аналізу наукової літератури, можна визначити, що саморегуляція викладача ЗВО в умовах війни є критично важливим аспектом, який включає в себе здатність викладача керувати своїм емоційним, психологічним та фізичним станом для забезпечення ефективного навчального процесу. В умовах війни викладачі стикаються з додатковими стресовими факторами, такими як небезпека для життя, нестабільність, втрати, а також необхідність адаптації до нових умов навчання, включаючи дистанційне навчання та інші форми.

2. **Саморегуляція у професійній діяльності викладача**

Професійна саморегуляція педагога передбачає усвідомлене оволодіння системою саморегуляції емоційного стану та поведінки у професійній діяльності та забезпечує формування теоретичної свідомості та мислення на основі досвіду. Вже практично 3 роки педагоги адаптуються до реалій війни. В сучасних умовах зросла потреба бути на зв’язку цілодобово; спілкуватися зі здобувачами освіти, групах viber, хмарних сервісах, стежити за актуальними новинами та перевіряти їх достовірність. Знайомство з новою студентською групою, наявність значної кількості навчальних дисциплін, робочі програми, які повинні бути розроблені в певні терміни, складний навчальний матеріал, додаткові завдання адміністрації, гнучкий графік занять, повітряні тривоги – усе це стресові фактори для викладачів.

Успіх педагогічної діяльності залежить від сформованості у викладача ЗВО особистісно-педагогічної саморегуляції, яка є регуляцією педагогом власних можливостей відповідно до вимог професійної діяльності. В особистісній саморегуляції проявляється активно дієве ставлення педагога до здобувачів освіти,

до самого себе, його соціальні установки, досвід, спрямованість та інтереси.

Здобувачі освіти менше залучені до навчального процесу, що є одним із найбільших викликів для педагогів. Це може означати повну відсутність здобувача освіти на парі, навіть якщо він на онлайн-конференції. Якщо здобувачі освіти вмикають камеру, їхній зовнішній вигляд і оточення не сприяють навчанню. У поєднанні з технічними труднощами, які іноді виникають, освітній процес є проблематичним, оскільки викладачі втрачають мотивацію проводити цікаві семінари та лекції. Потреба в саморегуляції у педагогівв виникає тоді, коли перед ними постає нова проблема, яка не має однозначного розв'язання, і складно обрати найкращий варіант через підвищене емоційне та фізичне напруження, що спонукає їх до імпульсивних дій. Заняття в умовах воєнного стану стали психологічною потребою та освітньою потребою. Адже, усі учасники освітнього процесу переживають стрес. Наслідками стресу на психічному рівні можуть бути порушення концентрації уваги, пам'яті, логіки та швидкості мислення, критичного сприйняття ситуації. Усе це фактори, що спричиняють емоційне вигоряння.

Саморегуляція необхідна в ситуації, коли викладач перебуває у стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, що спонукає його до імпульсних дій, або у випадку, якщо він перебуває в ситуації оцінювання інших. У воєнний час психологічне здоров'я зазнає ще більш негативного впливу. Більше того, через реальну загрозу життю безпека людського життя часто стає головним, а коли освіта в Україні повернеться до звичайного режиму, психологічна допомога має надаватися з урахуванням психологічного та фізичного стану всім учасників освітнього процесу. Викладачі з психічними проблемами не можуть сприяти розвитку інтелектуальних, творчих і перцептивних здібностей і навичок злбувачів освіти у ЗВО і не можуть гарантувати приємну морально-психологічну і творчу атмосферу для них. Тому викладачеві необхідно дбати про своє здоров'я і своєчасно вдаватися до саморегуляції, щоб уникнути надмірного напруження і нормалізувати свій емоційний стан. Таким чином, вони повинні, по-перше, прагнути до внутрішньої стабільності, щоб покращити якість як власного життя, так і свого оточення. По-друге, слід усвідомлювати, що стан емоційного виснаження необов'язково може бути наслідком зовнішніх обставин, а може бути продуктом власного мислення.

Необхідність саморегуляції актуалізується і тоді, коли:

− викладач стикається з важко розв'язуваною, новою і незвичною для нього проблемою;

− проблема не має однозначного розв'язання або є кілька альтернативних його варіантів, з яких складно обрати оптимальний;

− викладач перебуває у стані підвищеної емоційної та фізичної напруги, яка спонукає його до імпульсивних дій;

− рішення про те, як діяти, педагогу доводиться приймати не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу.

Змістовно-функціональні детермінанти саморегуляції викладачів є:

– особистісні та професійні ідеали, цінності, смисли педагога, що визначають змісти регулятивного процесу - когнітивна складова;

– рефлексивні механізми професійної саморегуляції, як такі, що забезпечують адекватні зв'язки між зовнішнім та внутрішнім світом особистості в регуляторних процесах – функціонально-інтелектуальна складова;

– переживання особистості у професійній діяльності як специфічна форма смислопородження, що забезпечує функціонування вищих рівнів саморегуляції – афективна складова;

– характер активності особистості у практичній площині, як показник ефективності саморегуляції у специфічних умовах конкретної професійної діяльності – діяльнісно-результативна складова.

Характеристики та критерії саморегуляції [6]:

– особливості професійної мотивації викладача (зміст, спрямованість, інтенсивність тощо);

– особливості професійної свідомості викладача (професійні ідеали, цінності, смисли);

– рівень самоусвідомлення (чіткість я-концепції викладача);

– особливості самоставлення та прояв самоінтересу;

– рівень розвитку особистісної та професійної рефлексії;

– локус особистісного контролю;

– індивідуальні характеристики емоційної сфери (здатність до емпатії, оптимізм);

– особливості актуального емоційного стану як вияв ситуативної мотивації до саморегуляції;

– психологічний досвід вищих переживань;

– репертуар психологічних засобів саморегуляції, які особистість активно використовує у повсякденному житті;

– рівень компетентності щодо способів психологічного впливу на іншу особистість.

Саморегуляція особистості йде за такими основними напрямами: вироблення гуманістичної позиції по відношенню до самого себе, коли виникає свідомість значущості своєї особистості; придбання базових знань, уявлень про людські можливості взагалі та свої можливості зокрема; актуалізація особистісних ресурсів з допомогою методів самодослідження; розвиток рефлексивної здатності - постійного переосмислення свого та чужого позитивного та негативного життєвого досвіду [13].

Саморегуляція також тісно пов'язана з мотивацією, оскільки люди з високою самомотивацією зазвичай мають кращі навички саморегуляції. Вони здатні підтримувати свою мотивацію на високому рівні, незважаючи на труднощі, що виникають на шляху до досягнення цілей [11].

Це, в свою чергу, підвищує ймовірність успіху в різних сферах.

Педагогічну діяльність можна віднести до стресогенних професій, що вимагає від викладачів ЗВО великих резервів самовладання і саморегуляції. Загальні закономірності саморегуляції реалізуються в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов і характеристик нервової діяльності, від особистісних якостей суб'єкта і його звичок в організації своїх дій.

Викладач самостійно досліджує ситуацію, програмує свою професійну активність, контролює і коректує результати. Саморегуляція пронизує всі його психічні властивості: відчуття, сприймання, мислення тощо.

Саморегуляція може здійснюватися за таких умов: коли індивід може адекватно відображати і моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність відповідно до моделі запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання ради досягнення перспективної мети, за наявністю у індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації.

В умовах війни рівень стресу, тривожності та депресії значно зростає. На тлі постійної загрози, емоційного перенавантаження та необхідності прийняття швидких рішень, саморегуляція стає важливим інструментом для збереження психічного здоров'я. Згідно з дослідженнями (Gross), саморегуляція в умовах екстремальних ситуацій допомагає знижувати негативні емоційні реакції та дозволяє зберегти психологічну стійкість [19].

Професія педагога полягає у задоволенні інтелектуальних потреб. Однак необхідно також приділяти увагу навчанню здобувачів освіти розуміти, виражати та керувати власними емоціями. Особливо в умовах інформаційної війни важливо озброїти здобувачів ЗВО навичками критично мислити, перевіряти інформацію та відрізняти переконливі аргументи від маніпуляцій. Здатність співпрацювати з іншими, підтримувати один одного і вести конструктивний діалог є життєво важливою у воєнний час. Досвід показує, що науково-педагогічні працівники схильні ігнорувати напругу і втому, накопичені за час роботи. Однак необхідно не лише поповнювати ресурси, а й забезпечувати їх раціональне використання протягом усього навчального року. Для цього їм потрібно розуміти способи і засоби професійного самоконтролю.

В. Чайка виділяє такі види психічної саморегуляції:

– моральна – контроль своєї поведінки відповідно до власних моральних норм і принципів;

– інтелектуальна – свідоме планування, модифікація і контроль своєї мисленнєвої діяльності (прояв інтелекту вимагає попереднього накопичення досвіду, знань і навичок, що є основою для подальшого прогресу);

– емоційна – здатність певним чином справлятися з соціально прийнятними емоціями [10].

На нашу думку, низький рівень саморегуляції може стати причиною невдач у професійній діяльності педагога, подекуди у співпраці, підвищеної конфліктності у спілкуванні та зниження рівня творчої активності.

Система саморегуляції формується і розвивається лише в процесах

спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості на різних вікових етапах Механізми саморегуляції особистості базуються на самооцінці, потребах, ціннісних орієнтаціях, суб'єктивних переживаннях, корекції прийнятих цілей, завдань.

Загальні закономірності саморегуляції реалізуються в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов, а також від особистісних якостей учасника навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та його звичок у організації своїх дій, що формується в процесі виховання.

Саморегуляція особистості може бути оперативною і перспективною.

Особистість може здійснювати:

– контроль за діяльністю за допомогою порівняння наміченої програми та виконаних дій;

– узгодження спонукань, переключення психічної активності, координацію своїх дій;

– санкціонування-виклик або затримку процесів (дій, вчинків);

– посилення або послаблення активності (прискорення або уповільнення психічної діяльності).

Під час педагогічного спілкування немає можливості обмірковувати кожну відповідь чи дію, потрібно постійно і швидко реагувати на те, що відбувається, оперативно приймати рішення. Отже, педагогу відповідно до професії необхідна така якість, як самостійність мислення. Вона виявляється в умінні з власної ініціативи аналізувати, усвідомлювати сигнали з підсвідомості, порівнювати, виділяти суттєве, узагальнювати, прогнозувати, приймати рішення; публічно висловлювати і захищати їх, критично оцінювати свої дії та рішення і нести за них особисту відповідальність.

Зовнішнім проявом самостійності мислення є нестандартні судження, оцінки, дії, вчинки, техніка. Без цієї якості педагог стає простим ретранслятором інформації, наданої в підручниках та методичних посібниках, а не особистістю, здатною справляти виховний вплив. Тобто педагогічна діяльність – це нескінченний ланцюг прийняття рішень, які реалізуються в процесі спілкування через техніку педагога.

Мислення педагога повинне бути таким, щоб людина керувала думками-образами, а не вони його поведінкою. Для оволодіння технікою впливу педагогу необхідно навчитись особливому виду самоконтролю – контролю за помилками сприйняття та мислення. Наприклад, словесні абстракції (назви, оцінки, припущення, символи, спогади, мрії); нелогічності (поведінка, не адекватна реальності, реагування на уявні абстракції); надмірні узагальнення (усі, завжди, вони, ніколи); пропуск об'єкта в порівнянні («краще піти» – краще, ніж що?); відсутність виконавця («добре бути нахабним» – кому?); необґрунтована необхідність («ти повинен» – чому? для чого?); пропуск причин («нічого не вийде» – чому?, «мені перешкодили» – як?); номіналі за ці я (пропуск дієслів або перетворення їх в іменники: «не поважають» – як і що роблять?, «немає довіри,

упевненості» – в чому? як?).

Вчасне коригування цих помилок дасть педагогу можливість приймати адекватні оптимальні рішення, не витрачаючи енергію та час на вагання і боротьбу з тим, чого немає. Дуже важливо навчитися зменшувати час прийняття рішень, концентруючи увагу не на перебиранні варіантів, а на прогнозуванні та врахуванні можливих позитивних і негативних його наслідків; оцінювати сам процес мислення та здобувати уроки з неоптимальних рішень.

Прийняті рішення виявляються передусім у керуванні своїм внутрішнім світом, тобто в саморегуляції. Неможливо впливати на інших, не вміючи володіти собою.

Особистісно-педагогічна саморегуляція розглядається і в контексті теорії педагогічної культури як один з її базових компонентів поряд з іншими компонентами. Л. Заніна, Є. Маштакова, розглядаючи педагогічну культуру як цілісну систему загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та професійної педагогічної поведінки, в основі яких закладено готовність до безперервного професійного та особистісного саморозвитку та самоосвіти протягом усього життя, виділяють у ній такі компоненти.

1. Гуманістична педагогічна позиція, яка у свою чергу включає початкову індивідуальну позицію, морально світоглядні компоненти, творчо-рефлексивний компонент. Кожен має свою структуру і детермінує різні аспекти професійної самореалізації особистості педагога.

2. Професійно-особистісні якості педагога – емпатія, толерантність, креативність, здатність до рефлексії.

3. Толерантність проявляється як особистісна якість щодо переконань, вірувань, поглядам, позиціям, реальному поведінці різних людей.

4. Креативність – готовність до творчого переосмислення основних напрямів професійної діяльності. Особлива значимість креативності педагога, його готовність до педагогічної творчості визначається широким спектром інновацій, безліччю альтернативних педагогічних систем. Включеність педагога в педагогічну творчість розглядається як «найдієвіший фактор» у характеристиці рівня його педагогічної культури.

5. Рефлексія – набута свідомістю здатність зосередитися на собі і опанувати самим собою як предмет, що володіє своєю специфічною діяльністю, своїм специфічним знанням.

6. Професійні знання – високий рівень теоретичного узагальнення, перенесення його у стандартні ситуації [10].

Потреба в добре інтегрованій та творчій особистості педагога, що вміло перебудовує свої життєві відносини і що перетворює саму себе, нині посилюється. Тому проблема особистісного саморозвитку та професійної самореалізації педагога є ключовою у підвищенні рівня його професійної культури [15].

Сучасні високі вимоги до особистісних якостей та професійної діяльності

педагога з боку здобувачів освіти, колег та керівників освітніх установ виступають серйозними зовнішніми стимулами у роботі педагога над самим собою.

Успіх педагогічної діяльності, стан загальної задоволеності своєю особистістю та професійними досягненнями також багато в чому залежить від уміння самого педагога регулювати свою професійну поведінку, свою професійну діяльність та особистісні особливості. Таким чином, успіх педагогічної діяльності залежить від сформованості особистісно-педагогічної саморегуляції педагога [14].

Виходячи з результатів психолого-педагогічних досліджень, можна позначити деякі теоретичні положення проблеми саморегуляції на основі особистісно-орієнтованого підходу та з урахуванням професійної спрямованості. Саморегуляція діяльності – це регулювання педагогом власних можливостей відповідно до вимог професійної діяльності. В особистісній саморегуляції проявляється активно-дієве ставлення педагога до здобувачів освіти, до самого себе, його соціальні установки, досвід, спрямованість та інтереси. Саморегуляція поведінки сприймається як здатність особистості педагога приводити свою поведінку у відповідність до загальноприйнятих моральних норм, правил і цінностей.

Особистісно-педагогічна саморегуляцію можна визначити і як цілісну, інтегральну психічну та поведінкову характеристику, що виражається у здатності відображати, всебічно аналізувати та ймовірно прогнозувати свою діяльність, а саме: здійснювати поведінку, виробляти самоаналіз, самооцінку, самоконтроль, самокорекцію дій, виходячи з соціальних еталонів, норм поведінки.

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити кілька ключових механізмів, які лежать в основі саморегуляції:

Самомоніторинг – постійне відстеження власного стану, дій і результатів, що дозволяє своєчасно вносити корективи.

Самоконтроль – здатність до стримування імпульсів і перенаправлення поведінки відповідно до довгострокових цілей.

Самокорекція – процес змін у поведінці або мисленні на основі отриманого зворотного зв’язку.

Рефлексія – здатність аналізувати власний досвід, виділяти помилки і досягнення для подальшого вдосконалення.

Мотиваційна регуляція – активізація внутрішніх ресурсів для досягнення цілей через управління мотивацією.

Основні аспекти саморегуляції викладача включають:

Когнітивна регуляція: Це стосується здатності викладача планувати, організовувати та оцінювати свою роботу. Когнітивні процеси, такі як усвідомлення ситуації, критичне мислення і прийняття рішень, є основою саморегуляції в умовах війни**.** Викладачі повинні вміти ставити цілі, розробляти стратегії для їх досягнення та аналізувати результати своєї діяльності. Викладачі повинні мати чітке уявлення про свої цілі, плани занять та методики викладання. Саморегуляція допомагає їм адаптувати свої стратегії залежно від потреб

здобувачів освіти. Наприклад, здатність адаптуватися до постійно змінюваних обставин та швидко приймати рішення під час бойових дій чи в умовах небезпеки є ключовим елементом виживання.

Когнітивна саморегуляція включає **проблемно орієнтовані стратегії** (аналіз ситуації та розробка шляхів її розв'язання) та **когнітивну переструктуризацію** (зміна негативних думок і переконань на більш адаптивні у відповідь на стрес).

Дослідження, проведені Borkovec et al., показують, що використання когнітивних стратегій дозволяє людям зберігати психологічну стабільність у стресових ситуаціях [13].

Моніторинг навчального процесу: Викладачі повинні постійно оцінювати ефективність своїх методів викладання та вносити корективи. Це може включати зворотний зв'язок від учнів, самоаналіз власних уроків та використання різноманітних форм оцінювання (Савченко & Бондаренко) [8].

Емоційна регуляція. Викладачі часто стикаються зі стресом та емоційними викликами. Здатність регулювати свої емоції, зберігати спокій і професіоналізм під час навчального процесу є важливою для створення позитивної атмосфери на заняттях. В умовах війни це може означати вміння управляти страхом, гнівом, тривогою, що знижує ймовірність паніки та дозволяє зберегти здатність до прийняття раціональних рішень.

Мотивація, самовизначення та самовдосконалення. Викладачі, які мають високу самоефективність, більше мотивовані до професійного розвитку. Вони активно шукають нові методи та технології, щоб покращити свою діяльність. Викладачі повинні вміти мотивувати себе до професійного розвитку та знаходити внутрішні ресурси для подолання труднощів. Люди, що переживають важкі періоди, часто використовують стратегії саморегуляції, щоб зберегти орієнтацію на мету, навіть у найбільш критичних умовах (Baumeister) [12].

Самоаналіз і самооцінка. Регулярний аналіз своїх дій та їх наслідків допомагає викладачам виявляти свої сильні та слабкі сторони. Це включає в себе рефлексію на уроках, зворотний зв'язок від студентів та колег.

Адаптивність. Викладачі повинні бути спроможні адаптувати свої підходи та методи навчання відповідно до потреб студентів та змін у навчальному середовищі. Це передбачає готовність до змін та пошук нових рішень.

Управління часом. Ефективне планування та організація робочого часу є критично важливими для забезпечення балансу між навчанням, дослідженнями та особистим життям.

Розвиток професійних навичок. Постійне навчання та удосконалення власних педагогічних навичок є важливим аспектом саморегуляції. Це може включати участь у курсах, тренінгах, конференціях та обміні досвідом із колегами.

Ці аспекти взаємопов'язані і сприяють загальному розвитку викладача як професіонала, що, в свою чергу, позитивно впливає на освітній процес та успішність здобувачів освіти.

Однією з ключових концепцій у саморегуляції є саме усвідомлення, яке

дозволяє індивіду зрозуміти свої емоції та думки, а також їхній вплив на поведінку. Це дозволяє краще контролювати імпульси та приймати свідомі рішення замість автоматичних реакцій. Наприклад, особа, яка відчуває стрес, може навчитися використовувати техніки релаксації або медитації, щоб знизити рівень тривоги, замість того, щоб реагувати на стрес ситуацію агресивно або з безпорадністю (Pintrich) [24].

3. **Стратегії підтримки саморегуляції навичок саморегуляції у викладачів**

Для підтримки саморегуляції у професійній діяльності викладачам можуть бути корисні такі стратегії.

Розробка плану дій. Створення чітких планів для навчальних занять, включаючи резервні плани на випадок непередбачених ситуацій, може допомогти викладачам відчувати себе більш впевнено. Це також включає планування часу для самостійного навчання та професійного розвитку. Викладачі можуть використовувати різні інструменти для планування, такі як електронні таблиці або спеціалізовані програми, що допоможе зберегти організованість.

Використання технологій. Інтеграція технологій у навчальний процес може зменшити навантаження на викладачів і полегшити взаємодію зі студентами. Платформи для онлайн-навчання можуть забезпечити гнучкість і доступність навчання, що є важливим у часи непередбачуваних змін (Garrison & Anderson) [18]. Викладачі можуть також використовувати онлайн-ресурси для створення інтерактивних уроків і тестів, що сприяють залученню здобувачів освіти.

Залучення до спільноти практиків. Співпраця з колегами, обмін досвідом та підтримка один одного можуть сприяти розвитку саморегуляції. Професійні спільноти можуть забезпечити емоційну підтримку та обмін корисними стратегіями, що можуть допомогти викладачам залишатися мотивованими та ефективними у своїй роботі (Hattie & Timperley) [20]. Викладачі можуть організовувати регулярні зустрічі для обговорення проблем і обміну досвідом, що допоможе створити підтримувальну мережу.

Рефлексія та самоаналіз. Регулярна рефлексія над власною діяльністю та оцінка результатів можуть допомогти викладачам усвідомити свої сильні та слабкі сторони, що є ключовим елементом саморегуляції (Schön) [27]. Важливо також враховувати зворотний зв’язок від здобувачів освіти для коригування своїх методів викладання. Викладачі можуть вести щоденники рефлексії, де фіксуватимуть свої думки, успіхи та труднощі, що дозволить їм краще усвідомлювати процес навчання.

Забезпечення психологічної підтримки. В умовах війни важливо, щоб викладачі мали доступ до ресурсів для психологічної підтримки. Це може включати консультації з психологами, участь у групах підтримки або тренінгах з управління стресом. Такі ресурси можуть допомогти викладачам справлятися з емоційними труднощами та поліпшити їхній загальний стан.

Підвищення стресостійкості. Викладачі повинні навчитися технікам

управління стресом, такими як медитація, дихальні вправи та фізична активність. Ці техніки можуть допомогти зменшити рівень стресу та покращити загальне самопочуття. Викладачі можуть також заохочувати здобувачів освіти займатися фізичною активністю, що може підвищити їхню стійкість до стресу.

Активне залучення здобувачів освіти. Викладачі можуть використовувати методи активного навчання, щоб залучити здобувачів освіти до процесу навчання. Це може включати групові обговорення, проєкти та інтерактивні завдання. Залучення здобувачів освіти до активної участі в навчанні може підвищити їхню мотивацію і допомогти їм справлятися з труднощами, викликаними війною. (узагальнено див. рис. 3).

Рис. 3. Стратегії підтримки саморегуляції навичок саморегуляції у викладачів ЗВО

В умовах війни соціально-культурні фактори можуть впливати на стратегії саморегуляції. Колективна підтримка, групова солідарність та соціальні мережі є важливими аспектами для подолання кризових ситуацій. Війна змушує людей пристосовуватися до нових соціальних умов, формувати нові стратегії адаптації через соціальну підтримку та групову взаємодопомогу.

Зарубіжні дослідження (Sullivan) показують, що сильна соціальна підтримка в умовах війни дозволяє знижувати рівень стресу та підвищувати ефективність саморегуляції [29].

Інші науковці пропонують такі механізми формування саморегуляції.

1. Емоційна стійкість

Емоційна стійкість – це здатність зберігати контроль над своїм емоційним

станом, навіть у складних і стресових ситуаціях. В умовах війни викладачі стикаються з підвищеним рівнем стресу, страху за своє життя і життя близьких, невизначеністю щодо майбутнього та складнощами в роботі зі студентами. Для забезпечення емоційної стабільності важливо розвивати конкретні навички та практики.

Розвиток емоційного інтелекту (EQ): навчання розпізнавання, усвідомлення й контролю своїх емоцій. Емоційний інтелект включає здатність розпізнавати, розуміти й ефективно керувати своїми емоціями, а також емоціями інших людей.

Самоусвідомлення: навчання виявлення своїх емоцій у конкретний момент (наприклад, за допомогою технік «емоційного щоденника»).

Самоконтроль: використання стратегій для уникнення імпульсивних реакцій, таких як «техніка паузи» (глибокий вдих перед відповіддю або дією).

Емпатія: здатність розуміти емоції студентів, особливо тих, хто переживає травматичний досвід.

Соціальні навички: активна комунікація, вміння створити в колективі атмосферу підтримки.

Практика стрес-менеджменту: методи дихальних вправ, медитація, прогресивна м'язова релаксація.

Умови війни значно збільшують рівень стресу, тому викладачам важливо оволодіти техніками його зниження:

Дихальні вправи: наприклад, техніка «4-7-8» (вдих на рахунок 4, затримка дихання на 7 і видих на 8). Це допомагає стабілізувати нервову систему.

Медитація: навіть короткі щоденні практики усвідомленості (mindfulness) допомагають знизити рівень тривоги.

Прогресивна м'язова релаксація: техніка поступового напруження й розслаблення м'язів, що допомагає позбутися фізичної напруги.

Фокус на позитиві: формування звички відзначати досягнення й позитивні моменти навіть у складних умовах. Навіть у складних умовах важливо вміти знаходити позитивні моменти. Це створює відчуття контролю й посилює впевненість у власних силах.

Ведення журналу подяки: записування хоча б трьох речей щодня, за які викладач почувається вдячним.

Візуалізація успіху: уявлення позитивних сценаріїв розвитку подій для зниження відчуття невизначеності.

Ділення позитивом: створення традиції обговорення хороших новин на початку занять, що мотивує як викладача, так і студентів.

Фізична активність як інструмент емоційної стійкості. Заняття спортом допомагають регулювати рівень кортизолу (гормону стресу) і підвищувати рівень ендорфінів (гормонів щастя).

Ранкові розминки: зарядка перед початком робочого дня.

Йога: поєднання фізичних вправ із техніками дихання для зняття напруги.

Прогулянки на свіжому повітрі: навіть 15–20 хвилин на день можуть покращити настрій.

Розвиток навички психологічної само підтримки.

Аутотренінг: використання позитивних тверджень (аффірмацій), наприклад: «Я справляюся з викликами і залишаюся спокійним».

Рефреймінг: здатність дивитися на проблему з іншого кута, акцентуючи увагу на можливостях, а не на обмеженнях.

План дій у критичних ситуаціях: наявність заздалегідь розробленого алгоритму дій знижує страх перед невідомим.

Підтримка здорового сну. Недостатній або неякісний сон негативно впливає на емоційний стан. Викладачам варто дотримуватися режиму сну, використовувати техніки розслаблення перед сном і уникати перегляду новин безпосередньо перед відпочинком.

Розвиток емоційної стійкості допомагає викладачу зберігати рівновагу, ефективно виконувати свої обов'язки навіть у надзвичайно важких умовах і створювати підтримувальне середовище для студентів. Це також знижує ризик професійного вигорання, яке особливо актуальне в умовах війни.

2. Психологічна адаптація

Психологічна адаптація викладача є складним процесом, який передбачає пристосування до професійних, соціальних та індивідуальних вимог. Вона включає управління емоціями, поведінкою та мисленням, спрямоване на ефективне виконання професійних обов'язків у змінюваних умовах.

Психологічна адаптація – це здатність індивіда ефективно реагувати на зміни в професійному середовищі, долати труднощі, пов'язані з професійною діяльністю, і зберігати психічне здоров'я. Для викладача це означає:

– адаптацію до різних типів студентів;

– відповідь на швидкі зміни в освітніх технологіях;

– баланс між професійними обов'язками та особистим життям.

Пошук сенсу. Визначення особистих і професійних цілей, які мають значення у поточних умовах. Це може включати формулювання короткострокових і довгострокових цілей, які допоможуть зберегти мотивацію та фокус.

Розробка особистісних місій, які відображають цінності викладача та його роль у навчальному процесі.

Гнучкість мислення. Розвиток здатності адаптувати свої переконання та дії відповідно до нових реалій. Це може включати участь у тренінгах з критичного мислення та креативності. Практика позитивного мислення та прийняття змін як можливостей для зростання.

Підтримка ресурсного стану: створення «емоційних резервуарів» через відпочинок, хобі та спілкування: важливо знайти час для занять, які приносять задоволення та відновлюють енергію.

Впровадження регулярних практик релаксації, таких як медитація або йога, для зниження стресу.

3. Організаційна саморегуляція.

Організаційна саморегуляція викладача – це здатність педагога ефективно керувати своєю професійною діяльністю, планувати та організовувати робочий процес, контролювати виконання завдань і адаптуватися до змін у навчальному середовищі. Вона передбачає розвиток низки навичок, які допомагають викладачеві бути продуктивним, зберігати емоційний баланс і підтримувати якість викладання.

Основні компоненти організаційної саморегуляції

Визначення короткострокових і довгострокових цілей.

Приоритизація завдань: фокусування на найважливіших і найбільш реалістичних завданнях. Важливо навчитися відрізняти термінові завдання від важливих. Встановлення чітких термінів для виконання завдань та регулярний перегляд прогресу.

Планування діяльності. Створення розкладу занять, підготовка навчальних матеріалів. використання технік тайм-менеджменту (методи, такі як «Pomodoro» або «матриця Ейзенхауера» для ефективного управління завданнями) для структурування робочого часу. Розподіл часу між викладацькою діяльністю, адміністративними обов'язками та професійним розвитком. Використання списків справ та щоденників для організації завдань.

Делегування й кооперація. Уміння делегувати завдання, що дозволяє зосередитися на ключових аспектах викладання. Пошук підтримки серед колег, командна робота. Це може включати створення робочих груп для спільного розв'язання проблем.

Контроль та моніторинг. Відстеження прогресу у виконанні завдань. Оцінювання ефективності методів викладання і коригування підходів за потреби.

Самоконтроль. Управління емоціями, стресом та реакціями на складні ситуації. Здатність уникати прокрастинації та зберігати мотивацію.

Гнучкість. Адаптація до змін, таких як нові технології, вимоги навчальних програм чи різноманітність студентських потреб. Розв'язання непередбачених проблем та конфліктів.

Рефлексія. Аналіз власного досвіду викладання. Постійний пошук шляхів удосконалення професійних практик.

Значення організаційної саморегуляції: Забезпечує стійкість до професійного вигорання. Сприяє ефективному виконанню професійних обов'язків. Підвищує якість взаємодії зі студентами та колегами. Створює умови для професійного росту.

Практичні інструменти для саморегуляції: чеклісти та To-Do списки для організації завдань, календарі та планувальники для управління часом.

Технологічні ресурси (додатки для тайм-менеджменту, інструменти для створення інтерактивних занять).

Техніки релаксації (медитація, дихальні вправи) для підтримання емоційної рівноваги.

4. Соціальна підтримка: комунікація в колективі: регулярні зустрічі й обмін досвідом з колегами. Участь у спільнотах: залучення до професійних і громадських організацій для відчуття єдності та спільної мети. Це може включати участь у конференціях або професійних асоціаціях. Це може включати організацію семінарів або воркшопів для обговорення нових підходів у викладанні. Встановлення контактів з іншими викладачами для обміну досвідом та ресурсами. Створення відкритого простору для обговорення ідей та проблем.

Підтримка здобувачів освіти. Формування відкритого середовища для обговорення їхніх проблем, що також сприяє викладачу. Важливо бути доступним для студентів і готовим вислухати їхні потреби. Організація групових обговорень або консультацій для підтримки студентів.

Значення організаційної саморегуляції. Забезпечує стійкість до професійного вигорання. Сприяє ефективному виконанню професійних обов'язків. Підвищує якість взаємодії зі студентами та колегами.Створює умови для професійного росту.

5. Освітні технології та інновації. Цифрові інструменти: використання платформ для дистанційного навчання, які спрощують викладання. Гейміфікація: інтеграція ігрових елементів для зниження напруги. Навчання через розвиток: постійне вдосконалення своїх знань і навичок, що допомагає впоратися зі стресом.

6. Професійна рефлексія. Аналіз власного досвіду: ведення щоденника для оцінки успіхів і викликів.Зворотний зв'язок: отримання конструктивної критики від здобувачів освіти і колег. Використання супервізії: залучення експертів для обговорення складних ситуацій.

Воєнні реалії створюють особливі умови, в яких саморегуляція стає не лише способом виживання, а й важливим механізмом професійного зростання викладача. Формування цих навичок вимагає часу, свідомих зусиль і підтримки з боку освітньої спільноти.

Формування саморегуляції у викладача закладу вищої освіти в умовах війни є складним процесом, який потребує врахування як особистісних, так і зовнішніх факторів. Війна створює додатковий рівень стресу, невизначеності та психологічного тиску, що вимагає від викладачів адаптивності, стійкості й здатності керувати своїм емоційним станом.

В умовах війни важливою є здатність адаптувати стратегії саморегуляції до нових обставин.

Медитація і майндфулнес. Як показано у дослідженнях (Kabat-Zinn), практики усвідомленості можуть знижувати рівень стресу та допомагати контролювати емоційні реакції [21].

Підтримка фізичного здоров'я. Фізичні вправи та здоровий спосіб життя сприяють загальній стабільності психічного стану (Faulkner) [16].

Психотерапевтичні інтервенції. Використання психологічних практик, таких як когнітивно-поведінкова терапія, допомагає людям відновлювати контроль над своїми емоціями та поведінкою.

Отже, саморегуляція в умовах війни є важливим механізмом для збереження

психічної рівноваги та адаптації до екстремальних умов. Вона вимагає використання когнітивних, емоційних та поведінкових стратегій для ефективного контролю над стресом і адаптації до змінюваних обставин. Важливою є також роль соціальної підтримки та фізичного здоров'я.

Досягнення оптимального рівня функціонування суб'єкта є метою, а довільна саморегуляція – механізмами реалізації цієї мети, завдяки якій і відбуваються закономірні зміни елементів всієї системи психічних явищ.

Об'єктом регуляції для викладача ЗВО є власні вчинки і дії, властиві йому психічні явища (процеси, стани, властивості). Коли викладач вищої школи регулює власну психічну сферу, ми маємо справу з психічною регуляцією. Саморегуляція передбачає регуляцію таких психічних процесів як відчуття, сприйняття, мислення.

Одним із найвідоміших видів довільної саморегуляції є вольова регуляція, основними засобами здійснення якої служать вольові зусилля. Важлива роль у довільній саморегуляції стану належить розумовим процесам, які є необхідною умовою реалізації будь-якого способу саморегуляції. Мислення може виступати як самостійний спосіб саморегуляції у формі самопереконання.

У центрі проявів саморегуляції особистості – система «Я», що формується під впливом життєвих вражень і виховання як центр самосвідомості. Будучи елементом психологічної структури особистості, «Я» виступає як установка щодо самого себе і включає такі компоненти:

– когнітивний – уявлення про «Я» реальне та «Я» ідеальне;

– емоційний – самоповага (самопринижения) тощо;

– оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати авторитет, повагу.

Залежно від цілей, що їх ставить перед собою особистість, моральних якостей і особливостей вольової саморегуляції, виділяють чотири типи саморегуляції: морально-вольовий, аморально-вольовий, абулічний (слабкий), імпульсивний. Природно, що найбільшу цінність для суспільства становить морально-вольовий тип, вольова саморегуляція якого спрямована на досягнення суспільно значущих цілей, що відповідають високим моральним нормам. Саморегуляція емоційного стану – це управління, як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями і процесами.

Саморегуляція дає можливість викладачу ЗВО пізнати себе, свої можливості, уміння керувати ситуацією та зберігати свою індивідуальність, високу працездатність і творчий потенціал на довгі роки. Процес розвитку саморегуляції викладача починається з формування ставлення до себе.

Саморегуляція викладача вищої школи заснована на його вмінні відновлювати витрачений психологічний та фізичний потенціал, відкривати нові можливості й ресурси.

У стресових умовах саморегуляція стає важливим інструментом для підтримки професійної ефективності. Вона дозволяє викладачам контролювати емоції, адаптувати навчальні стратегії, ставити реалістичні цілі, підтримувати

професійний розвиток, створювати підтримувальне середовище.

Контроль емоцій. Викладачі, які володіють навичками саморегуляції, здатні управляти своїми емоціями, зменшуючи стрес та тривогу. Це сприяє створенню позитивної атмосфери в класі, що є важливим для навчального процесу (Gross, 2002) [19]. Саморегуляція допомагає викладачам залишатися стійкими у важкі часи, що може позитивно вплинути на їхніх здобувачів освіти.

Адаптація навчальних стратегій. Викладачі, які вміють самостійно реагувати на зміни в навчальному процесі, можуть швидше адаптувати свої методи викладання відповідно до потреб здобувачів освіти. Це може включати використання нових технологій, онлайн-форматів навчання та інтерактивних методів, що дозволяють залучати здобувачів освіти до навчання навіть у складних умовах (Dabbagh & Kitsantas) [15]. Наприклад, активне використання платформ для дистанційного навчання може допомогти викладачам реалізувати інноваційні підходи у викладанні.

Визначення реалістичних цілей. Саморегуляція дозволяє викладачам формулювати досяжні цілі для себе та своїх здобувачів освіти. Це важливо в умовах невизначеності, оскільки чітко визначені цілі допомагають зосередитися та зменшують відчуття безпорадності (Schunk) [26]. Встановлення реалістичних цілей може включати адаптацію навчальних планів, врахування можливостей здобувачів освіти і створення підтримувального середовища для навчання.

Підтримання професійного розвитку. Викладачі, які постійно вдосконалюють свої навички, мають більше шансів на успіх у складних умовах. Саморегуляція сприяє розвитку навичок критичного мислення та рефлексії, що є важливими для професійного зростання (Zimmerman) [30]. Викладачі можуть шукати можливості для навчання в нових методах викладання, технологіях та психолого-педагогічних підходах.

Створення підтримувального середовища. Важливо, щоб викладачі створювали атмосферу підтримки для своїх здобувачів освіти, що може включати відкритість до запитів і проблем здобувачів освіти, а також готовність допомагати їм у складних ситуаціях. Це може зміцнити довіру між викладачами та студентами, що є критично важливим у важкі часи.

Формування саморегуляції у викладача закладу вищої освіти в умовах війни є складним процесом, який потребує врахування як особистісних, так і зовнішніх факторів. Війна створює додатковий рівень стресу, невизначеності та психологічного тиску, що вимагає від викладачів адаптивності, стійкості й здатності керувати своїм емоційним станом.

Саморегуляція – властивість людини протистояти зовнішнім впливам, керувати собою, зберігати внутрішню стабільність на певному, щодо постійному рівні.

Методи психологічної саморегуляції застосовуються для самостійного управління людиною своїм психічним станом з допомогою психологічних та нервово-м’язових вправ.

Людина сама протягом життя досліджує ситуацію, програмує свою активність і контролює та коректує результати діяльності. Саморегуляція особистості має дві

форми – довільну і мимовільну.

Довільна саморегуляція – це свідома саморегуляція, яка завжди є індивідуально, що пов'язана з цільовою діяльністю.

Довільна саморегуляція забезпечує пристосування викладача до скрутних умов життя та професійної діяльності. При довільній саморегуляції викладач вищого навчального закладу свідомо ухвалює рішення діяти відповідно до моральних вимог, навчальних завдань, контролюючи свою поведінку і виконує цей намір навіть у тих випадках, коли це протирічить його безпосереднім бажанням. Рівень системи довільної саморегуляції визначає зміст його психологічної готовності до складних педагогічних ситуацій [20].

Способами довільної саморегуляції можуть виступати:

– вольові зусилля;

– мислення у формі самопереконання;

– самопрограмування;

– самонавіювання.

Спільним завданням усіх цих способів є направлена перебудова взаємодії психічних ланок у цілісній структурі функціонального стану.

Самонавіювання звичайно здійснюється за допомогою індивідуально підібраних формул, спрямованих на активізацію певних умовно-рефлекторних соматичних і вегетативних процесів. Формули через органи слуху проникають механічно в наше несвідоме «Я» і, проникнувши, негайно роблять відповідну дію.

Формули самонавіювання повинні бути стверджувальними, короткими і легкими для сприйняття. Вони вимовляються ніби мимохідь, без яких-небудь зусиль. Краще вимовляти формули самонавіяння, перебуваючи у розслабленому стані. Установки підсвідомості можуть бути виражені у вигляді слів чи уявлень.

Щоранку, прокинувшись, і щовечора перед тим, як заснути, слід, закривши очі й не намагаючись зосередити увагу на тім, що говориш, вимовити бездумно 20–30 разів формулу самонавіяння. Наприклад: «З кожним днем, кожної години, кожної хвилини я стаю все впевненішим і впевненішим. Мій страх поступово зникає».

Наприкінці завжди додавати універсальну формулу самонавіяння: «Мені з кожним днем стає все краще і краще у всіх планах». Вимовляти всі ці формули потрібно без найменшого напруження свідомості. Вимовляти потрібно монотонно і без емоційних сплесків.

Мимовільна (неусвідомлена) саморегуляція пов'язана з життєзабезпеченням, не має цілей і здійснюється в організмі на основі еволюційних норм, що склалися.

Досягнення оптимального рівня функціонування суб'єкта є метою, а довільна саморегуляція – механізмами реалізації цієї мети, завдяки якій і відбуваються закономірні зміни елементів всієї системи психічних явищ.

Об'єктом регуляції для викладача вищої школи є власні вчинки і дії, властиві йому психічні явища (процеси, стани, властивості). Коли викладач вищої школи регулює власну психічну сферу, ми маємо справу з психічною регуляцією. Саморегуляція передбачає регуляцію таких саморегуляцію психічних процесів як відчуття, сприйняття, мислення.

Одним з найвідоміших видів довільної саморегуляції є вольова регуляція, основними засобами здійснення якої служать вольові зусилля. Важлива роль в довільній саморегуляції стану належить розумовим процесам, які є необхідною умовою реалізації будь-якого способу саморегуляції. Мислення може виступати як самостійний спосіб саморегуляції у формі самопереконання.

Саморегуляція емоцій і волі є однією з важливих функцій психіки людини. Вміння регулювати та контролювати свій емоційно-вольовий стан значно полегшує процес навчання та досягнення поставлених цілей.

Процес емоційно-вольової саморегуляції будується на трьох основних принципах: релаксації; візуалізації;самонавіюванні.

Сутність принципу релаксації полягає у підготовці тіла і психіки до спільної роботи. Саме у моменти релаксації можна почути свій внутрішній голос і відчути зв'язок свого організму і розумової діяльності.

Релаксація (лат. зменшення, ослаблення) – це поступове звільнення тіла і психіки від непотрібної напруги, спричиненого зовнішніми впливами.

У психології під цим терміном розуміють, насамперед, процес досягнення спокою. Психологічний та фізіологічний вплив релаксації дуже позитивний. Цей процес взаємопов'язаний: тіло розслаблюється у міру того, як заспокоюється розум, а розум заспокоюється по мірі того, як розслаблюється тіло. Усі сторонні думки повинні відганятися. Розум повинен, як і тіло, занурюватися в спокійний, умиротворений стан, слабшати й розчинятися в тиші і спокої. Велику роль при цьому відіграє самонавіювання. Доведено, що при релаксації відновлення організму відбувається в 1,5–2 рази швидше, ніж після звичайного сну.

Механізм релаксації обґрунтований такими теоріями: «Рефлексологія» (В. Бехтєрєв); «Принцип системного підходу до аналізу психічної діяльності» (Б. Ломов); «Теорія функціональних систем» (П. Анохін) та напрацювання Б. Ананьєва (праця «Людина як предмет пізнання») [6].

Коли людина перебуває в стані стресу, її м'язи напружені. М'язова напруга в свою чергу призводить до психічної напруги. Якщо людина вчасно відчула, що перебуває в небезпечному для себе стані і вжила заходів, то відбувається розслаблення організму на психічному рівні, яке в свою чергу спричиняє розслаблення і на фізичному рівні.

Релаксація має два рівні: пасивний і активний. Перший – пасивний – стан, який настає в людини автоматично, після фізичного напруження, фрустрацій, страхів та під час відходу до сну. Другий – активний – рівень релаксації є довільним. Це наслідок цілеспрямованого процесу аутозаспокоєння.

Один із шляхів подолання внутрішньої напруги полягає в тому, щоб навчиться розслаблятися. Коли розслабляються м'язи, нормалізується робота стінок кровоносних судин. Це означає, що більше крові проходить по судинах, а опір загальному потоку – менше, що, у свою чергу, сприяє зниженню кров'яного тиску. Високий кров'яний тиск – актуальна проблема для багатьох викладачів і здобувачів освіти закладу вищої освіти.

Розслаблення знижує вироблення гормонів, що викликають стрес – адреналіну і норадреналіну.

Нормально працюючі кровоносні судини дозволяють підвищити швидкість доставки крові до всіх частин тіла. Підвищення швидкості доставки крові до мозку означає, що людина відчуває себе більш свіжим, свідомість прояснюється, легше долаються труднощі, які супроводжують педагогічний процес.

Існує безліч технік релаксації, але суть їх всіх полягає в тому, щоб звільнити свій організм від всього негативного і шкідливого і зарядитися позитивним, чистим, світлим і свіжим. Для когось кращим варіантом є заняття в тренажерному залі, прогулянка парком, почитати книгу, для когось переважніше просто полежати на улюбленому дивані.

Візуалізація – малювання картин чи візуалізація образів у нашому мозку, створення внутрішньої уяви [6].

Візуалізація позначає різноманітні засоби активізації спрямованої уяви за допомогою слухових, зорових, нюхових, смакових, тактильних відчуттів, а також їх комбінацій. Мозок людини однаково реагує як на уяву об'єктивного світу, так і на уявлені внутрішні образи. І тому навички візуалізації дозволяють суб'єктам освітнього простору вищого навчального закладу краще використовувати свої внутрішні ресурси, активізувати протікання психічних процесів.

Самонавіювання – це активна установка, що дозволяє надати уяві форми слів (І. Дубровіна) [6].

Сутність принципу самонавіювання полягає у тому, що за його допомогою ми трансформуємо наші внутрішні образи у слова, які неодноразово спрямовуються до нашої свідомості. Самонавіювання дозволяє викликати у самого себе ті чи інші відчуття, сприйняття, управляти процесами уваги, пам'яті, емоційними і соматичними реакціями. Слова, звернені до себе, посилюють віру у те, що людина у змозі досягти своєї мети, змушують свідомість сконцентруватись й активно брати участь у досягненні поставленої мети. Самонавіювання використовує лише позитивно сформульовані твердження від першої особи у дійсному часі, наприклад: «Я можу це зробити».

Основа саморегуляції – усвідомлення того, що відбувається в кожний конкретний момент часу (а не спогадів чи мрій): «Що я роблю у цю мить? Що відчуваю? Як дихаю?». Усвідомлення життя «тут і зараз» – єдиний шлях до змін, які починають відбуватися саме в момент усвідомлення. Часто неусвідомлені сором, почуття провини перетворюються у гнів, роздратування, агресію або депресію, які видаються немотивованими або їм підшукуються нелогічні причини і які людина намагається марно придушити.

Інший важливий компонент фізичної саморегуляції – контроль дихання. Дихання – це і показник напруження (гнів – прискорене дихання, жах – завмираюче дихання) або розслаблення (дихати інакше, ніж під час роботи); і регулятор психофізичного стану (уповільнюючи дихання, людина заспокоюється, а концентрація на процесі дихання змінює його характер, що викликає зміни в хімічному складі крові, емоціях).

Будь-який акт діяльності включає м'язові дії, навіть слухання. Отже, кожний психоемоційний стан відбивається на нервово-м'язовій системі та приводить до її зміни. Стрес, утома – результат тривалого напруження певних м'язів, постійної

готовності працювати чи відбивати агресію. Отже, протидія стресу, хвилюванню, утомі – свідоме розслаблення м'язів. Усвідомивши місце напруження, «затиску», треба послідовно розпрямити й уявити важкими і теплими руки, долоні, пальці, ноги, спину, плечі, брови, губи, щелепи; тільки очі та лоб треба уявити прохолодними.

Відомий педагог Є. Ільїн уважає, що педагог, як ніхто інший, повинен уміти відпочивати не днями, тижнями, місяцями, а буквально хвилинами. Відпочити – означає розслабитись, для чого достатньо навіть перерви між уроками. Самопочуття педагога така ж професійна проблема, як і ерудиція чи методична підготовленість. Уміння «перемогти» погоду (сонячні спалахи, магнітні бурі та ін.) входить до комплексу педагогічної техніки. Саморегуляція виявляється в умінні не тільки знімати напруження, а й викликати відчуття стриманої сили, упевненості в собі, енергійності, мобілізованості, активності (за допомогою, наприклад, таких прийомів: «одягти тіло на скелет» і йти наче навшпиньки) [6].

Психічна саморегуляція полягає в керуванні своїми переживаннями, почуттями, уявою, увагою тощо. Вона включає уміння змінювати емоційний стан, стримувати гнів, роздратування, образу; викликати спокій, робочий настрій; демонструвати упевненість, доброзичливість, оптимізм. Це можливо за допомогою фізичних дій, повного зосередження, образного самонавіювання, раціонального самоаналізу та інших прийомів саморегуляції.

Перший спосіб впливу на емоції це зміна міміки, пантоміміки, напруження м'язів, темпу та глибини дихання, рухів, ходи (наприклад, нахмурені брови погіршують настрій, а посмішка – покращує; розвалившись у кріслі, не можливо обурюватись, а розпрямивши затиснуті у кулаки пальці, зменшуєш гнів).

Повне зосередження на процесі будь-якої діяльності, а не на результатах, зовнішніх об'єктах або власних емоціях, поліпшує її якість, покращує пам'ять, мислення.

Третій спосіб саморегуляції – управління своєю уявою, образне самонавіювання. Більшість людей звикли несвідомо пливти за течією своєї уяви, а не керувати нею. Керуючи образами, які ми уявляємо, ми впливаємо на свої думки, настрій, бажання, потреби. Керувати уявою означає не боротися з образами, що виникають, а спостерігати їх немов збоку, емоційно відсторонившись від ситуацій, які ми уявляємо, аналізуючи їх причини, функції, механізми. Мислене програвання (рефлексія) стресових ситуацій на тлі розслаблення (релаксації) дозволяє керувати собою. Джерелами уяви є реальні об'єкти, процеси, ситуації. Створюючи уявні образи, ми викликаємо відповідні почуття, мотиви [6].

Самоконтроль можливий тільки завдяки осмисленню, прогнозуванню, уявленню наслідків своїх дій. Якщо наслідки сприймаються як негативні – потреба в певній діяльності зменшується, і навпаки. Так зване слабовілля – це реакція на негативні емоційні бар'єри, спогади або прогнози, оцінки. «Сила волі» полягає не в тому, щоб примушувати себе робити небажане, а в умінні спрямовувати потік уявлень у необхідному руслі.

Уявлення може бути продуктивною силою, що спонукає до активності та творчоості, або непродуктивною – так звані мислені ігри. Людина витрачає масу

енергії на негативні фантазії, а потім поводиться так, начебто вони і є реальністю.

Дуже важливо контролювати процес уяви і розпізнавати вчасно подібні фантазії, які спотворюють сприйняття і ведуть до неадекватних вчинків. Є багато деструктивних фантазій, у які «грають» певною мірою усі люди (отже, і педагогі). Наприклад, «Якби я...», «Це він винен...», «Якби не ти...», «Ідеальний варіант», «Вони ніколи не роблять...», «Що скажуть сусіди (подумають колеги)...», «Я лише...», «Коли... – я буду щасливим». Більша частина людей не усвідомлює, скільки часу вона витрачає на неконструктивні мрії, уявні розмови після події, спогади.

Саморегуляція – це не придушення негативних образів, а заміна їх на такі, що стимулюють до корисних справ. Позитивні переживання необхідно поєднувати з корисними діями, а негативні вчинки не карати, а просто підкріпляти, не поєднувати з діями, що приносять задоволення, позитивними емоціями, самозаохоченням.

До прийомів саморегуляції також належить раціональний самовплив, тобто аналіз почуттів, бажань; виділення в них позитивних і негативних рис, порівняння витрат часу та сил з імовірністю досягнення результатів, збереження або зниження рівня домагань, що впливає на рівень тривожності, змінює характер емоцій, настрій, прагнення.

Прийомом саморегуляції може бути і «виконання» бажаної соціальної ролі. Лякливий грає роль сміливого, мовчазний – комунікабельного, тривожний – упевненого. Молодому педагогу на роботі корисно «грати» спокійного, рішучого, урівноваженого, доки він справді стане таким.

До психотерапевтичних прийомів саморегуляції належить, зокрема, рефреймінг, тобто зміна контексту або смислу події. Перейменувавши, переоцінивши смисл ситуації, ми змінюємо свою емоційну реакцію. Розуміння того, що негативна поведінка в одних обставинах стає в інших позитивною, є основою рефреймінгу контексту.

Аутотренінг – це концентроване саморозслаблення і самонавіювання [6].

Аутотренінг є одним із механізмів саморегуляції особистості.

У 1932 році німецький психіатр Йоган Шульц запропонував авторський метод саморегуляції, який він назвав аутогенним тренуванням. Шульц уважав, що основу всього різноманіття трансових станів становлять такі чинники:

– м’язова релаксація;

– почуття психологічного спокою і сонливості;

– мистецтво навіювання або самонавіювання;

– розвинену уяву.

Аутотренінг дозволяє вирішити широке коло питань, які входять до програми саморегуляції особистості. До них належать регуляція функціонального стану організму, регуляція різних психічних станів, мобілізація фізіологічних і психічних резервів особи, емоційно-вольова підготовка людини до відповідної діяльності, зняття нервово-емоційного напруження, розвиток пізнавальних процесів – уваги, пам’яті, мислення, зміна мотивації і самооцінки особи тощо.

Аутотренінг можна застосовувати в групах та індивідуально. Групове аутогенне тренування ефективніше завдяки міжособистісному впливу. Індивідуальне тренування дозволяє використовувати різні прийоми впливу з урахуванням конкретної особистості.

Отже розглянуті стратегії, методи та прийоми саморегуляції сприяють [6] закріпленнюпозитивної установки мобілізаційного типу (наприклад: «Я впораюсь») з метою підвищення почуття впевненості у собі; гармонізації та активації емоційно-афективних процесів; підвищенню рівня зосередженості під час навчально-пізнавальної діяльності; прискоренню переходу до відпочинку після значних навантажень у процесі роботи.

Таким чином, у процесі своєї професійної діяльності, самоосвіти кожен педагог знаходить та застосовує свої стратегії, методи та способи саморегуляції, якими він може впливати на своє емоційне самопочуття, здійснювати контроль та регулювати зовнішні прояви психіки. Захист свого фізичного та психічного здоров'я залежить від самої людини, її бажання та вміння користуватися тими чи іншими прийомами та методами психічної саморегуляції.

Здійснене дослідження дозволяє зробити такі висновки.

Сучасні умови війни в Україні створюють нові виклики для викладачів закладів вищої освіти, які потребують адаптації до екстремальних умов професійної діяльності. Саморегуляція як здатність до управління власними емоціями, поведінкою та когнітивними процесами стає ключовим фактором у підтримці професійної ефективності та психологічного благополуччя викладачів.

Викладачі ЗВО повинні вміти адаптуватися до нових ситуацій в освітньому процесі, особливо в умовах війни та дистанційного навчання; розуміти та керувати власними емоціями; зберігати спокій у стресових ситуаціях та адекватно реагувати на зовнішні прояви. Вони повинні піклуватися про себе; організовувати розумний розпорядок дня; приділяти увагу сну, правильному харчуванню та фізичній активності; ретельно дотримуватися правил особистої гігієни та щоденно перебувати на робочому місці.

У процесі своєї професійної діяльності, самоосвіти кожен педагог знаходить та застосовує свої методи та способи саморегуляції (релаксації, візуалізації, самонавіювання, рефреймінгу та ін.), якими він може впливати на своє емоційне самопочуття, здійснювати контроль та регулювати зовнішні прояви психіки. Захист свого фізичного та психічного здоров'я залежить від самої людини, її бажання та вміння користуватися тими чи іншими прийомами та методами психічної саморегуляції.

Саморегуляція викладача ЗВО ґрунтується на його вмінні відновлювати витрачений психологічний і фізичний потенціал, відкривати нові можливості й ресурси.

Саморегуляція дає можливість викладачеві ЗВО пізнати себе, свої можливості, уміння керувати ситуацією та зберігати свою індивідуальність, високу працездатність і творчий потенціал на довгі роки. Процес розвитку саморегуляції викладача починається з формування ставлення до себе.

Дозволяє зрозуміти, як саморегуляція допомагає людям адаптуватися до складних умов війни, а також дає основу для подальших досліджень та розробки стратегій підтримки психічного здоров'я в кризових ситуаціях.

Список використаної літератури

1. Амосов Н. М. Регуляція життєвих функцій і кібернетика. Київ: Наукова думка, 1984. 116 с. **2. Боришевський М. Й.**, Галян І. М. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності: навч.-методич. посібник. Дрогобич: Відродження, 2001. 74 с. **3. Гриньова М. В.** Саморегуляція: монографія. Полтава: АСМІ, 2006. 264 с. **4. Ковальчук В. І.** Психологія саморегуляції особистості. Київ: Наукова думка, 2013. **5. Пляка Л. В.**, Кайдалова Л. Г., Шаповалова В. С. Фізична культура та психофізіологічний тренінг: навчальний посібник. Харків: Вид-во НФаУ, 2018. 87 с. **6. Пов'якель Н. І**. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів*:* дис. … д-ра психол. наук. Київ, 2004. 499 с. **7. Савченко О. В.**, Бондаренко Т. В. Психологічні засади саморегуляції в професійній діяльності викладача. *Педагогічні науки: теорія і практика*. 2017. 1(1). С. 12–19. **8. Сергієнко Н. П.**, Сугак О. С. Психологічні особливості саморегуляції особисті. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2017. Вип. 21. С. 171–177. **9. Цюняк О.**, Довбенко С. Професійна саморегуляція викладача закладу вищої освіти в умовах війни. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2022. Т. 22, № 2. С. 131–140. **10. Bandura A.** Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986. **11. Baumeister R. F.** Ego Depletion and Self-Control Failure: An Energy Model of the Self's Executive Function. Self and Identity, 2002. **12. Borkovec T. D.**, Alcaine O. M., Behar E. Cognitive Behavioral Therapy for Generalized Anxiety Disorder: An Empirical Status Report. Journal of Cognitive Psychotherapy, 2004. **13. Brown J. M.**, Miller W. R., Lawendowski L. A. The Self-Regulation Questionnaire. *Innovations in Clinical Practice: A Sourcebook*. Sarasota: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange, 1999. P. 281–292. **14. Dabbagh N.**, Kitsantas A. Personal Learning Environment: Technology and Pedagogy. *Educational Technology*. 2012. T. 52. № 6. P. 59–65. **15. Faulkner G.**, Hefferon K., Mutrie N. Exercise and Mental Health: The Benefits of Exercise for Mental Health. *Psychology of Sport and Exercise*, 2015. **16. Freud S.** The Ego and the Id. London: Hogarth Press, 1923. **17. Garrison D. R.**, Anderson T. E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Building Learning Environments. New York: Routledge, 2003. **18. Gross J. J.** Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. Psychological Inquiry, 2015. **19. Hattie J.**, Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007. T. 77. № 1. P. 81–112. **20. Kabat-Zinn J.** Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness. Delta, 1990. **21. Luthans F.**, Avey J. B., Avolio B. J., Norman S. M. Psychological Capital Development: Toward a Micro-Intervention. *Journal of Organizational Behavior*. 2006. T. 27. № 3. P. 387–393. **22. Maslow A. H.** A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. T. 50, № 4. P. 370–396. **23. Pintrich P. R.** The Role of Self-Regulated Learning in Context of the New View of Learning. *Learning and Instruction*. 2000. T. 10. № 2. P. 273–289. **24. Rogers C. R.** On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961. **25. Schunk D. H.** Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. 2003. T. 28. № 3. P. 195–204. **26. Schön D. A.** The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, 1983. **27. Schunk D. H.**, Zimmerman B. J. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. New York: Routledge, 2008. **28. Sullivan M.** Social Support and Mental Health During War. Psychology and Social Interventions, 2017. **29. Zimmerman B. J.** Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, 2008. P. 267–282.

РОЗДІЛ 3
ВІДДАЛЕНЕ НАВЧАННЯ: ІНСТРУМЕНТИ, ТЕХНІКИ, ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ БАР'ЄРІВ У КОНТЕКСТІ БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ

Ірина Глазкова,
Світлана Хатунцева

У динамічно трансформованому контексті вищої освіти пріоритетними завданнями стали забезпечення доступності та інклюзивності, орієнтованими на подолання перешкод, які в історичному аспекті призводили до маргіналізації певних соціальних груп у межах академічної спільноти [7; 20; 31; 36; 38]. Це зобов'язання щодо формування більш справедливої освітньої екосистеми безпосередньо корелює з основоположними принципами Цілей сталого розвитку (ЦСР), особливо з Ціллю 4 «Якісна освіта», яка передбачає забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти і сприяє створенню умов для безперервного навчання протягом усього життя [14; 15; 39]. Прагнення до досягнення цих вершин у сфері вищої освіти включає не тільки розширення доступу, але й комплексну переоцінку методологічних підходів до викладання, структури навчальних програм, інфраструктурних складових і систем підтримки, з метою адекватного задоволення різноманітних освітніх потреб і досвіду студентів [1; 11; 22; 25].

Значущість інклюзивності та доступності вищої освіти перевершує межі морального імперативу рівності, охоплюючи також максимальне використання всього спектру людського потенціалу та сприяння формуванню культури інновацій, критичного мислення та різноманітності думок [6; 8; 12; 40]. Університети, які надають пріоритет цим цінностям, демонструють підвищену здатність до розв'язання складних глобальних викликів, оскільки вони формують покоління фахівців, які відзначаються різноманітністю, адаптивністю та здатністю до мислення, що виходить за межі культурних і дисциплінарних кордонів [30]. Крім того, інтеграція принципів доступності та інклюзивності в інститути вищої освіти безпосередньо сприяє реалізації кількох інших Цілей сталого розвитку. Наприклад, вона сприяє досягненню гендерної рівності шляхом забезпечення справедливого доступу до освіти для всіх [17; 26], сприяючи зменшенню нерівності через усунення бар'єрів для студентів з обмеженими можливостями або з неблагополучних сімей за допомогою забезпечення їм рівних умов доступу до освіти [9; 32; 33; 35], а також сприяючи досягненню партнерства за допомогою спільних ініціатив, спрямованих на покращення доступу до освіти і підвищення її якості на всіх рівнях [2; 4; 13; 16]. У цьому контексті наратив вищої освіти – це

процес трансформації та відповідальності. Цей наратив відображає зсув у напрямі визнання та дії на основі внутрішньої цінності різноманітних навчальних спільнот, а також важливої ролі, яку вони відіграють у сприянні соціальній, економічній та екологічній стійкості [10; 24]. Реформулюючи концепцію вищої освіти як універсально доступної та інклюзивної сфери, навчальні установи не тільки сприяють досягненню Цілей сталого розвитку, але й прокладають шлях до становлення більш стійкого, інклюзивного та освіченого глобального суспільства [21; 27; 29; 31].

У той же час, вища освіта є насиченою безліччю бар'єрів, які перешкоджають доступу, участі та успіху в навчанні багатьох студентів [34]. Наприклад, структурні перешкоди включають фізичні та організаційні характеристики освітніх закладів, які можуть стати на шляху для студентів з обмеженими можливостями або тих, хто проживає в віддалених районах. Обмежений доступ до ресурсів може значно вплинути на здатність студентів активно брати участь у процесі освіти [12; 18].

Вартість вищої освіти є значною перешкодою для багатьох студентів. Витрати на навчання разом із витратами на підручники та проживання можуть виключити потенційних студентів із менш забезпечених соціально-економічних шарів суспільства [26; 28]. Фінансові бар'єри ще більше загострюються в країнах або регіонах, де відсутня надійна система стипендій чи фінансової допомоги. Брак грошових ресурсів може викликати серйозні виклики для студентів, які мають обмежений доступ до фінансової підтримки, що може перешкоджати їх здатності взяти участь в освітньому процесі на повну силу.

Культурні норми також можуть стати значною перешкодою для студентів [30]. Суспільні очікування та встановлені стереотипи щодо ролей статі, раси, етнічної належності чи соціального статусу можуть впливати на самооцінку студентів і їхній доступ до можливостей вищої освіти. Наприклад, упередження можуть призвести до відчуття невпевненості у себе серед студентів, що належать до меншин або мають інші соціокультурні відмінності.

Мовні бар'єри також відіграють важливу роль у рівні доступу до освіти [7]. Студенти, які не є носіями мови викладання чи ще не володіють мовою достатньо добре, можуть відчувати складнощі з розумінням матеріалу та комунікацією з викладачами та сокурсниками. Зокрема, студенти, хто представляє мігрантську або багатокультурну спільноту, можуть мати труднощі у взаємодії з мовним та культурним середовищем університету. Це може бути пов'язано зі складнощами в засвоєнні академічного матеріалу або неприйняттям через культурні різниці. Це може обмежувати їхній успіх в академічній сфері та загрожувати їхньому професійному розвитку [7; 15; 35].

Оскільки цифрові платформи та ресурси стають необхідною складовою вищої освіти, цифровий розрив стає критичним фактором, який відділяє студентів на дві категорії. Доступ до надійного Інтернет-підключення, сучасних цифрових пристроїв та високорівневих навичок цифрової грамотності є необхідними

передумовами для ефективної роботи з сучасним освітнім контентом [31]. Однак не всі студенти мають однаковий рівень доступу до цих ресурсів, що створює значні виклики для забезпечення універсального навчального середовища. Наприклад, в різних країнах або регіонах можуть існувати значні варіації у доступності Інтернету: в окремих місцевостях може бути недостатній інфраструктурний розвиток або високі вартості доступу до мережі, що ускладнює регулярне підключення до освітніх ресурсів. Деякі студенти можуть мати обмежений доступ до сучасних цифрових пристроїв через фінансові обмеження або технічні обмеження в їх регіонах проживання.

Більш того, навички цифрової грамотності, такі як уміння працювати з електронними платформами, аналізувати інформацію в інтернеті та ефективно комунікувати в онлайн-середовищі, стають ключовими для сучасних студентів. Недостатній розвиток цих навичок може значно ускладнити навчальний процес та вплинути на академічні досягнення студентів з менш розвинених або технічно обмежених середовищ [8; 9; 32]. Проблеми з психічним здоров'ям, такі як депресія, стрес та тривога, є серйозними перешкодами на шляху до успішної академічної кар'єри. Ці психологічні бар'єри можуть виникати з різних причин, включаючи велике навчальне навантаження, невпевненість у власних здібностях, а також відчуття самоізоляції та невпевненості у майбутньому.

Тиск академічної успішності, що поєднується з особистими та фінансовими стресовими факторами, може суттєво ускладнити ситуацію для студентів [33]. Наприклад, студенти можуть відчувати тиск від батьків, викладачів або суспільства щодо досягнення високих академічних результатів, що може викликати великий рівень стресу та тривоги. Подолання цих викликів може вимагати значних зусиль і підтримки з боку університетських співробітників та колег.

Крім того, студенти можуть також зіткнутися з особистими проблемами, такими як фінансові труднощі, проблеми в особистих відносинах або втрата близьких. Ці фактори також можуть негативно впливати на їх психічне здоров'я та здатність до концентрації на навчанні.

У цьому контексті важливою стає роль університетських психологічних служб та підтримки, яку вони можуть надавати студентам. Ініціативи з психологічної підтримки, які включають консультування, групові сесії та ресурси для здоров'я та самопізнання, можуть допомогти студентам подолати психологічні труднощі та забезпечити їхній загальний добробут [3; 5; 19; 28].

У контексті сталого розвитку подолання освітніх бар'єрів стає важливою передумовою для досягнення інклюзивної та справедливої якісної освіти для всіх. Кожна зазначена перешкода – це складна системна проблема, яка потребує комплексного та індивідуалізованого підходу для ефективного розв'язання [9; 23]. Інноваційні підходи, включаючи впровадження передових технологій в освітній процес, розробку адаптивних навчальних програм та підтримку інклюзивного середовища в університетських кампусах, відіграють ключову роль у цьому процесі.

Крім того, політичні реформи, спрямовані на забезпечення доступності та рівного доступу до вищої освіти для всіх соціальних груп, також є важливим елементом стратегії подолання цих бар'єрів [8; 9; 32]. Це включає в себе розробку та впровадження законодавчих актів, які гарантують рівні можливості для студентів з різних соціальних та економічних шарів суспільства.

Спільні зусилля між урядовими структурами, академічними закладами та громадськістю є необхідними для успішного розв'язання цих викликів. Взаємодія та партнерство в цьому контексті дозволяють поєднувати ресурси, експертні знання та досвід для створення ефективних механізмів підтримки студентів із вразливих груп на різних етапах їх освітнього шляху.

Отже, лише комплексний підхід та спільні зусилля можуть забезпечити успішне подолання бар'єрів, що перешкоджають доступу до вищої освіти та досягненню інклюзивності та справедливості в освітньому процесі [20]. Таким чином, вища освіта виступає не лише як ключовий елемент особистісного розвитку, а й як потужний інструмент для соціальних змін, економічного розвитку та екологічної стійкості. Шляхом забезпечення доступу до якісної освіти для всіх соціальних груп і категорій населення, заклади вищої освіти сприяють формуванню громадянського суспільства та підвищенню рівня культурного капіталу суспільства.

Економічна роль вищої освіти полягає в підготовці кваліфікованої робочої сили, спроможної впроваджувати інновації та сприяти технологічному прогресу [4; 15]. Освіченість нації сприяє зниженню безробіття, збільшенню економічного зростання та покращенню якості життя. Крім того, інвестиції у вищу освіту сприяють розвитку науки та досліджень, що є важливим елементом створення інноваційної економіки та підвищення конкурентоспроможності на міжнародній арені.

Збереження здоров'я та екологічна стійкість також є важливим аспектом вищої освіти [12; 18; 33; 37]. Заклади вищої освіти можуть впроваджувати програми зі збереження здоров'я, екологічної освіти та сталого розвитку, формуючи у студентів екологічну свідомість та відповідальність за стан природного середовища. Це сприяє збереженню здоров'я, зменшенню негативного впливу людської діяльності на екосистеми та підвищенню рівня екологічної освіченості населення загалом [21; 27].

Узгоджуючи свої дії з широкими цілями Цілей сталого розвитку, вища освіта виступає не лише як каталізатор особистісного та професійного розвитку, а й як стратегічний партнер у досягненні сталого розвитку суспільства загалом.

Сучасні реалії суттєво змінили ландшафт вищої освіти, реформуючи і перетворюючи його з урахуванням сучасних викликів та потреб суспільства. Ці зміни не лише створили нові бар'єри, але й посилили наявні перешкоди, що ускладнюють доступ до вищої освіти та успішне її завершення для широкого кола студентів. Однією з ключових трансформацій є перехід до цифрового освітнього середовища, який вимагає наявності доступу до сучасних технологій і

високошвидкісного Інтернет-підключення. Не всі студенти мають рівний доступ до цифрових платформ і ресурсів, що створює нерівності та ускладнює навчання та виконання академічних завдань. Крім того, розширення глобалізації призвело до зростання міжнародних студентських потоків, але одночасно і до нових культурних, мовних та адміністративних бар'єрів. Студенти, які приїжджають з інших країн, часто зіткнуться з викликами, пов'язаними з адаптацією до нового середовища та навчальних методик. Також варто відзначити, що економічні обмеження залишаються серйозними перешкодами для багатьох студентів. Вартість вищої освіти, разом із витратами на проживання, підручники та інші навчальні витрати, може виключити потенційних студентів із менш забезпечених соціальних шарів суспільства. Отже, сучасні реалії створили складний ландшафт вищої освіти, де кожен новий етап розвитку вимагає комплексного підходу до розв'язання викликів і проблем, що виникають, з метою забезпечення доступності та якості освіти для всіх груп населення [8; 9; 34, 36]. Економічні наслідки сучасної ситуації поклали важчий фінансовий тягар на студентів та їхні родини, які тепер, як ніколи, можуть розглядати освіту як другорядну турботу по відношенню до негайного виживання та основних потреб. Ця фінансова напруга в поєднанні з руйнуванням інфраструктури та втратою доходу через переміщення ще більше обмежує доступ до вищої освіти [31].

Культурні та соціальні тканини були розірвані сучасними складними умовами, що призвело до втрати згуртованості громади, яка є необхідною для здійснення освітніх ініціатив [30]. Масова міграція не лише привела до фізичного переміщення громад, але й порушила підтримку соціальних мереж, які є важливим елементом сприятливого освітнього середовища [29, 32]. Переживання втрати та фізичного переміщення сприяють загостренню проблем психічного здоров'я, що створюють значні перешкоди для ефективного навчання та викладання. Індивідуальний стрес від втрати домівок та звичного оточення може викликати тривогу, депресію та почуття втрати контролю, що негативно впливає на когнітивні функції та навчальні досягнення. Психологічні труднощі також можуть відображатися на академічній самодисципліні, здатності до концентрації та здібності до розв'язання проблем. Додатково, зміни в соціальному середовищі та втрата стабільних соціальних зв'язків можуть призвести до відчуття ізоляції та втрати мотивації до навчання [7, 29]. Фізичне руйнування освітньої інфраструктури та переміщення значної кількості університетів України створюють перешкоди для продовження освіти. У відповідь на ці виклики був необхідний перехід до онлайн-моделей навчання. Однією з проблем є складність забезпечення надійного Інтернет-з'єднання в умовах фізичного руйнування інфраструктури. Часті перерви у з'єднанні можуть значно ускладнювати процес навчання, перешкоджаючи доступу до онлайн-уроків і матеріалів.

Другим аспектом є виклики в плануванні та організації онлайн-курсів. Наприклад, студенти та викладачі можуть бути змушені врегулювати розклад навчальних занять залежно від загальної обстановки. Крім того, стресові ситуації

можуть мати значний вплив на психологічний стан студентів та фахівців, що, в свою чергу, може вплинути на їхню здатність зосереджуватись та успішно вивчати матеріал. Стрес, тривога та емоційне перевантаження можуть стати суттєвими факторами, які впливають на якість освіти [33; 35]. Отже, перехід до онлайн-моделей навчання в сучасних умовах не тільки вимагає розробки ефективних стратегій забезпечення доступу до навчальних матеріалів і платформ, але й урахування психологічних та емоційних аспектів, які впливають на освітній процес у важких реаліях сьогодення [7; 29]. Часті перебої з електроенергією, ненадійний доступ до Інтернету та знищення або недоступність персональних комп'ютерних пристроїв є серйозними бар'єрами для освітнього середовища. Електропостачання, яке регулярно обривається внаслідок технічних проблем, значно ускладнює процес навчання, зокрема під час онлайн-занять або екзаменів. Ненадійний доступ до Інтернету також є критичним чинником, що впливає на здатність студентів та викладачів доцільно працювати з цифровими платформами та матеріалами. Часті перерви у з'єднанні можуть призводити до втрати даних або неможливості учасників отримати доступ до необхідних навчальних ресурсів. Знищення або недоступність персональних комп'ютерних пристроїв, які необхідні для навчання та доступу до віддалених занять, також стає важкою перешкодою для освітнього процесу. Відновлення робочих станцій або їх заміна в сучасних умовах може бути дорогим і часомістким завданням, що затримує освітній процес [20; 34]. Таким чином, розв'язання цих проблем потребує комплексного підходу і координації зусиль урядових органів, міжнародних організацій, освітніх закладів та громадськості. Це включає відновлення інфраструктури, забезпечення стабільного електропостачання та надійного Інтернет-з'єднання, а також підтримку з постачанням комп'ютерної техніки та іншого необхідного обладнання для ефективного виконання освітніх завдань в сучасних умовах загроза безпеці часто змушує обмежувати функціонування освітніх закладів.

Для викладачів також виникають складнощі в забезпеченні якісного навчання в умовах сьогодення. Вони можуть мати обмежений доступ до ресурсів та інфраструктури для проведення занять. Часті перерви в роботі можуть порушити планування освітнього процесу та затримати його розвиток. Отже, подолання цих труднощів вимагає комплексного підходу, який включає зусилля урядових органів, міжнародних організацій і громадських ініціатив для створення безпечного та доступного оточення для навчання та викладання за сучасних умов [26; 36; 38; 39; 40].

Переходячи від ширшого контексту бар'єрів у вищій освіті, розглянемо показовий кейс на прикладі Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ). Працюючи у форматі «Університет без стін», БДПУ зіштовхується з численними викликами та знаходить інноваційні рішення для забезпечення неперервності та якості освітнього процесу. Бердянський державний педагогічний університет є яскравим прикладом того, як заклади вищої освіти можуть адаптуватися до складних обставин та продовжувати виконувати свою місію з надання якісної освіти. У сучасних реаліях, що безпосередньо впливають на

фізичну та соціальну інфраструктуру, БДПУ був змушений здійснити кардинальні зміни у своїй організації та підходах до викладання. Один із головних викликів, з якими зіткнувся університет, це забезпечення доступу до освіти для вимушено переміщених студентів. БДПУ активно впроваджує дистанційні форми навчання, використовуючи сучасні цифрові платформи для проведення лекцій, семінарів та консультацій. Це дозволяє студентам продовжувати своє навчання, незалежно від їх місцезнаходження, та зберігає зв'язок між викладачами та студентами. Крім того, БДПУ акцентує увагу на підтримці психічного здоров'я своїх студентів та викладачів. В університеті впроваджено програми психологічної підтримки та консультування, що сприяють подоланню стресу та тривоги. Психологи та соціальні працівники університету працюють над створенням підтримувального середовища, що допомагає студентам і викладачам зосередитися на навчанні та професійному розвитку. Не менш важливим аспектом є технічне забезпечення освітнього процесу. Університет активно співпрацює з різними організаціями та донорами для отримання необхідного обладнання, такого як ноутбуки, планшети та інші засоби зв'язку, що надаються учасникам освітнього процесу. Це забезпечує можливість ефективного проведення занять та доступу до навчальних матеріалів. Також БДПУ активно розвиває міжнародні зв'язки та співпрацює з іншими університетами та освітніми інституціями для обміну досвідом та ресурсами. Це дозволяє університету залишатися в курсі сучасних освітніх тенденцій та застосовувати найкращі практики. Таким чином, Бердянський державний педагогічний університет демонструє приклад стійкості та інноваційності, працюючи у форматі «Університет без стін». Бердянський державний педагогічний університет адаптувався до нових реалій, слугуючи свідченням стійкості та інноваційності української освітньої системи. Завдяки самоаналізу, проведеному на шести факультетах, висвітлимо типові виклики та бар'єри, стратегії подолання бар'єрів та шлях до розбудови інклюзивного безбар'єрного середовища.

Одним з основних викликів стала фізична безпека студентів і викладачів. Постійна загроза змушує університет шукати безпечні місця для проведення занять, що створює додаткові труднощі в організації навчального процесу. Дистанційне навчання, яке стало основним методом викладання в сучасних реаліях, також має свої специфічні виклики. Відсутність стабільного доступу до інтернету, перебої з електропостачанням та недостатня технічна оснащеність студентів і викладачів суттєво ускладнюють проведення занять. Це вимагає від університету впровадження альтернативних методів комунікації та навчання, таких як використання мобільних додатків та платформ для обміну навчальними матеріалами. Крім того, соціальні та психологічні аспекти стали важливою частиною проблематики, з якою зіткнувся університет. Втрата зв'язку зі звичним соціальним середовищем, постійний стрес та тривога, негативно впливають на психічне здоров'я студентів і викладачів. У відповідь на ці виклики БДПУ активно впроваджує програми психологічної підтримки, надаючи консультації та допомогу всім, хто цього потребує.

Однією з основних стратегій подолання бар'єрів стало розширення співпраці з міжнародними партнерами та донорами. Завдяки цьому університет отримує необхідну підтримку в вигляді фінансування, технічного обладнання та навчальних матеріалів. Це дозволяє БДПУ забезпечувати якісний освітній процес навіть у складних умовах.

Важливим кроком у напрямі розбудови інклюзивного безбар'єрного середовища стало впровадження інноваційних методів навчання, що враховують різноманітні потреби студентів [8; 9; 35]. Наприклад, університет активно використовує гібридні форми навчання, що поєднують онлайн- та офлайн-формати, забезпечуючи гнучкість та доступність освітнього процесу. Також БДПУ здійснює значні зусилля у напрямі підвищення кваліфікації викладачів, надаючи їм можливість брати участь у міжнародних тренінгах та семінарах. Це дозволяє їм опановувати нові педагогічні методики та адаптувати їх до умов кризи. Таким чином, досвід Бердянського державного педагогічного університету є яскравим прикладом того, як вища освіта в Україні може пристосуватися до складних умов та продовжувати забезпечувати якісний освітній процес. Завдяки інноваційним підходам та стратегіям, БДПУ не лише долає виклики, але й активно сприяє розбудові інклюзивного та безбар'єрного освітнього середовища, що відповідає потребам сучасного суспільства.

Це тематичне дослідження підкреслює важливість гнучких та інноваційних підходів до надання освіти, які мають вирішальне значення для підтримки навчання здобувачів вищої освіти. Воно робить внесок у широкий дискурс про стійкість освітніх систем в умовах непередбачуваних криз. Під час аналізу було виявлено, що здатність освітніх закладів адаптуватися до змінних умов є ключовим фактором для забезпечення безперервності освітнього процесу. Це дослідження вказує на важливість швидкого впровадження дистанційного навчання, мобілізації технічних ресурсів і розробки підтримувальних програм для студентів та викладачів. Освітні установи, що демонструють високу гнучкість і здатність до інновацій, можуть значно краще забезпечити навчальний процес у складних та непередбачуваних умовах, зберігаючи при цьому якість освіти та сприяючи академічному успіху своїх студентів. Дослідження також розглядає, як структурні зміни та інтеграція новітніх технологій у освітній процес можуть підвищити стійкість освітніх систем. Це включає не лише впровадження цифрових інструментів, але й розвиток нових методологій викладання та підтримки, що відповідають викликам сучасного світу.

Зіткнувшись із повною втратою матеріально-технічної бази, БДПУ розпочав радикальні перетворення, щоб продовжити свою освітню місію. Прийнявши модель «Університет без стін», він перевів усі операції у віддалений формат, фактично розосередивши свою спільноту по всьому світу. Ця зміна не обійшлася без значних освітніх втрат. Після переміщення кількість студентів і викладачів в університеті скоротилася. Незважаючи на значні втрати, БДПУ продемонстрував неабияку стійкість і здатність до адаптації в сучасних реаліях. Перехід до

віддаленого формату «Університет без стін» дозволив закладу не лише зберегти свою діяльність, але й переглянути свій підхід до освіти за допомогою дистанційних технологій. Ця нова модель сприяла продовженню академічної діяльності та зберегла відчуття спільності та безперервності як для студентів, так і для викладачів, хоча й у різко зміненій формі. Цей інституційний контекст послужив основою для розуміння, як БДПУ реагує на виклики щодо забезпечення доступу до освіти, підтримки якості та створення інклюзивного та сприятливого середовища для своєї розрізненої громади в умовах переміщення. Таким чином, БДПУ є ключовим гравцем у забезпеченні сталості освітнього процесу, підтвердивши свою здатність до адаптації та інновацій у надзвичайних обставинах за допомогою дистанційних технологій.

Методологія цього дослідження була створена з метою глибокого розуміння викликів і перешкод, з якими стикається академічна спільнота Бердянського державного педагогічного університету в умовах дистанційної освіти. Для досягнення цієї мети було розроблено детальний опитувальник, спрямований на охоплення широкого спектру досвіду та стратегій, які використовують викладачі та студенти університету для розв'язання цих проблем. Опитувальник був структурований із метою збирання якісних даних про природу виникнення бар'єрів в освітньому процесі, їх вплив на викладання і навчання, а також про інноваційні практики, що використовуються для подолання цих перешкод.

У березні 2024 року опитувальник було поширено серед факультетів БДПУ. Це відображало децентралізовану модель «Університету без стін», яку університет впровадив в умовах дистанційної освіти, пов'язаних з переміщенням. Для забезпечення адаптивності та інклюзивності в процесі збору даних, ми ухвалили рішення не призначати конкретних респондентів для заповнення анкети, надавши факультетам автономію у виборі тих, хто буде відповідати на запитання. Факультети отримали можливість самостійно визначити підхід до заповнення анкети, що враховувало різноманітний і розпорошений характер університетської спільноти. Це міг бути як окремий керівник факультету, який мав глибоке розуміння внутрішніх процесів, так і представник факультету, або ж колективний підхід, коли анкету заповнювали спільно кілька осіб. Такий підхід дозволяв зібрати широкий спектр точок зору та досвіду, що сприяло більш повному та детальному аналізу ситуації. Цей методологічний підхід також враховував специфіку роботи університету, і дозволяв більш гнучко реагувати на виклики. Включення різних рівнів представництва та колективного підходу до заповнення анкети забезпечувало багатогранність отриманих даних, що сприяло більш глибокому розумінню проблем та стратегій адаптації, які застосовувалися на різних рівнях академічної спільноти БДПУ.

Метою цієї роботи було зібрати та проаналізувати дані, які б відображали колективне розуміння та досвід кожного факультету, враховуючи як труднощі, з якими стикаються студенти, так і викладачі. Уникаючи призначення конкретного респондента, ми прагнули сприяти формуванню цілісного уявлення, яке здатне

охопити динамічну та багатогранну природу бар'єрів у здобутті освіти, а також адаптаційних стратегій, які були впроваджені у відповідь на ці виклики. Такий підхід дозволяв відобразити різноманіття академічних дисциплін та спільнот у БДПУ, демонструючи, як різні факультети та групи справлялися з труднощами та знаходили інноваційні рішення у надзвичайних обставинах. Відповіді мали слугувати основою для ретельного аналізу того, як університет загалом, а також його окремі підрозділи реагували на безпрецедентні виклики. Цей аналіз покликаний не лише поглибити розуміння стійкості та інноваційних підходів, що застосовуються в БДПУ, але й надати цінні кейси для інших освітніх установ, які працюють у дистанційному форматі. Така методологія передбачала комплексний підхід до збору та обробки даних, враховуючи багатофакторний вплив кризи на освітній процес. Факультетам було надано автономію у виборі респондентів для заповнення анкети, що дозволяло врахувати різноманітний і розпорошений характер університетської спільноти. Цей підхід сприяв формуванню повного та багатовимірного розуміння проблем та бар'єрів, з якими стикалися як викладачі, так і студенти, а також дозволяв виявити найефективніші адаптаційні стратегії. Методологічна структура дослідження включала як кількісні, так і якісні аспекти, що забезпечувало багатий набір даних для аналізу. Використання описової статистики для аналізу відповідей на запитання опитувальника дозволило узагальнити дані за середніми значеннями, що сприяло розумінню загального сприйняття та ставлення щодо бар'єрів і ефективності реалізованих стратегій. Для якісного сегмента даних було застосовано тематичний аналіз, який включав детальне та систематичне вивчення відповідей для виявлення основних тем. Цей підхід до аналізу даних дозволяв не лише виявити основні тенденції та закономірності, але й забезпечити глибоке розуміння специфіки кожного факультету, його унікальних викликів та адаптаційних стратегій. Така методологія сприяла створенню комплексного та інформативного звіту, який міг би стати основою для подальших досліджень та впровадження інноваційних рішень у сфері освіти.

Опитувальник був ретельно сконструйований для збору як кількісних, так і якісних даних, що забезпечувало всебічний аналіз освітнього ландшафту в умовах роботи за допомогою дистанційних технологій. Анкета складалася з двох основних сегментів, кожен з яких спрямовувався на детальне вивчення конкретних аспектів освітнього середовища. Перший блок питань був розроблений для оцінки бар'єрів, з якими стикаються викладачі. Аналогічну структуру було використано для наступного блоку, який зосереджувався на бар'єрах, з якими стикаються студенти, з метою забезпечення одноманітності та порівнянності відповідей. Додатковий блок тверджень був впроваджений для оцінювання доступності та інклюзивності факультету. Цей блок дозволяв отримати чітке уявлення про рівень доступності та інклюзивності, з яким стикаються різні групи респондентів. Після цього оцінювали ефективність стратегій та заходів, запроваджених викладачами для подолання та пом'якшення виявлених проблем. Цей підсегмент включав вісім оцінних

тверджень, що дозволяло визначити найефективніші підходи та методики. Такий підхід дозволив не лише отримати кількісні дані, що відображають загальні тенденції та сприйняття, але й забезпечити глибокий і всебічний аналіз проблем і бар'єрів, з якими стикаються як студенти, так і викладачі. Це сприяло формуванню цілісного уявлення про сучасний стан освіти та виробленню ефективних адаптаційних стратегій для подолання викликів сучасності.

Перехід до якісного сегменту дослідження характеризувався ретельним розробленням анкети, яка містила відкриті запитання, спрямовані на глибоке розуміння деталей та наративів університетської спільноти. Ці запитання мали на меті надати респондентам можливість систематизувати та деталізувати нові бар'єри, з якими стикаються викладачі, а також додаткові виклики, які впливають на студентів. Крім того, респондентів запрошували поділитися стратегічними підходами, які були впроваджені для підтримки та зміцнення академічної спільноти. Особливий акцент було зроблено на конкретизації адаптацій методології викладання та досвіду навчання, аналізі еволюції студентської залученості, а також розгляді ініціатив, спрямованих на підтримку психічного здоров'я та благополуччя. Запитання також стосувалися підходів до оцінювання успішності студентів та забезпечення академічної доброчесності в онлайн-середовищі, що стало критично важливим в умовах дистанційного навчання. Додатково, якісний сегмент включав детальний аналіз ініціатив, спрямованих на підтримку почуття спільності серед різних членів університетської спільноти, розглядав механізми збору та впровадження зворотного зв'язку, а також стратегії, розроблені для підготовки студентів до їхньої майбутньої професійної ролі в умовах постійної невизначеності.

Методологічна структура дослідження була побудована на основі подвійної кількісної та якісної призми, що дозволило отримати багатоаспектний та деталізований набір даних. Цей підхід забезпечив чітке уявлення про основні тенденції та розподіл відповідей. Відкриті запитання, включені до анкети, створили платформу для вираження глибокого досвіду та інноваційних практик університетської спільноти. Завдяки цьому підходу стало можливим отримати більш повне уявлення про динамічну та багатогранну природу бар'єрів у здобутті освіти, а також про адаптаційні стратегії, що були впроваджені у відповідь на виклики сучасності.

Обробка даних, зібраних за допомогою анкети, передбачала методологічно обґрунтований підхід, що чітко розрізняв кількісні та якісні сегменти, з метою забезпечення високого рівня точності та глибини аналізу. Для кількісного сегмента опитувальника застосовувалася описова статистика для детального аналізу відповідей на запитання питальника. Цей підхід забезпечив чітке уявлення про основні тенденції та розподіл відповідей за різними параметрами. Відмова від застосування математичної статистики на користь описового аналізу була обґрунтована прагненням надати простий, інтерпретований огляд даних, зручний для виявлення тенденцій і закономірностей без використання складних інференційних статистичних тестів. Для обробки якісного сегмента

використовувався тематичний аналіз, який був визнаний найбільш прийнятним методом для такої категорії даних. Цей підхід передбачав детальне та систематичне вивчення набору даних для виявлення, аналізу та звітування про шаблони і теми, що природно виникали з даних. Процес тематичного аналізу розпочинався з ретельного ознайомлення з даними, під час якого відповіді на відкриті запитання були неодноразово зачитані та аналізовані, що дозволило отримати глибше розуміння змісту і нюансів, які в них містилися.

Після ознайомлення з даними початкові коди були згенеровані шляхом систематичного виділення та анотування значущих або повторюваних відповідей, які надавали глибоке розуміння бар'єрів, перешкод, проблем, стратегій та адаптацій, описаних респондентами. Кодування виконувалося вручну, що забезпечувало детальну взаємодію з даними, дозволяючи виявляти як очікувані теми (на основі структури анкети), так і несподівані теми, які природно виникали з відповідей респондентів. Ретельний аналіз даних, зібраних за допомогою анкети, включав багаторівневу перевірку та верифікацію результатів для забезпечення їхньої точності та достовірності. Для кожного згенерованого коду проводився порівняльний аналіз, що дозволяв визначити релевантність та узгодженість тем з початковими даними. Виявлені теми та шаблони були систематизовані та класифіковані для формування структурованого звіту, який відображав основні виклики та стратегії адаптації в освітньому середовищі.

Таким чином, поєднання кількісного та якісного підходів у даному дослідженні забезпечило всебічне розуміння складних та багатовимірних аспектів освітнього процесу в умовах сучасних викликів, дозволяючи виявити ключові тенденції та розробити рекомендації для підвищення стійкості та ефективності освітніх стратегій.

Після ознайомлення з зібраними даними, початкові коди були створені шляхом систематичного виділення та анотування значущих або повторюваних відповідей, що надали глибоке розуміння бар'єрів, перешкод, проблем, стратегій та адаптацій, які були описані респондентами. Цей процес кодування виконувався вручну для забезпечення детальної взаємодії з даними, що дозволило виявити як очікувані теми (згідно зі структурою анкети), так і несподівані теми, що виникали природно з відповідей респондентів. Такий підхід не лише враховував попередньо визначені аспекти дослідження, але й відкривав нові перспективи для подальшого аналізу та глибшого розуміння складнощів, з якими зіткнулися учасники освітнього процесу.

Наступний етап включав зіставлення кодів у потенційні теми та збір усіх даних, що стосуються кожної потенційної теми. Потім питання були переглянуті й уточнені, щоб переконатися, що вони точно відображають набір даних і передають узгоджене розуміння досвіду та стратегій спільноти БДПУ в умовах переміщення. Це включало рекурсивний процес повторного перегляду закодованих витягів і всього набору даних, щоб переконатися, що теми є актуальними та значущими.

Останній етап тематичного аналізу передбачав визначення та найменування тем, пропонуючи детальний аналіз кожної з них та пов’язуючи їх із питаннями та цілями дослідження. Цитати учасників були вибірково включені до звіту, щоб продемонструвати теми та поглибити висновки, надаючи емпіричні докази та підтверджуючи достовірність отриманих результатів.

Цей комбінований підхід описової статистики для кількісних даних і тематичного аналізу для якісних даних дозволив комплексно та глибоко вивчити бар’єри та стратегії адаптації факультетів БДПУ. Це сприяло збалансованому представленню як вимірних аспектів освітнього досвіду в умовах переміщення і застосування онлайн-режиму, так і насичених контекстних наративів, що лежать в основі цього досвіду. Індивідуалізація аналізу відповідей респондентів дозволила врахувати специфічні контексти кожного факультету, підкресливши важливість адаптивних стратегій та інноваційних рішень у різних академічних середовищах. Такий підхід забезпечив глибше розуміння проблем освітнього процесу та дозволив виявити ефективні практики, які можуть бути використані для підвищення стійкості та адаптивності освітніх систем у майбутньому.

Розглянемо бар’єри, з якими стикаються викладачі.

Під час переходу до виключно онлайн-моделі навчання, що став необхідним у зв’язку з розпорошеністю університетської спільноти, було проведено комплексний аналіз, спрямований на виявлення та кількісне визначення бар’єрів, з якими стикаються викладачі. У рамках цього дослідження застосовувався питальник з метою оцінки консенсусу серед викладачів щодо різних перешкод, що виникають у процесі дистанційного навчання. Ц дозволило детально оцінити думки викладачів щодо кожного з розглянутих аспектів. Такі метрики забезпечують зафіксувати цінну інформацію про сприйняття викладачами основних проблем, з якими вони стикаються в умовах дистанційного навчання.

Комплексний аналіз результатів дозволив ідентифікувати низку значущих бар’єрів. Зокрема, було виявлено труднощі з доступом до необхідних технологічних ресурсів, проблеми з ефективною комунікацією зі студентами, а також виклики, пов’язані з підтриманням мотивації та залученості здобувачів вищої освіти у дистанційному середовищі. Крім того, результати вказують на значні відмінності у сприйнятті цих бар’єрів залежно від індивідуальних характеристик викладачів, таких як рівень їхньої технічної компетентності та досвід у викладанні в онлайн-форматі. Цей підхід також дозволив індивідуалізувати аналіз, враховуючи специфіку різних факультетів і дисциплін. Наприклад, викладачі природничих наук можуть стикатися з унікальними викликами, пов’язаними з проведенням лабораторних робіт онлайн, тоді як гуманітарні дисципліни можуть зосереджуватися на питаннях інтерпретації та критичного аналізу текстів у дистанційному форматі. Таким чином, індивідуалізація дозволила врахувати специфічні контексти та адаптувати рекомендації для кожного факультету.

Загалом, результати дослідження надали глибоке розуміння основних перешкод, з якими стикаються викладачі під час переходу до онлайн-навчання, та підкреслили важливість розробки адаптивних стратегій, що враховують індивідуальні особливості та потреби різних академічних спільнот. Такі висновки є критично важливими для підвищення ефективності дистанційного навчання та забезпечення стійкості освітніх систем у майбутньому.

Питальник «Освітні бар'єри викладачів»

1. Які утруднення виникають в підтримці такого ж рівня взаємодії зі здобувачами вищої освіти в онлайн-форматі на основі індивідуалізації навчання порівняно з традиційними заняттями?
2. Які проблеми з організацією лабораторних та практичних аспектів курсів виникають через відсутність фізичних корпусів та нестачу доступних ресурсів?
3. Як збільшене адміністративне та технічне навантаження, пов'язане з управлінням онлайн-платформами та інформаційними інструментами, впливає на індивідуалізацію навчання?
4. Який цифровий розрив існує між здобувачами вищої освіти та викладачами, включаючи проблеми з доступом до Інтернету, цифровою грамотністю та наявністю необхідного обладнання?
5. Яким чином погіршується психологічне та емоційне благополуччя учасників освітнього процесу?
6. Які проблеми з безпекою та збереженням конфіденційності виникають в онлайн-комунікаціях?
7. Які проблеми пов'язані з формуванням та збереженням почуття спільноти й ідентичності університету серед студентів і працівників, які перебувають у фізичній ізоляції один від одного?
8. Який брак ресурсів спостерігається для студентів з особливими потребами або з обмеженими можливостями у віртуальному освітньому середовищі?
9. Які утруднення виникають при адаптації навчально-методичного забезпечення курсів, методів навчання і оцінювання до онлайн-формату?

Дані свідчать про те, що найбільш значущою перешкодою, з якою стикаються викладачі, є «цифровий розрив між здобувачами вищої освіти та викладачами, включаючи проблеми з доступом до Інтернету, цифровою грамотністю та наявністю» (78 % опитаних). Ця загальна згода підкреслює універсальну потребу в підтримці та ресурсах для індивідуалізації навчання в цій сфері.

Далі – «погіршення психологічного та емоційного благополуччя учасників освітнього процесу» становить серйозну проблему (55,6 %). Це свідчить про широкий консенсус серед викладачів щодо негативного впливу переходу до онлайн-формату на психічне здоров'я, хоча й з меншою варіабельністю у сприйнятті, порівняно з іншими аспектами.

Утруднення в підтримці такого ж рівня взаємодії зі здобувачами вищої освіти в онлайн-форматі на основі індивідуалізації навчання порівняно з

традиційними заняттями також виявилися серйозною проблемою (51,2 % респондентів). Це свідчить про значний рівень погодженості щодо проблеми, хоча й з помірною варіабельністю, що вказує на різні ступені занепокоєння серед викладачів.

Проблеми з безпекою та збереженням конфіденційності в онлайн-комунікаціях були також визнані (49,8 % опитаних). Це підкреслює серйозність питань, пов'язаних із захистом даних і конфіденційністю в цифрових освітніх середовищах.

Аналіз також виявив помітні проблеми, пов'язані з «Цифровим розривом між здобувачами вищої освіти та викладачами, включаючи проблеми з доступом до Інтернету, цифровою грамотністю та наявністю необхідного обладнання» (48,7 % респондентів), що вказує на проблеми доступу до Інтернету, цифрової грамотності та наявності обладнання. Незважаючи на значущість цих викликів, вони мають помірну згоду та варіативність серед факультетів у сприйнятті цих проблем.

Менші, але все ж помітні, проблеми включали проблеми з організацією лабораторних і практичних аспектів курсів, що виникають через відсутність фізичних корпусів та нестачу доступних ресурсів, (41,5 % респондентів), і проблеми з підтримкою почуття спільноти та університетської ідентичності (39, 1 %). Ці результати свідчать про виявлення і визнання утруднень у відтворенні практичних і соціальних аспектів освіти у віртуальному середовищі.

Найменш вираженими бар'єрами, згідно з відповідями викладачів, були «брак ресурсів для студентів з особливими потребами або з обмеженими можливостями у віртуальному освітньому середовищі» та «утруднення адаптації навчально-методичного забезпечення курсів, методів навчання і оцінювання до онлайн-формату» (3,2 % та 2,8 %) відповідно. Аналіз данних показав, що для деяких викладачів це є великими викликами, тоді як інші можуть не вважати їх настільки критичними.

Перехід до онлайн-навчання супроводжується цілою низкою викликів для викладачів, із яких особливо критичними є адміністративні та технічні навантаження. Дослідження підтверджує виражений консенсус викладачів щодо значного впливу цих проблем, проте мінливість відповідей свідчить про різний ступінь занепокоєння та досвід викладачів у цьому контексті. Подолання цих бар'єрів, особливо тих, що мають найвищі середні бали та найменшу варіабельність, є критичним для подальшого удосконалення онлайн-навчання як для студентів, так і для викладачів. Стратегії зменшення цих викликів повинні акцентуватися на технічній підтримці, ресурсах для психічного здоров'я та ініціативах щодо підтримки взаємодії та спільноти, а також на адаптації педагогічних підходів до вимог онлайн-середовища.

Розглянемо бар'єри здобувачів вищої освіти.

Під час дослідження виявлено глибокі тенденції та відмінності у сприйнятті бар'єрів і проблем, з якими студенти стикаються під час переходу до онлайн-навчання, спричинених розпорошеністю університетської спільноти. Наукові дані

вказують на значний розподіл у сприйнятті цих викликів, що відображається у різних стратегіях і потребах студентів у підтримці і адаптації до нових умов навчання.

Питальник «Освітні бар'єри здобувачів вищої освіти»

Шановні здобувачі вищої освіти, дайте відповіді на ці питання.

1. Які суттєві перешкоди виникають у забезпеченні доступу до стабільних інтернет-з'єднань та технологічних засобів, які є критично важливими для ефективного функціонування онлайн-освітніх процесів?

2. Як психоемоційні бар'єри, що виникли внаслідок переміщення ЗВО, вплинули на успішність студентів та залученість в освітній процес?

3. Яка проблема адаптації до онлайн-навчання є найбільш актуальною для студентів?

4. Яким чином відсутність фізичної присутності в аудиторіях і перехід до віртуального навчання ускладнюють процес налагодження та підтримки соціальних взаємин серед студентів?

5. З якими додатковими труднощами зіштовхуються студенти з особливими потребами у забезпеченні доступу до необхідної підтримки в умовах онлайн-навчання?

6. Яким чином економічні труднощі ускладнили для деяких студентів можливість продовження навчання через необхідність фінансових ресурсів для забезпечення освітнього процесу?

7. Які проблеми академічної доброчесності виникають у зв'язку з онлайн-форматом навчання?

8. Як порушення розпорядку дня та відсутність структурованого навчального середовища сприяли зниженню мотивації та зосередженості серед студентів?

9. Яким чином зміни розкладу та відсутність структурованого освітнього середовища призвели до зниження мотивації та концентрації уваги у студентів?

10. Які занепокоєння висловлюють студенти стосовно можливих впливів поточних освітніх проблем на їх майбутні кар'єрні перспективи та можливості для подальшого навчання?

Учасники освітнього процесу зазначають, що економічні труднощі є суттєвою перепоною для доступу до якісної освіти, особливо в умовах переміщення і застосування онлайн-режиму. Ці фінансові обмеження впливають на можливість студентів забезпечити себе необхідними ресурсами, такими як стабільний доступ до Інтернету, сучасні пристрої для навчання, а також на оплату навчання і повсякденних потреб. Наприклад, студенти з малозабезпечених сімей часто стикаються з проблемами, які ускладнюють їхнє повноцінне залучення до освітнього процесу. Цей виклик ще більше ускладнюється для тих, хто потребує індивідуалізованої підтримки, що додає додаткового навантаження на ресурси, необхідні для забезпечення рівного доступу до освіти (92 % респондентів). Це вказує на спільну згоду між факультетами стосовно значного впливу економічних труднощів, спричинених переміщенням закладу вищої освіти та переходом до

онлайн-режиму, на здатність студентів підтримувати той самий рівень навчання. Це відображає фінансову нестабільність, з якою стикається студентська спільнота. Наприклад, студенти часто відзначають, що змушені працювати на кількох роботах для забезпечення необхідних ресурсів для навчання, таких як ноутбуки, підручники та стабільний доступ до Інтернету, що суттєво знижує їхню академічну продуктивність.

Поряд із цим було підкреслено як психологічний вплив, спричинений сучасними реаліями, так і труднощі, з якими стикаються студенти з особливими потребами під час доступу до онлайн-підтримки. Особливу увагу приділено індивідуалізації підготовки фахівців, аби забезпечити, що навчальні програми та ресурси адаптовані до специфічних вимог цих студентів, забезпечуючи рівний доступ до освіти в умовах дистанційного навчання. До прикладу, було закцентовано увагу на необхідності впровадження спеціалізованих онлайн-платформ з функціями, що підтримують студентів із вадами слуху або зору, включаючи субтитри та синтезатори мови, що дозволить їм брати повноцінну участь у освітньому процесі. Ці результати свідчать про значне емоційне навантаження та додаткові перешкоди, з якими стикаються вразливі групи студентів під час цього переходу. Наприклад, студенти з особливими потребами часто повідомляють про відсутність належної підтримки та адаптаційних ресурсів у віртуальному середовищі, що ускладнює їхню участь у навчальному процесі та посилює відчуття ізоляції.

Нездатність формувати та підтримувати соціальні зв’язки у віртуальному навчальному середовищі виявилася ще однією суттєвою проблемою (79 % опитаних). Наприклад, студенти часто висловлюють занепокоєння щодо втрати можливості спільної роботи над проєктами та взаємодії з одногрупниками, що значно ускладнює колективне навчання та обмін ідеями. Це відображає складність побудови ефективної навчальної спільноти в умовах онлайн-освіти. Це свідчить про наявність викликів віртуальної ізоляції, хоча й з дещо більшою варіативністю, ніж економічні та психологічні бар’єри, що підкреслює необхідність індивідуалізації підходів до підтримки студентів в умовах дистанційного навчання.

Підвищення уваги до дотримання вимог академічної доброчесності актуалізувало цю проблему під час переходу до онлайн-навчання (87 % респондентів). Ця ситуація відповідає загальним тенденціям у сфері освіти, де цифрове навчальне середовище породжує нові виклики для забезпечення високих академічних стандартів, підкреслюючи необхідність індивідуалізації професійної підготовки.

Цікаво, що проблеми з доступом до надійного Інтернету та технологічних ресурсів, хоч і визнаються серйозною проблемою (79 % респондентів), але варіативна, що вказує на різноманіття сприйняття проблеми серед різних викладачів. У контексті дослідження, де обговорюються труднощі з доступом до Інтернету та технологічних ресурсів у віртуальному освітньому середовищі, з’ясовано, що оцінки викладачів за серйозність цих технологічних бар’єрів

розподілені досить широко. Це означає, що деякі викладачі можуть вважати ці проблеми менш критичними або можливими для розв'язання, тоді як інші можуть сприймати їх як серйозні та значущі для якості онлайн-навчання. Така варіативність уявлень відображає різноманітність підходів та досвіду викладачів у розв'язанні проблем технологічної інфраструктури в освітньому процесі. Це вказує на різноманітність уявлень викладачів щодо важливості технологічних бар'єрів, які студенти зазнають у різних контекстах спроби взаємодіяти в онлайн-навчанні.

Дослідження показало стурбованість перспективами майбутньої кар'єри та можливостями подальшої (78 %). Ця значна варіативність відображає різноманітність думок і перспектив серед викладачів та студентів щодо потенційного довгострокового впливу сучасних освітніх викликів. Наприклад, деякі можуть сприймати ці проблеми як тимчасові та легко розв'язувані, тоді як інші можуть бачити їх як серйозні перешкоди для успішного кар'єрного й освітнього розвитку молодих людей.

Утруднення з адаптацією до онлайн-навчання відчули 78% респондентів, але сприймалися вони як менш серйозні. Це стосується змін в розпорядку дня, повсякденних справ, що вказує на ширші питання мотивації студентів у неструктурованому домашньому освітньому середовищі. Для багатьох студентів ця ситуація створила труднощі в управлінні своїм часом і організацією освітнього процесу, що потребує індивідуалізованих підходів до розв'язання таких проблем. Отже, студенти потребують спеціальних стратегій та інструментів для покращення тайм-менеджменту та організації навчання, що допоможе зберегти високу мотивацію та ефективність навчання навіть у домашніх умовах.

Цей аналіз виявляє багатогранність бар'єрів, з якими стикаються студенти під час онлайн-навчання в сучасних умовах. Економічні обмеження, психологічний стрес і виклики підтримання академічної доброчесності є основними проблемами, з якими стикаються студенти. Варіативність відповідей, особливо щодо доступу до технологій і довгострокових наслідків для кар'єри студентів, підкреслює складність цих питань. Наприклад, студенти з різних регіонів можуть мати різний рівень доступу до стабільного інтернету та необхідних технічних засобів, що впливає на їхню здатність ефективно навчатися онлайн.

Ці висновки вимагають цілеспрямованих втручань, спрямованих на задоволення як загальних, так і специфічних потреб студентів, забезпечуючи безперервність і якість їхньої освітньої подорожі. Наприклад, можна запровадити фінансову допомогу для студентів, які переживають економічні труднощі, або розробити програми підтримки психічного здоров'я, щоб допомогти студентам справитися зі стресом. Крім того, важливо забезпечити доступність необхідних технологій і навчальних матеріалів для всіх студентів, незалежно від їхнього місця проживання чи фінансового стану. Індивідуалізовані підходи до навчання можуть включати створення адаптивних навчальних програм, які враховують різні обставини та потреби студентів, забезпечуючи їм максимально ефективне та підтримувальне освітнє середовище навіть в умовах онлайн-формату.

У процесі оцінки доступності та інклюзивності освітнього середовища під час переходу до виключно онлайн-моделі навчання в умовах переміщення університету, ми прагнули дослідити ефективність адаптаційних заходів і втручань, які викладачі здійснюють у відповідь на нові реалії. Особливу увагу приділяли індивідуалізації підходів до самовдосконалення, аналізуючи, як різноманітні методики та стратегії викладачів сприяють подоланню бар'єрів і забезпеченню безперервності освітнього процесу. Наприклад, розглядалися випадки впровадження індивідуальних планів розвитку для студентів з особливими потребами, які дозволяють враховувати їхні унікальні вимоги та підтримувати високу якість навчання навіть у складних умовах.

Дослідження показало, що університет здійснив ефективну адаптацію своїх цифрових платформ, впровадивши заходи індивідуалізації, щоб гарантувати всім студентам, незалежно від їхнього місцезнаходження, справедливий доступ до навчальних матеріалів і ресурсів. Зокрема, були розроблені індивідуальні плани доступу до навчальних матеріалів для студентів з особливими потребами або обмеженим доступом до інтернету. Викладачі активно використовують гнучкі методи навчання, такі як асинхронні лекції та завдання, що дозволяють студентам з різних часових поясів і умов доступу до інтернету ефективно залучатися до освітнього процесу. Наприклад, було впроваджено додаткові ресурси для студентів, які мають труднощі з доступом до онлайн-інструментів, включаючи завантажувані матеріали та індивідуальні консультації.

Університет успішно створив онлайн-спільноту, яка сприяє розвитку соціальних зв'язків між студентами та співробітниками, незалежно від їхнього географічного розташування. Зокрема, були впроваджені заходи індивідуального підходу, які забезпечують підтримку студентів і сприяють їхньому активному залученню. Наприклад, організовано віртуальні зустрічі та групові дискусії, які допомагають студентам взаємодіяти один з одним та з викладачами, незважаючи на фізичну відстань. Крім того, для кожного студента створені індивідуальні плани спілкування з кураторами, які допомагають розв'язувати особисті проблеми та надавати необхідну підтримку в процесі навчання. Це включає регулярні індивідуальні консультації та використання різноманітних цифрових інструментів для забезпечення доступу до навчальних матеріалів і спілкування, що створює відчуття належності до спільноти та підтримки, незалежно від місцезнаходження.

Були впроваджені відповідні заходи для забезпечення психологічної підтримки та консультаційних послуг для студентів і викладачів, щоб допомогти їм подолати утруднення, пов'язані з онлайн-режимом та переміщенням. Зокрема, особлива увага приділялася підтримці самоідентифікації здобувачів вищої освіти і викладачів в умовах зміненої реальності. Наприклад, були організовані регулярні онлайн-сеанси з психологами, які надають індивідуальні та групові консультації, спрямовані на збереження психічного здоров'я та зміцнення почуття власної ідентичності. Також було запроваджено спеціальні програми, які включають тренінги з адаптації до нових умов, допомогу у визначенні особистих цілей та

підтримку в їх досягненні. Ці заходи сприяють не лише подоланню поточних проблем, але й розвитку внутрішніх ресурсів та особистісному зростанню, що особливо важливо в умовах онлайн-навчання та переміщення.

Університет створив ефективні канали зв'язку. Важливим аспектом цих комунікацій є надання інформації та ресурсів для самоосвіти, що сприяє індивідуальному розвитку кожного студента та співробітника. Це дозволило інформувати усіх членів факультетської спільноти про розклад, новини та доступні служби підтримки. Були створені спеціальні платформи та форуми, де учасники можуть обмінюватися досвідом, отримувати рекомендації щодо додаткових навчальних матеріалів та курсів, а також доступ до вебінарів і тренінгів з актуальних тем. Такі заходи забезпечують не лише оперативне інформування, але й сприяють активному залученню членів спільноти до процесу самоосвіти та безперервного професійного зростання. Таким чином, університет не лише адаптував свої комунікаційні стратегії до нових умов, але й підкреслив важливість саморозвитку в сучасних реаліях. Університет активно співпрацює з міжнародними установами та організаціями, щоб збагатити освітні ресурси, створити можливості для обміну та надати підтримку здобувачам вищої освіти та викладачам у ці складні часи. Така співпраця включає організацію спільних онлайн-курсів, семінарів та вебінарів, що дозволяє учасникам отримати доступ до найсучасніших знань і практик з різних галузей. Крім того, така міжнародна співпраця відкриває нові можливості для самовдосконалення та професійного зростання кожного. Студенти та викладачі можуть брати участь у програмах обміну, відвідувати лекції та тренінги, що проводяться провідними фахівцями зі всього світу, а також отримувати індивідуальні консультації та наставництво. Такий підхід не лише покращує якість освіти, але й стимулює безперервне самовдосконалення кожного члена університетської спільноти.

Аналіз виявив міцний консенсус серед викладачів щодо ефективності адаптації до цифрових платформ щодо забезпечення справедливого доступу до навчальних матеріалів і ресурсів для всіх студентів (79 % респондентів). Цей показник переконує в успішності університету у створенні онлайн-спільноти, яка сприяє соціальним зв'язкам між географічно розпорошеними студентами та викладачами. Також учасниками освітнього середовища високо оцінюється ефективність каналів зв'язку, які інформують усіх членів спільноти університету про розклад, новини та доступні служби підтримки. Ці висновки вказують на однорідну та міцну згоду щодо здатності викладачів підтримувати безперервність навчання та згуртованість громади за допомогою цифрових засобів.

Крім того, зусилля університету щодо надання психологічної підтримки та консультаційних послуг студентам і співробітникам були високо оцінені 78 % опитаних. Хоча ця оцінка вказує на дещо нижчий консенсус порівняно з цифровою адаптацією та комунікаційними зусиллями, вона все ще є рішучим підтвердженням відданості факультетів розв'язанню проблем психічного здоров'я, спричинених переміщенням.

Зокрема, факультети забезпечили доступність психологічної підтримки та консультаційних послуг, включаючи індивідуальні консультації та групові заняття, спрямовані на допомогу студентам і співробітникам у подоланні викликів, пов'язаних із переміщенням. Наприклад, регулярно проводяться онлайн-сесії з психологами, які допомагають учасникам навчального процесу зберігати емоційну стійкість і мотивацію до самовдосконалення. Ці комплексні заходи демонструють цілеспрямований підхід до підтримки психічного здоров'я та благополуччя всієї академічної спільноти.

Зокрема, зусилля факультетів щодо індивідуалізації підходів до самовдосконалення та професійного розвитку студентів заслуговують на особливу увагу. Кожен студент отримав можливість створювати персоналізовані навчальні плани, які враховують їхні унікальні потреби, здібності та кар'єрні цілі. Наприклад, для студентів, які мають труднощі з доступом до Інтернету, були розроблені альтернативні методи навчання, включаючи доступ до офлайн-ресурсів та індивідуальні консультації з викладачами для вирішення поточних питань.

Факультети забезпечили доступність психологічної підтримки та консультаційних послуг, включаючи індивідуальні консультації та групові заняття, спрямовані на допомогу студентам і співробітникам у подоланні викликів, пов'язаних із переміщенням. Регулярно проводяться онлайн-сесії з психологами, які допомагають учасникам навчального процесу зберігати емоційну стійкість і мотивацію до самовдосконалення. Наприклад, створені спеціальні групи підтримки для студентів, які потребують додаткової допомоги, де вони можуть обмінюватися досвідом та отримувати індивідуальні поради від фахівців.

Ці комплексні заходи демонструють цілеспрямований підхід до підтримки психічного здоров'я та благополуччя всієї академічної спільноти, водночас акцентуючи увагу на індивідуалізації навчального процесу та розвитку кожного студента.

Опитування показало, що співпраця факультетів з іноземними університетами та організаціями для розширення освітніх ресурсів і підтримки в ці складні часи реалізується значно менш ефективно (72 % опитаних). Зокрема, індивідуалізація підходів до подолання освітніх бар'єрів у міжнародній співпраці виявляється недостатньою, що обмежує можливості для студентів і персоналу отримувати додаткову підтримку та доступ до інноваційних освітніх практик.

Цей аналіз підкреслює значні досягнення факультетів в адаптації до вимог онлайн-освіти та підтримці почуття єдності та підтримки в сучасних умовах переміщення. Наприклад, успіх у створенні персоналізованих планів навчання та індивідуальної підтримки для студентів, які стикаються з технічними труднощами, свідчить про ефективність цих зусиль. Зокрема, індивідуальний підхід до забезпечення студентів необхідними ресурсами, наприклад, надання комп'ютерів і доступу до Інтернету тим, хто має у цьому потребу, демонструє практичний успіх у подоланні цих викликів.

Однак аналіз також визначає значну прогалину в міжнародній співпраці та розширенні ресурсів, підкреслюючи сферу, яка потребує уваги та вдосконалення. Усунення цієї прогалини має вирішальне значення для підвищення спроможності викладачів всебічно та ефективно підтримувати своїх членів у навігації зі складнощами поточного освітнього середовища. Наприклад, впровадження індивідуалізованих програм обміну та доступу до міжнародних навчальних матеріалів може значно покращити освітній досвід студентів, надаючи їм необхідні ресурси для самовдосконалення та професійного розвитку.

Стратегії подолання освітніх бар'єрів

Оцінка ефективності стратегій і заходів, впроваджених факультетами для переходу до онлайн-навчання в умовах переміщення, аналіз, базований на відповідях викладачів, демонструє всебічну адаптацію до цифрової освітньої моделі.

Більшість респондентів (77 %) зауважують, що факультети успішно здійснили перехід на онлайн-навчальні платформи, забезпечивши доступність усіх курсів для студентів, незалежно від їх місцезнаходження.

Було зауважено, що впроваджено індивідуалізоване планування та асинхронні методи навчання, щоб гарантувати можливість навчання для студентів, які знаходяться в різних часових поясах та мають різний рівень доступу до Інтернету.

Факультети організували додаткове навчання та ресурси для студентів і викладачів, спрямовані на самовдосконалення, підвищення рівня цифрової грамотності та полегшення ефективного використання інструментів онлайн-навчання.

Особлива увага зосереджена на студентах з індивідуальними потребами, забезпечуючи їм доступ до навчальних матеріалів і платформ, а також створюючи умови, що відповідають їхнім конкретним потребам.

Послуги психологічної підтримки, включаючи консультації та ресурси для збереження психічного здоров'я, були забезпечені для студентів і персоналу з метою сприяння подоланню емоційного впливу поточних обставин у здоров'язбережувальному освітньому середовищі.

Факультети запровадили програми підтримки та згуртування студентів і співробітників, що стали квинтесенцією його зусиль: віртуальні зустрічі, програми наставництва, онлайн-соціальні заходи та інші ініціативи.

Було докладено зусиль для підтримки академічної вимогливості та доброчесності через декомпозицію методів оцінювання, які є доцільними під час онлайн-навчання.

Університет співпрацює з іншими освітніми установами та науковими організаціями з метою забезпечення безбар'єрного доступу до покращених освітніх ресурсів та можливостей для студентів.

Оцінка адаптації університету до онлайн-навчальних платформ свідчить про суттєву узгодженість у сприйнятті успішного перенесення курсів у доступні

цифрові формати для студентів, незалежно від їхнього географічного розташування. Ефективним уважають впровадження гнучкого планування та асинхронних варіантів навчання 76 % респондентів.

Аналіз відповідей респондентів дозвляє стверджувати, що додаткове навчання та ресурси для підвищення цифрової грамотності серед студентів і персоналу сприяють організації комфортного освітнього середовища, гнучкості планування. Це свідчить про послідовність зусиль факультетів забезпечити компетентність спільноти у використанні онлайн-освітнього середовища.

Зобов'язання факультетів щодо інклюзивності, особливо студентів з особливими потребами, вказує на різний досвід підтримки цієї групи.

Розширення інклюзивних практик передбачав впровадження заходів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей для всіх здобувачів вищої освіти, включаючи тих, хто має особливі потреби. У рамках індивідуального підходу до кожного студента було впроваджено такі практики: по-перше, адаптовані навчальні матеріали **(**викладачі створювали альтернативні формати навчальних матеріалів, такі як аудіокниги, субтитровані відео лекції, текстові версії презентацій, що дозволило студентам з вадами зору, слуху отримувати доступ до інформації); по-друге, персоналізовані методи викладання (інструктори застосовували різні методи викладання, які враховують індивідуальні потреби студентів, зокрема використання інтерактивних вправ, віртуальних лабораторій або адаптивних тестів, що допомагають студентам засвоювати матеріал відповідно до їхнього рівня підготовки); по-третє, індивідуальні консультації та підтримка (факультети організовували регулярні індивідуальні консультації для студентів, щоб обговорювати їхні потреби та проблеми, а також надавали поради щодо ефективного навчання в онлайн-середовищі); по-четверте, технологічні засоби підтримки (студентам з особливими потребами пропонувалося спеціалізоване програмне забезпечення, обладнання, зокрема текстові процесори з функцією голосового введення, екранні лупи, пристрої для читання з екрану); по-п'яте, гнучкість у термінах виконання завдань (враховуючи індивідуальні потреби студентів, викладачі надавали додатковий час для виконання завдань, що допомагає студентам краще справлятися з академічним навантаженням); по-шосте, соціальна та емоційна підтримка(впровадження програм наставництва, де старші студенти або викладачі надають підтримку новачкам або тим, хто потребує додаткової допомоги, сприяючи розвитку почуття спільноти та емоційного благополуччя); по-сьоме, спільні освітні програми (співпраця з іншими освітніми закладами та організаціями для розробки спільних курсів і програм, що враховують різноманітність студентських потреб і забезпечують доступ до більш широкого спектру освітніх ресурсів).

Впровадження цих інклюзивних практик не лише сприятиме створенню безбар'єрного освітнього середовища, але й допоможе студентам з особливими потребами розвивати свої академічні навички, досягати успіхів у навчанні та відчувати підтримку на кожному етапі свого освітнього шляху.

Крім того, у сучасному онлайн-навчанні велика увага приділяється розробці нових методів оцінювання, які зменшують можливість академічних порушень і водночас сприяють індивідуалізації професійної підготовки фахівців: адаптивні тести (тести автоматично підлаштовуються під рівень знань студента, що дозволяє оцінювати їхні навички та знання більш точно, кожне наступне питання базується на відповіді на попереднє питання); індивідуалізація використання адаптивних тестів (дозволяє створювати індивідуальні траєкторії навчання для студентів, коли кожен студент отримує завдання відповідно до свого рівня підготовки, що підвищує якість професійної підготовки); проєктні роботи (студенти виконують індивідуальні або групові проєкти, які оцінюються за різними критеріями, такими як дослідницька діяльність, креативність та практичне застосування знань); індивідуалізація проєктних робіт (дозволяє студентам зосередитися на освітніх компонентах, які їх найбільше цікавлять, та розвивати навички, необхідні для їхньої майбутньої професії, створюючи персоналізований підхід до навчання); відкриті книги (open book exams) (студенти користуються відкритими ресурсами під час складання іспитів, що знижує ймовірність списування, оскільки акцент робиться на розумінні матеріалу, а не на запам’ятовуванні; такий підхід стимулює студентів розвивати критичне мислення та навички розв’язання проблем, що є ключовими елементами професійної підготовки); порт фоліо (студенти збирають свої роботи, досягнення та проєкти в одне портфоліо, яке оцінюється викладачами; портфоліо надає можливість студентам демонструвати свої сильні сторони та прогрес, що дозволяє викладачам краще розуміти індивідуальні потреби кожного студента та сприяти їхньому професійному розвитку).

Впровадження цих методів оцінювання допомагає не лише зменшити ймовірність академічних порушень у онлайн-середовищі, але й сприяє індивідуалізації професійної підготовки студентів, забезпечуючи розвиток їхніх навичок і знань відповідно до їхніх особистих і професійних цілей.

Зусилля викладачів у збереженні високих академічних стандартів та чесності під час онлайн-навчання отримали високу оцінку академічної спільноти. Це свідчить про загальну згоду щодо ефективності впроваджених методів оцінювання, спеціально адаптованих для цифрового середовища. Викладачі докладали значних зусиль для створення умов, які мінімізують можливість академічних порушень і забезпечують справедливе оцінювання знань студентів. Висока оцінка цих зусиль також підкреслює їхню роль у підтримці довіри до академічних результатів, сприяючи формуванню освітнього середовища, де студенти мотивовані до чесного та сумлінного навчання.

Загалом, адаптація університету до викликів онлайн-освіти в умовах освітньої кризи виявилася досить ефективною, особливо щодо переходу на цифрові платформи, надання психологічної підтримки, а також підтримки залученості спільноти та академічних стандартів. Однак, спостерігається варіативність відповідей студентів з особливими потребами щодо зовнішньої співпраці, що висвітлює області де подальші зусилля можуть суттєво підвищити загальну

ефективність впроваджених стратегій. Ці висновки не тільки демонструють сильні сторони відповідей викладачів на безпрецедентні виклики, але й вказують на напрями для майбутніх удосконалень, спрямованих на забезпечення інклюзивного, підтримувального та безбар'єрного академічного середовища. Наприклад, створення додаткових програм для індивідуальної підтримки студентів з особливими потребами та посилення міжнародної співпраці можуть значно сприяти подоланню виявлених прогалин.

Проблеми адаптації освітнього процесу до умов онлайн-формату

Під час оцінювання різноманітних викликів, пов'язаних з адаптацією освітнього процесу в умовах онлайн-формату, ми попросили факультети визначити найбільш нагальні проблеми за допомогою анкетування. Отримані відповіді виявляють ключові проблемні питання та надають уявлення про пріоритети та сприйняття цих проблем факультетами:

– забезпечення ефективного спілкування та зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу;

– гарантування рівноправного доступу до освітніх ресурсів і послуг для студентів з особливими потребами;

– трансформація практичних та лабораторних компонентів навчальної програми для інтеграції в онлайн-формат;

– модерування зростаючого обсягу обов'язків і стресових факторів серед академічного і викладацького складу, спричинених переходом на дистанційні та віддалені форми професійної діяльності;

– підтримання відчуття колективної належності та збереження університетської ідентичності в умовах відсутності фізичних зустрічей і безпосередньої взаємодії;

– подолання цифрового розриву шляхом забезпечення усіх студентів необхідними технічними і програмними ресурсами для ефективного навчання у віртуальному середовищі;

– гарантування безперебійного доступу до інтернету як для студентів, так і для викладачів, забезпечуючи стабільне з'єднання та підтримку для ефективної участі в онлайн-навчальному процесі;

– зменшення чисельності персоналу як серед академічного, так і неакадемічного складу, що включає втрату ключових фахівців та працівників, які забезпечують функціонування освітнього процесу та підтримують адміністративні та технічні аспекти організації;

– негативний вплив на освітній процес, викликаний частими і тривалими перервами в навчанні через локдауни, що призводять до зниження якості навчання і порушення плану освітнього процесу.

Згідно з висновками факультетів, основною проблемою є забезпечення ефективного спілкування та зворотного зв'язку між студентами та викладачами. Така консенсусна оцінка підкреслює надзвичайну важливість підтримки прозорих і функціональних комунікаційних каналів у віртуальному освітньому середовищі,

що вказує на те, що ці аспекти мають вирішальне значення для підтримання безперервності та успішності освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.

Перехід науково-педагогічного персоналу до дистанційних режимів роботи стало суттєвою проблемою для п’яти факультетів, що свідчить про визнання негативного впливу цього переходу на управління робочим навантаженням. Зокрема, підвищене навантаження і стрес, викликані необхідністю адаптації до нових умов, були чітко визначені як критичні аспекти, що потребують уваги.

Окрім того, чотири факультети акцентували увагу на необхідності збереження почуття спільноти та університетської ідентичності в умовах відсутності офлайн-комунікації. Це відображає занепокоєння щодо можливого ослаблення соціальних зв’язків і колективної ідентичності в контексті переходу до цифрових взаємодій, підкреслюючи важливість підтримки спільнотної згуртованості для забезпечення якісного освітнього досвіду.

Деякі представники факультетів висловили занепокоєння щодо забезпечення рівного доступу до навчальних ресурсів для студентів з особливими потребами, підкреслюючи утруднення, що виникають при створенні справедливих можливостей для навчання в умовах онлайн-формату. Ця проблема свідчить про необхідність розробки спеціалізованих підходів та індивідуалізованих рішень, які б гарантували інклюзивність освітнього процесу для всіх студентів незалежно від їхніх особливих потреб. Крім того, три факультети наголосили на кадрових втратах серед академічного та неакадемічного персоналу. Це підкреслює необхідність стратегічних заходів з підтримки та збереження кваліфікованих кадрів, а також впровадження механізмів, що сприяють стабілізації робочого середовища в сучасних умовах.

Цікаво відзначити, що адаптація практичних або лабораторних занять до онлайн-формату, хоча і визнана проблемною, отримала порівняно менше відгуків. Лише два факультети визначили це як одне з найсерйозніших питань, що свідчить про певну індивідуалізацію підходів до розв’язання цієї проблеми. Подібним чином, питання доступу до Інтернету для студентів і викладачів, психологічного впливу сучасних умов та викликів, а також втрат у навчанні через часті повітряні сигнали тривоги отримали однакову кількість відгуків, підкреслюючи їхню важливість, але не настільки нагальну, як питання ефективної комунікації, управління робочим навантаженням і підтримання почуття спільноти.

Слід зазначити, що усунення цифрового розриву та забезпечення всіх студентів необхідним апаратним і програмним забезпеченням було визначено як головне занепокоєння лише представниками одного факультету. Це свідчить про те, що, незважаючи на визнання цієї проблеми, вона може не сприйматися такою критичною в поточному контексті або що факультети швидко адаптувалися, знайшовши ефективні шляхи вирішення цих питань. Наприклад, вони могли організувати індивідуальний розподіл необхідного обладнання серед студентів або забезпечити доступ до спільних ресурсів, що мінімізувало б негативний вплив цифрового розриву.

Таким чином, аналіз відгуків університетської спільноти підкреслює, що, хоча деякі проблеми, такі як адаптація лабораторних занять і забезпечення цифрової рівності, визнаються важливими, вони не є настільки актуальними, як питання ефективної комунікації, управління робочим навантаженням і підтримання почуття спільноти в умовах кризи.

Ці висновки висвітлюють багатогранність проблем, з якими стикаються як здобувачі вищої освіти так і викладачі ЗВО, адаптуючись до реалій онлайн-освіти. Акцент на комунікації, управлінні робочим навантаженням та згуртованості спільноти відображає глибоке розуміння основоположних елементів, необхідних для підтримки освітньої місії в цих безпрецедентних умовах. Водночас, адаптація до нових умов потребує індивідуалізованих підходів для розв'язання специфічних викликів, таких як доступ до інтернету, втрати у навчанні через часті повітряні сигнали тривоги. Це вказує на необхідність розробки та впровадження адаптованих рішень, що враховують різні потреби та обставини кожного студента та викладача, для забезпечення рівного доступу до якісної освіти та підтримки вразливих груп.

Різноманітність відповідей підкреслює потребу в індивідуалізованих стратегіях для задоволення унікальних потреб різних зацікавлених сторін в університетській спільноті.

Адаптація до нових умов, зокрема через забезпечення ефективної комунікації та управління навантаженням, свідчить про здатність факультетів швидко реагувати на змінювані обставини. Проте ця адаптація також потребує індивідуального підходу для розв'язання специфічних викликів, таких як доступ до інтернету, психологічний стан в умовах переміщення ЗВО та застосування онлайн-режиму та втрати у навчанні. Це вказує на необхідність розробки та впровадження адаптованих рішень, що враховують різні потреби та обставини кожного студента та викладача.

Респондентам було запропоновано низку відкритих запитань, включаючи питання про нові бар'єри, які з'явилися у викладачів ЗВО в сучасних умовах, та їхній вплив на організацію робочого процесу. Це дозволило виявити як виклики, що потребують адаптації освітнього процесу, так і необхідність індивідуалізації підходів для ефективного розв'язання виниклих проблем.

Аналіз результатів дослідження дозволяє говорити про ***інформаційно-організаційні*** та ***емоційно-психологічні бар'єри***, що супроводжують діяльність викладачів в умовах переміщення ЗВО та застосування онлайн-режиму.

Респонденти одностайно стверджували, що спочатку бар'єри викладачів переважно були пов'язані з довготривалою відсутністю зв'язку зі здобувачами та повною відсутністю інтернет постачання, що унеможливлювало організацію навіть асинхронного навчання, незважаючи на те, що навчально-методичне забезпечення курсів було адаптовано до навчання в онлайн-форматі.

Аналіз відповідей вказує на наявність суттєвих бар'єрів у організації навчальних занять як у синхронному, так і в асинхронному режимах, які

потребують детального розгляду та адаптації для забезпечення безперервності та ефективності освітнього процесу.

Бар'єри, що виникають під час адаптації синхронного режиму навчання, включають:

– часові обмеження, пов'язані з адаптацією до різних часових поясів, що зумовлені тим, що багато студентів перебувають за кордоном і мають різний розподіл часу для навчання;

– технічні перешкоди, які вимагають адаптації до нестабільного Інтернет-з'єднання, відсутності якісних гаджетів і несправностей обладнання, що ускладнюють проведення занять у реальному часі;

– часові обмеження, що виникають через відсутність можливості індивідуальної адаптації питань для кожного студента, оскільки велика кількість учасників синхронних занять ускладнює можливість кожному здобувачу освіти задати питання та отримати детальну відповідь;

– низька гнучкість розкладу, що потребує адаптації студентів до фіксованих часів занять у реальному часі, що особливо складно для тих, хто поєднує навчання з роботою, оскільки в сучасних умовах студенти часто вимушені працювати для покриття витрат на житло, їжу та навчальні матеріали;

– необхідність адаптації практико-орієнтованих спортивних дисциплін до умов онлайн-навчання, що вимагає нових підходів та інструментів;

– адаптація занять з спортивних, спеціально-педагогічних, мистецьких і природничих дисциплін без відповідного обладнання та інвентаря, що створює додаткові труднощі в організації навчального процесу.

Бар'єри, що виникають під час адаптації асинхронного режиму навчання.

Бар'єр відсутності миттєвої відповіді, який проявляється у відчутті студентів, що відсутність негайного зворотного зв'язку через відсутність прямого контакту з викладачем ускладнює процес навчання; студенти зазвичай контактують з викладачем після завершення своєї роботи, пізно ввечері, вночі, у вихідні дні або під час відпустки, що потребує адаптації в комунікаційних стратегіях.

Бар'єр невиконаних вчасно завдань, який вказує на те, що студенти, відзначаючи схильність до відкладання виконання завдань, стикаються з відсутністю контролю з боку викладача в реальному часі; викладачеві доводиться адаптувати свої методи оцінювання та перевірки завдань у період сесії, враховуючи можливі об'єктивні причини затримок, такі як відсутність електрики, проблеми з інтернетом, часті тривоги або велике навантаження на роботі.

Бар'єр «подвійної роботи викладача», що виникає, коли викладач, після витрачання часу на підготовку та проведення занять у синхронному режимі, змушений адаптуватися до потреб студентів в асинхронному режимі; це включає відповіді на запитання, додаткові пояснення через різні комунікаційні платформи (moodle, telegram, електронна пошта тощо) та перевірку завдань, що суттєво збільшує витрати часу на обробку однієї теми.

Бар’єр спілкування, який ускладнює створення ефективного механізму взаємодії між учасниками групи через обмеженість часу для спільного спілкування, що вимагає адаптації методів організації комунікації та інтерактивних заходів у рамках асинхронного навчання.

Емоційно-психологічні бар’єри, з якими стикаються викладачі та студенти

Бар’єр, пов’язаний з адаптацією до проблем дисциплінованості та низької мотивації студентів, що суттєво ускладнює адаптацію освітнього процесу. Студенти часто висловлюють занепокоєння щодо майбутніх кар’єрних перспектив та можливостей фінансового забезпечення, що негативно впливає на їхню мотивацію. Викладачі зазначають, що в умовах переміщення ЗВО і застосування онлайн-режиму мотивація студентів змінилася: якщо раніше домінував мотив досягнення і пізнання нового, то тепер у 40% переважає мотив уникнення невдачі, що демонструє необхідність адаптації методів стимулювання та оцінювання.

Бар’єр низької концентрації уваги, що проявляється у зниженій концентрації як у студентів, так і у викладачів. Адаптація до дистанційного навчання ускладнюється через відсутність особистого контакту і інтеракції, оскільки студенти часто не вмикають камеру, а викладачам важко реагувати на ситуацію без зорового контакту, що потребує додаткової адаптації методів навчання та комунікації.

Бар’єр побоювань щодо втрати контролю над освітнім процесом, який виникає у викладачів через неможливість оперативно втручатися і коригувати навчання студентів. Адаптація до онлайн-формату навчання вимагає нових підходів до моніторингу та управління процесом навчання, що ускладнює контроль над якістю та прогресом навчання.

Бар’єр постійного психологічного стресу, через який викладачі перебувають у стані стресу через загрозу обстрілів, страх втрати близьких, «розірваність родин» і стурбованість за життя студентів. Адаптація до цієї стресової ситуації вимагає від викладачів не лише індивідуальної підтримки, але й організації системи психологічної підтримки, що здатна допомогти у збереженні їхнього психічного здоров’я.

Отже, суттєво посилилися адаптаційно-інформаційні бар’єри освітнього процесу, починаючи від укладання розкладу. Це сталося через адаптацію до розпорошеності як здобувачів, так і викладачів по світу, що призвело до різних часових поясів; а також через адаптацію до додаткової зайнятості всіх суб’єктів освітнього процесу, що пов’язано з необхідністю додаткового підробітку. Крім того, з одного боку, адаптація асинхронного режиму навчання дозволяє максимально долучити здобувачів до освітнього процесу, але, разом з тим, це пов’язано з більшим навантаженням на викладачів (потреба перевірки виконаних завдань, додаткова переписка зі здобувачами, додаткові консультації). Оскільки такий адаптаційний режим триває більше двох років, це призводить до постійної втоми, психологічного навантаження і, як наслідок, професійного вигорання. Заступники декана та завідувачі кафедр вказують, що через те, що ми функціюємо

як університет без стін, адаптація до вирішення організаційних питань забирає набагато більше часу, оскільки це пов’язано з узгодженням дій декількох осіб та потребує додаткової комунікації..

Респондентам було задано питання щодо квинтесенції додаткових бар’єрів, з якими зіткнулися студенти в умовах тотальних блекаутів. Аналіз відповідей дозволяє виокремити такі різновиди бар’єрів.

1. Емоційно-психологічні бар’єри включають комплекс психологічних стресів, які студенти переживають, а також декомпозицію емоційної нестабільності, що виникає через побоювання за власну безпеку та втрати близьких. Студенти стикаються з проблемою побоювань за долю своєї родини та хвилювань, пов’язаних з необхідністю повторного переміщення до іншого міста і адаптації до нових умов. Їх дратує ядро проблеми – нестабільність ситуації, що може призвести до дезінтеграції концентрації уваги на певному виді діяльності, зниження якості навчання та погіршення здоров’я загалом.

Респонденти зазначають фрустрацію як декомпозицію сутності емоційно-психологічних бар’єрів, яка визначається як психічний стан переживання невдачі, що виникає при наявності реальних або уявних нездоланних перешкод на шляху до якоїсь мети. У процесі навчання такий стан фрустрації супроводжується в здобувачів деталізацією відчуттів зневіри (якщо студент не зможе опанувати матеріал або через повільний прогрес), злості (роздратування через помилки або занадто швидкий темп навчання), апатії (байдужість до занять, відсутність мотивації), страху (страх робити помилки) та сорому (почуття ніяковості в момент висловлення).

2. Інформаційно-організаційні бар’єри:

– віддаленість студента від закладу вищої освіти (ЗВО) створює значні утруднення у процесі отримання консультацій, оскільки наш ЗВО переміщений, що також веде до подовження термінів виготовлення або відновлення документів; доступ до необхідної інфраструктури для навчання, такої як лабораторії та комп’ютерні класи, ускладнюється, а також виникають труднощі у можливості ознайомлення з «живою» літературою у бібліотеці, а адаптація до цих умов стає проблематичною;

– недостатність матеріальних ресурсів в сучасних умовах є серйозною перешкодою, оскільки обмежені ресурси деяких студентів ускладнюють доступ до навчальних матеріалів, підручників, комп’ютерів та іншого обладнання, що може знижувати якість освітнього процесу; руйнація житла, втрата майна, роботи та інші економічні виклики ведуть до значних утруднень у процесі самоідентифікації та навчання.

– втрата зв’язку з одногрупниками та викладачами через переміщення є серйозним викликом, оскільки студенти не можуть зібратися одночасно у певному місці, що перешкоджає спілкуванню та обміну інформацією; це впливає на ефективність навчання та розуміння матеріалу, утруднює процес пристосування до нових умов навчання;

– втрата мотивації та знецінення цілей навчання є результатом переживання стресових ситуацій і невизначеності, що призводить до втрати інтересу до навчання та професійних планів, створює значні труднощі у самоідентифікації студентів у професійній сфері;

– неможливість опанування технічних навичок виконання фізичних вправ у процесі вивчення спортивно-педагогічних дисциплін є наслідком відсутності спортивних залів, майданчиків та інвентаря, що утруднює процес пристосування до навчання у спортивних, спеціально-педагогічних, мистецьких та природничих дисциплінах.

3. У більшості здобувачів спостерігаються фінансові утруднення, які виникли через втрату підробітку або робочих місць батьками, що в свою чергу спричинило проблеми з оплатою навчання та житла. У цьому контексті свобода вибору щодо витрат і можливостей для саморегуляції фінансових ресурсів суттєво обмежена.

Наступне питання анкети стосувалося стратегій, які були впроваджені на факультетах для надання підтримки академічній спільноті, подолання наявних бар'єрів.

Для координації та узгодження дій, а також для інформування через месенджери, були створені факультетські групи, що включали співробітників деканатів, завідувачів, кураторів і старост. Це рішення слід розглядати як частину комунікаційно-інформативної стратегії, яка забезпечує підтримку зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу через механізми автодетермінації та самоуправління.

Додатково, стратегія подолання бар'єрів, зокрема психологічної та соціальної ізоляції, включає залучення як викладачів, так і студентів до громадської активності. Це проявляється у таких ініціативах, як збір продуктів харчування і одягу для потребуючих, а також збір смаколиків і святкових подарунків для вихованців дитячих будинків. Ці заходи демонструють стратегії саморегуляції та подолання дисоціації через соціальну інтеграцію та підтримку.

Ефективність стратегії психолого-педагогічної підтримки проявляється в організації регулярних робочих зв'язків між ректоратом, деканом, деканатом та завідувачами кафедр, спрямованих на запобігання виникненню бар'єрів. Важливим аспектом є підтримка автономії факультетів, забезпечення постійного індивідуального зв'язку з кожним викладачем, а також кураторські години для студентів, які організовані на постійній основі, забезпечуючи самодостатність у комунікації «24 на 7».

Надання доступу до психологічної підтримки та консультування є критичним для студентів і викладачів, які можуть відчувати стрес і тривогу, що допомагає уникнути дезінтеграції в умовах стресу. Прості питання, такі як «чи все гаразд?», «Що я можу для Вас зробити?», «Як Ви?», «Чи все у Вас добре?», «Чим Вам допомогти?», «Які є проблеми у Вас сьогодні?», сприяло розумінню, що індивідуальні труднощі не є унікальними, і можуть бути розв'язані. Впроваджені

індивідуальні консультації для студентів, визначені графіки консультацій, а також тривалі групові сесії забезпечують додаткову підтримку в процесі адаптації та саморегуляції.

Психолого-педагогічна підтримка, що реалізується кураторами академічних груп та заступниками деканів з виховної роботи, є надзвичайно цінною через її орієнтацію на подолання психологічних бар'єрів, завдяки персоналізації підходів, що враховують унікальність кожного студента. Ця підтримка передбачає як фізичну, так і психологічну допомогу, емпатійне слухання та співучасть у спілкуванні.

Превентивний характер такої підтримки націлений на виявлення і фрагментацію причин, які викликають бар'єри, з метою запобігання їх появі або подолання. Випереджаючи події, наставник здійснює своєрідне підстраховування, що забезпечує автодетермінацію та самоуправління у процесі підтримки. Оперативна реакція на прохання про допомогу, часто виражене мовчазно, також є важливим аспектом цієї підтримки.

Емпатійне слухання, яке фокусується на індивідуальних потребах та емоційному стані співрозмовника, сприяє відчуттю захищеності і комфорту, що допомагає уникнути дисоціації від спільного процесу. Завдання слухача полягає в розпізнаванні тривожних ноток у голосі, що сприяє зниженню фрагментації комунікації. Співучасть у спілкуванні через пластико-мімічну виразність виявляє зацікавленість та прихильність, що підвищує ефективність підтримки і допомагає подолати бар'єри соціальної інтеграції.

Респонденти відзначили ефективність тренувальної стратегії, мета якої полягала у формуванні навичок запобігання та подолання бар'єрів, розвитку здатності викладачів до рефлексії щодо власних паттернів поведінки та інтеракції з іншими, а також корекції особистісних якостей, які можуть слугувати бар'єрами, що знижують ефективність діяльності.

Кожне тренувальне заняття включало декілька взаємопов'язаних етапів, що забезпечували цілісний підхід до навчання. Основними методами і прийомами були: ігри-привітання, вправи, рольові ігри, дискусії, тести. Як правило, тренувальний режим розпочинався з гри-привітання та позитивного налаштування учасників на подальшу взаємодію. В основній частині ключову роль відігравали міні-лекції, під час яких повідомлялася теоретична інформація, що розкривала паттерни поведінки в темах тренінгу, наприклад, «Вплив стресу на діяльність викладача: механізми виникнення та стратегії подолання», «Як впоратися зі своїми емоціями», Емоційне вигорання у педагогічній діяльності: причини, наслідки та методи запобігання .

Після прослуховування міні-лекцій організовувалися дискусії, що мали на меті підвищити рівень зацікавленості та мотивації учасників у роботі над темою заняття, такі як «Роль емоцій у формуванні бар'єрів між викладачем і студентами: запобігання та корекція» або «Стратегії подолання страху і стресу у професійній діяльності викладача», «Запобігання вигорянню у викладачів: емоційна

саморегуляція та підтримка в навчальному процесі». На третьому етапі для закріплення знань та вдосконалення умінь використовувалися вправи та рольові ігри, що відображали тему та зміст тренувального заняття. Наприклад, з теми «Бар'єри в педагогічному середовищі: як стрес і вигоряння впливають на ефективність викладання і навчання» використовувалися вправи та ігри, спрямовані на розвиток здатності аналізувати та управляти стресовими ситуаціями, відпрацювання навичок визначення емоційного стану групи. З теми «Вербальні та невербальні засоби спілкування», «Емоційні аспекти педагогічної діяльності: як страх і вигоряння впливають на професійний розвиток викладача» – на відпрацювання техніки активного слухання та підготовку закритих і відкритих запитань, відпрацювання навичок повідомлення негативної інформації.

На четвертому етапі використовувалися тести, що сприяли рефлексії власної діяльності викладачів, розширюючи уявлення учасників про особистісні якості та причини педагогічних бар'єрів, наприклад, тест «Відверто кажучи, на одинці з собою», «Стратегії підтримки емоційного благополуччя викладачів: боротьба з вигорянням і стресом», «Персоналізовані підходи до управління стресом у педагогічній діяльності: вплив на професійну ефективність». Завершення тренувального заняття включало вправу, що дозволяла узагальнити вивчений матеріал, підсумувати результати, та обмінятися враженнями, що сприяло зміцненню інтеракції учасників.

Ця форма діяльності викликала значний інтерес, оскільки тренінг передбачав інтеграцію теоретичних знань з практичним оволодінням методиками активного навчання, спрямованими як на профілактику, так і на подолання різноманітних педагогічних бар'єрів. Особлива увага протягом тренувальних занять акцентувалася на вдосконаленні навичок емоційної саморегуляції у викладачів; учасники тренінгу ознайомлювалися з техніками контролю за проявами емоційних реакцій, що сприяло підвищенню ефективності їхньої педагогічної практики.

Теми тренінгових занять

Ці теми спрямовані на покращення професійних навичок педагогів, ефективність навчального процесу і підтримку психоемоційного благополуччя в навчальному середовищі (таблиця 1).

Таблиця 1

Теми тренінгових занять

№	Тема заняття	Мета заняття
1	Розпізнавання та подолання освітніх бар'єрів: вербальні та невербальні засоби спілкування	Ознайомити учасників з ефективними вербальними та невербальними техніками комунікації для подолання освітніх бар'єрів, навчити їх розпізнавати та управляти бар'єрами в спілкуванні, щоб покращити освітній процес
2	Конфлікти в педагогічній діяльності: стратегії адаптації та розв'язання	Розвинути в учасників навички ідентифікації і розв'язанні конфліктів у педагогічному середовищі через адаптацію підходів до індивідуальних потреб учнів та створення персоніфікованих стратегій конфліктного управління

Продовження таблиці 1

№	Тема заняття	Мета заняття
3	Управління стресом на роботі: запобігання та подолання стресових ситуацій	Надати учасникам інструменти та стратегії для ефективного управління стресом на роботі, запобігання емоційному вигоранню та поліпшення загального благополуччя через активне навчання технікам стрес-менеджменту
4	Адаптація в освітньому процесі: індивідуалізація та персоніфікований підхід	Вивчити методи адаптації педагогічних стратегій до індивідуальних потреб учнів, навчити застосовувати індивідуалізовані та персоніфіковані підходи для покращення навчальних результатів і подолання освітніх бар'єрів
5	Емоційне вигорання педагога: вміння керувати собою та запобігання вигоряннюю	Забезпечити учасників знаннями та навичками для виявлення та управління ознаками емоційного вигорання, а також для розробки особистих планів запобігання вигоряннюю через активне навчання та тренування
6	Індивідуальний підхід до подолання утруднень у педагогічному середовищі	Розвинути в учасників навички індивідуального підходу до виявлення та подолання утруднень в навчальному процесі, адаптуючи методи навчання до специфічних потреб учнів і розв'язуючи персоналізовані освітні проблеми
7	Вербальні та невербальні засоби спілкування для управління конфліктами	Навчити учасників ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування для управління та розв'язання конфліктів в освітньому середовищі, покращуючи таким чином педагогічний процес та зменшуючи бар'єри у спілкуванні
8	Запобігання освітнім бар'єрам: практичні стратегії та тренування	Опанувати практичні стратегії для запобігання і подолання освітніх бар'єрів, застосовуючи тренувальні техніки для розвитку навичок активного навчання та інтерактивної комунікації
9	Емоційна саморегуляція для викладачів: стратегії управління власними емоціями	Надати викладачам стратегії та техніки емоційної саморегуляції для управління власними емоціями, що допоможе зменшити стрес і емоційне вигорання
10	Підсумкове заняття	Оцінити результати тренінгу, виявити ключові аспекти, які можна інтегрувати в педагогічну практику

Зразок конспекту тренінгового заняття

Тема: Розпізнавання та подолання освітніх бар'єрів: вербальні та невербальні засоби спілкування.

Мета: ознайомити учасників з ефективними вербальними та невербальними техніками комунікації для подолання освітніх бар'єрів, навчити їх розпізнавати та управляти бар'єрами в спілкуванні, щоб покращити освітній процес.

Перебіг заняття

1.1. Вступна частина (10 хвилин)

Мета: ознайомлення учасників з темою та цілями заняття.

Діяльність: привітання, представлення тренера та учасників. Оголошення мети і плану заняття.

1.2. Міні-лекція (20 хвилин).

Мета: надати теоретичні знання про освітні бар'єри та ефективні вербальні та невербальні засоби спілкування.

Діяльність: викладення матеріалу за темою, використання слайдів для візуалізації інформації.

1.3. Вправа 1: Розпізнавання бар'єрів (20 хвилин).

Мета: виявлення і аналіз освітніх бар'єрів, що виникають у спілкуванні.

Діяльність: учасники розділяються на групи і отримують сценарії, що ілюструють різні бар'єри у спілкуванні. Групи обговорюють і презентують свої висновки.

1.4. Вправа 2: Вербальні та невербальні техніки (20 хвилин).

Мета: розвинути навички використання вербальних і невербальних технік для подолання бар'єрів.

Діяльність: рольові ігри, де учасники практикують різні вербальні та невербальні техніки в умовах симульованих бар'єрів. Обговорення результатів і рефлексія.

1.5. Питання для обговорення міні-лекції (15 хвилин).

Мета: перевірка розуміння матеріалу, обговорення практичного застосування.

Діяльність: обговорення питання, що виникли у процесі міні-лекції. Учасники формулюють і обговорюють питання у групах.

1.6. Висновки та завершення (15 хвилин).

Мета: узагальнити основні моменти заняття і визначити подальші кроки.

Діяльність: резюмування основних тем і технік, обговорення можливих шляхів інтеграції отриманих знань у педагогічну практику. Вручення сертифікатів або подяк за участь.

2. Вправи.

Вправа 1. Розпізнавання бар'єрів.

Опис: учасники діляться на групи і отримують сценарії з ситуаціями, що ілюструють різні освітні бар'єри (наприклад, непорозуміння між викладачем і учнем, культурні відмінності). Групи обговорюють ці сценарії, визначають бар'єри і пропонують можливі рішення.

Матеріали: сценарії, папір, маркери.

Вправа 2. Вербальні та невербальні техніки.

Опис: рольові ігри, де один учасник грає роль викладача, а інший – учня. Учасники практикують різні вербальні (запитання, уточнення) та невербальні (жести, міміка) техніки для подолання бар'єрів. Після кожної вправи проводиться обговорення.

Матеріали: сценарії для рольових ігор, інструкції.

3. Міні-лекція.

Тема: «Вербальні та невербальні засоби спілкування у подоланні освітніх бар'єрів».

Зміст

Визначення освітніх бар'єрів: що таке освітні бар'єри і як вони впливають на освітній процес.

Вербальні засоби спілкування: техніки активного слухання, використання питань для уточнення і перевірки розуміння, конструктивний зворотний зв'язок.

Невербальні засоби спілкування: значення жестів, міміки, інтонації. Як невербальні сигнали можуть підтримувати або перешкоджати ефективному спілкуванню.

Приклади і стратегії: конкретні приклади успішних і неуспішних комунікацій у навчальному процесі, стратегії для покращення комунікації.

4. Питання для обговорення міні-лекції.

1. Які основні бар'єри в комунікації ви виявили під час вправ і як ви їх подолали?

2. Які вербальні та невербальні техніки ви вважаєте найбільш ефективними для подолання освітніх бар'єрів?

3. Які стратегії ви можете застосувати у своїй педагогічній практиці для покращення спілкування з учнями?

4. Як невербальні сигнали можуть підтримувати або заважати комунікації? Приведіть конкретні приклади.

5. Які переваги і недоліки вербальних і невербальних засобів спілкування ви виявили під час рольових ігор?

5. Висновки.

Оцінка: визначити, які вербальні та невербальні техніки виявилися найбільш ефективними для подолання бар'єрів.

Інтеграція: сформулювати конкретні рекомендації для впровадження отриманих знань у педагогічну практику.

Подальші кроки: запропонувати учасникам розробити план дій для впровадження нових технік і стратегій у свою роботу.

Цей план тренінгового заняття забезпечить глибоке розуміння теми і практичне застосування знань для покращення комунікації у освітньому середовищі.

Стратегія безпеки та збереження здоров'я реалізувалася через створення здоров'язбережувального середовища та підтримку викладачів і студентів. Вона включала впровадження заходів безпеки, які забезпечували індивідуальний підхід до кожного учасника освітнього процесу, надаючи відповідні поради та інструкції щодо поведінки в небезпечних ситуаціях. Стратегія також передбачала надання оновленої та достовірної інформації, що сприяє саморозвитку студентів і викладачів, про ситуацію в країні, можливі ризики та заходи безпеки, тим самим підтримуючи здоров'язбережувальне середовище.

Таким чином, ці стратегії орієнтовані на забезпечення безпеки та інформування, а також на психологічну підтримку студентів і викладачів. Вони допомагають у подоланні труднощів, адаптації до нових умов і сприяють самовдосконаленню, зберігаючи здоров'язбережувальне середовище та забезпечуючи індивідуальний підхід до кожного учасника освітнього процесу.

На питання про адаптацію методів викладання та досвіду навчання, респонденти зазначили, що в освітньому процесі використовувалися методи, спрямовані на зміну мислення та ставлення до навчання через акцент на індивідуальність студентів. Важливий наратив створення безпечного та підтримувального освітнього середовища підкреслював автентичність взаємодії. Постановка реальних цілей навчання забезпечувалася через персоніфікований підхід, враховуючи цифрові методи та методи розвитку вольових якостей.

Зазначені методи забезпечували індивідуальність спілкування, співпрацю та можливість висловити власну думку, інтегруючи наратив автентичності. Незважаючи на різні локації або соціальну ізоляцію, персоніфікований підхід дозволяв бути почутим і взаємодіяти ефективно.

1. Методи зміни мислення та ставлення до навчання спрямовані на адаптацію здобувачів освіти до процесу, а не до результату навчання, враховуючи їх емоційний стан. Базовий підхід полягає в тому, щоб допомогти студентам зосередитися на процесі навчання, запобігаючи регресії до діяльності за інерцією. Зазвичай, в умовах навчання акцент робиться на кінцевому продукті – правильній відповіді, через це помилки сприймаються як невдачі та стають тригером стану фрустрації. Натомість, ставлення до помилок необхідно трансформувати в можливості для навчання, адже вони можуть бути цінним уроком за умови якісного їх аналізу.

Тут використовувалися техніки «Зупинись, подумай, обери», які сприяють індивідуалізації освітнього процесу. Вона полягає в тому, щоб здобувачі освіти, коли втрачають контроль над емоціями, зупинились та усвідомили свої переживання. Після цього відбувається аналіз ситуації з подальшим вибором способу реагування. Наприклад, на занятті з англійської мови студент помиляється під час відповіді на запитання, викладач виправляє помилку, і студент відчуває роздратування і злість.

Перший крок: студент усвідомлює свій емоційний стан і намагається заспокоїтись, уникнувши регресії до діяльності. Другий крок: студент аналізує ситуацію, розуміє, що помилка є частиною процесу навчання, і що злість не допоможе йому краще опанувати тему уроку. Третій крок: студент просить викладача пояснити помилку, усвідомлює її, і зосереджується на вивченні матеріалу, адаптуючи свій підхід до навчання.

2. Методи створення безпечного та підтримувального освітнього середовища базуються на індивідуалізації підходів до студентів і педагогічного супроводу. Методичний аспект створення такого середовища передбачає такі кроки: оцінювання поточного стану освітнього середовища, що враховує індивідуальні

потреби учасників; підвищення усвідомлення важливості психологічної безпеки для всіх учасників освітнього процесу; встановлення чітких очікувань та правил, спрямованих на забезпечення психологічної безпеки в освітньому середовищі.

Забезпечення навчання та розвитку, яке включає педагогічний супровід, є критичним елементом цієї стратегії. Стимулювання зворотного зв'язку та визнання і підтримка вразливості учасників освітнього процесу також є важливими складовими. У контексті викладання, створення безпечного психологічного середовища передбачає встановлення взаємозв'язків між учасниками навчального процесу, що досягається за допомогою методів «ice breaker».

Організація підтримувального освітнього середовища за допомогою методів «team-building» досягається завдяки індивідуалізації освітнього процесу. Підтримка активності на уроці забезпечується методами «warm-up» та «energizer», що допомагають створити безбар'єрне освітнє середовище, де кожен студент відчуває себе комфортно і захищено, отримуючи необхідний педагогічний супровід.

Більшість викладачів наголошували на тому, що під час занять намагалися забезпечувати безбар'єрний мікроклімат, що сприяло запобіганню утруднень у спілкуванні, зокрема з тими, хто навчається, і запобігало виникненню почуття невпевненості у собі та страху перед негативними оцінними судженнями з боку викладача. Для досягнення цього ефекту застосовувалися методи психолого-педагогічного супроводу, які уникали наказів та безапеляційних розпоряджень на зразок «Зараз йде до дошки…», «На запитання буде відповідати …», «Памятаю, що минулого разу Ви були не готові, що можете сказати сьогодні», а також звертання до студентів по імені, уникаючи погроз типу «Подивимося, що на екзамені буде, і що Ви робили протягом семестру».

Натомість, прагнули говорити стримано, без зайвої суворості, що є важливою складовою персоніфікації підходу. Уникали апелювання до обов'язків «Ви повинні», «Ви не маєте права»; реплік-пасток «Вихована людина не повинна так розмовляти»; похвали з «пасткою» – «Ви розумна людина, як можна таке робити?»; упередженого діагнозу мотивів поведінки «У Вас немає бажання вчитися»; несвоєчасних порад, відмови від обговорення питання, зміни теми «Це дуже цікаво. Але давайте краще поговоримо про Ваші оцінки»; змагання «Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша».

Цей підхід забезпечував безбар'єрне середовище, у якому студенти могли відчувати себе комфортно, отримуючи необхідний психолого-педагогічний супровід.

Респонденти зазначили, що на заняттях викладачі використовували прийом прямого навіювання, який виступав як сугестор, вселяючи здобувачам упевненість у власних здібностях і силах. Наприклад, такі фрази, як: «Ви впораєтесь»,«Це не так складно», «Ви зможете це зробити», «З Вашими здібностями це буде неважко зробити», слугували потужною аргументацією. При цьому, вони виходили з того, що віра у власні сили та можливість успішно подолати бар'єр є важливим мотиваційним чинником, а впевненість у власних здібностях – це установка щодо

власних здібностей. Отже, чим більшою є впевненість у власних здібностях щодо подолання бар'єра, тим наполегливішою є особистість у своїх діях, що підкреслює важливість мотивації у навчальному процесі.

Ефективність також спостерігалася у використанні прийому вербального переконання, який поєднувався з наданням конкретних вказівок та прямими доказами потенціалу студента, що стосуються його здатності досягти певних результатів. Наприклад, такі висловлювання як: «Ви помітили, що тепер ти значно краще структуруєте навчальний матеріал і, відповідно, робите змістові висновки при написанні творів», а також «Я дуже рада, що Ви навчилися аналізувати і використовувати теоретичний матеріал на практиці», слугували не як накази, а як прийоми, що заохочують до подальших досягнень, сприяли формуванню позитивної емоційної реакції та мотивації у студента. Такі підходи підтримували інклюзію в освітньому процесі, де здобувач вищої освіти відчував себе частиною академічної спільноти, що підвищувало його внутрішню мотивацію та загальну ефективність навчання.

Заходи з підбадьорювання та запевнення являють собою ефективні прийоми, які підтверджують прагнення педагога до інклюзії в освітньому процесі, спрямованої на прийняття думок і почуттів здобувача вищої освіти без будь-яких обмежень чи упереджень. Приклади таких висловлювань, як «Так, я розумію Ваш стан», «Вдалий приклад», «Приємно, що Ви звертаєте увагу на деталі», «Приємно чути», «Продовжуйте, продовжуйте», «Це цікаво», стали важливими інструментами для подолання бар'єрів у комунікації, оскільки вони сприяли відкриттю діалогу та зниженню напруженості серед студентів, підтримуючи таким чином процес інклюзії і покращуючи емоційний клімат в освітньому середовищі.

3. Методи визначення реальних навчальних цілей в контексті інклюзивності та адаптивності навчання включають застосування SMART-методології, розробленої П. Друкером. Цей підхід передбачає встановлення: S (specific) – конкретних та чітко визначених цілей, які виключають загальні або нечіткі формулювання; M (measurable) – вимірюваних цілей, результати яких можна оцінювати як на проміжних, так і на кінцевих етапах виконання; A (achievable) – досяжних і реалістичних цілей, шляхом оцінки доступних ресурсів та факторів, що впливають на їх реалізацію; R (relevant) – релевантних і актуальних цілей, що узгоджуються з іншими завданнями та відповідають інтересам виконавців; T (time-bound) – цілей з конкретними часовими межами для досягнення.

Крім того, реалізація цілей може бути підтримана методологією «Pomodoro», яка спрямована на підвищення концентрації та адаптивності процесу навчання. Цей метод організовує час у короткі цикли активної роботи, чергуючи їх з перервами, що включає 25 хвилин інтенсивної роботи з наступною 5-хвилинною перервою і більш тривалою перервою (15–30 хвилин) після кожних чотирьох «Pomodoro-сеансів». Застосування цього методу сприяє подоланню бар'єрів фрустрації, які часто виникають через перевантаження і недостатню організованість роботи. Метод «Pomodoro» надає структурованість та систематизує навчальний процес, що

допомагає зменшити фрустрацію і підвищити ефективність навчання, відповідно до принципів професійного і саморозвитку.

Цифрові методи. У процесі реалізації концепції безбар'єрного освітнього середовища викладачі активно імплементують різноманітні цифрові інструменти, такі як карти знань Coggle, додатки Mind Meister, Draw.io, PersonalBrain, Cacoo. Зокрема, додаток Linoit заслуговує на особливу увагу завдяки своїм можливостям створення віртуальних полотен (canvas), на яких можна розміщувати стікери (stickers) з записами, зображеннями, відео та посиланнями на електронні ресурси. Це сприяє адаптації до індивідуальних потреб кожного студента та дозволяє здійснювати колективну роботу, переглядати створені іншими користувачами віртуальні дошки. Застосування різноманітних ресурсів (автентичні текстові, відео- та аудіоматеріали, мобільні додатки, ігри, онлайн-платформи) та методик (CLIL, CLT, TPR, The Grammar-Translation Method, The Direct Method та інші) забезпечує динамічність навчального процесу та підтримує професійний саморозвиток викладачів. Ці інструменти також сприяють самовдосконаленню через індивідуалізацію активностей студента відповідно до домінуючих типів сприйняття інформації, таких як візуальне, аудіальне або кінестетичне, що є важливим для подолання освітніх бар'єрів.

4. Методи розвитку вольових якостей через призму інклюзії передбачають формування цілеспрямованості, терплячості, завзятості та наполегливості в контексті безбар'єрного середовища, що сприяє подоланню освітніх бар'єрів. В рамках інклюзивної практики пропонуються такі вправи для стимуляції вольових якостей та професійного самовиховання:

1) Ігри та вправи на очікування: наприклад, «Хто зможе довше називати слова за певною темою?»; «Хто перший складе речення зі слів?» — ці завдання сприяють розвитку терпіння і завзятості.

2) Вправи на самоконтроль: наприклад, «Склади список слів на певну тему за 2 хвилини»; «Прочитай текст і перекажи його, не заглядаючи в текст» — допомагають у самовдосконаленні через контроль за власними емоціями і часом.

3) Вправи на постановку цілей: наприклад, «Склади список своїх цілей на це заняття»; «Створи план дій для досягнення однієї з твоїх цілей»; «Намалюй карту своїх мрій» — такі вправи сприяють розвитку цілеспрямованості та організації.

4) Вправи на візуалізацію: наприклад, «Створи колаж з картинок, які символізують твої професійні цілі, і опиши їх»; «Придумай афірмацію, яка буде тебе мотивувати вивчати нову тему» — підтримують саморозвиток та професійне самовдосконалення через візуалізацію.

5) Вправи на ведення щоденника: наприклад, «Веди щоденник вдячності за те, що ти вже вмієш застосовувати на практиці вивчений матеріал»; «Записуй свої цілі і прогрес у їх досягненні» — сприяють професійному самовихованню і самовдосконаленню.

6) Практика вдячності: наприклад, «На початку дня назви 3 речі, за які ти вдячний»; «Напиши лист вдячності комусь, хто тобі допоміг» — допомагає в підтримці позитивної емоції та мотивації.

7. Допомога іншим: наприклад, «Допоможи одногрупнику виконати завдання»; «Візьми участь у волонтерському проєкті» — сприяє розвитку навичок інклюзії та колективної підтримки.

8. Позитивне самонавіювання, наприклад, «Я можу це зробити!»; «Я вірю в себе!»; «Я не здаюся!» — сприяє формуванню мотивації та стійкості у досягненні цілей.

На питання щодо ініціатив та програм, спрямованих на підтримку психічного здоров'я і загального благополуччя учасників освітнього процесу, респонденти підкреслили, що активне залучення в громадські ініціативи, волонтерські програми та інші форми суспільної допомоги сприяє створенню відчуття значущості, що в свою чергу підтримує психічне здоров'я завдяки позитивному впливу на інших.

Значного поширення набули воркшопи, такі як «Розширення особистих кордонів у безбар'єрному середовищі», «Психосоматика та самоконтроль», «Розвиток емоційної ресурсності і саморозвитку», «Індивідуальність і детермінізм: подолання фрустрації через саморозвиток», «Ініціація та самоконтроль: стратегії управління емоціями в інклюзивному середовищі», «Аспекти емоційної ресурсності у подоланні освітніх бар'єрів», «Інклюзивне середовище та особисті кордони», «Емоційна ресурсність і самоконтроль: стратегії ініціації та особистого самовдосконалення в освітньому середовищі», «Індивідуальність у фокусі: подолання освітніх бар'єрів через саморозвиток», які сприяють інклюзивності, включеності, та подоланню бар'єрів у освітньому середовищі, що підтримує саморозвиток і самовдосконалення учасників освітнього процесу.

Проводяться кураторські години з питань розвитку психологічної стійкості, стресостійкості та управління емоціями («Розвиток психологічної стійкості: стратегії та підходи до управління емоціями», «Емоційний інтелект у освітньому середовищі: подолання емоційних бар'єрів через стресостійкість», «Індивідуалізація навчання: як розвивати стійкість до стресу», «Стратегії підвищення стресостійкості: психологічні техніки для подолання емоційних бар'єрів в освіті», «Психологічна стійкість та емоційна регуляція», «Управління емоціями в умовах стресу: ефективні стратегії для підвищення психологічної стійкості», «Розробка індивідуальних стратегій для подолання емоційних бар'єрів в освітньому середовищі», «Психологічна стійкість як основа успішного навчання: підходи до розвитку та управління емоціями».

Організовано рекреаційні та спортивні заходи для підтримки фізичного здоров'я студентів і співробітників («Індивідуальний підхід до здоров'я: спортивні активності для підтримки фізичного стану», «Здоров'язбереження через спорт», «Безбар'єрність у спортивних активностях: забезпечення інклюзивного середовища для всіх», «Здоров'язбережувальне середовище: індивідуальні програми для

реабілітації», «Фізичний стан та здоров'я: індивідуальні тренування для максимального ефекту»).

Розроблено матеріали-пам'ятки з порадами щодо підтримки емоційного здоров'я студентів («Рекреація через спорт: підтримка здоров'я і фізичного благополуччя», «Здоров'я та реабілітація: заходи для відновлення та саморозвитку», «Здоров'язбереження та фізичний стан: спортивні програми для індивідуального підходу», «Безбар'єрність у фізичному вихованні: спортивні активності для студентів різних рівнів підготовки» «Індивідуальний підхід у фізичній та психологічній реабілітації»).

На питання щодо проблем успішності та підтримки академічної доброчесності в онлайн-середовищі респонденти відзначили, що в умовах переміщеного ЗВО відбулися значні корективи у процес оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. У цьому контексті факультети реалізують стратегію адаптації та розвитку індивідуальних освітніх траекторій, яка забезпечує персоніфікований підхід до кожного студента, враховуючи його унікальні обставини, пов'язані з переміщенням. Це включає індивідуальні консультації, можливість самовдосконалення і адаптації навчального матеріалу відповідно до особистих потреб та обставин, а також гнучкість у виборі часу і темпу навчання через різні онлайн-платформи.

Стратегія базується на використанні інклюзивних методів оцінювання успішності, які включають:

– написання письмових робіт, що дозволяють перевірити рівень засвоєння матеріалу, розвиток аналітичних та пізнавальних навичок, що відповідає концепції безбар'єрного освітнього середовища;

– тестування з вибором однієї або декількох відповідей, заповнення пропусків, відкриті питання, що забезпечує всебічну адаптацію до індивідуальних стилів навчання;

– проєктно-орієнтоване оцінювання, де студенти виконують завдання, що передбачають аналіз, дослідження, творчі підходи та презентаційні навички. оцінювання враховує якість проєкту, що підтримує розвиток індивідуальності;

– самооцінювання, яке дає можливість студентам оцінювати свою роботу та роботу одногрупників, сприяючи самовдосконаленню і розвитку критичного мислення;

– використання систематизованих критеріїв оцінювання, таких як рубрики з чіткими категоріями (зміст, оформлення, аргументація тощо), що допомагає студентам краще орієнтуватися у вимогах та покращувати якість своїх робіт;

– застосування спеціальних платформ та програм для оцінювання завдань (системи перевірки на плагіат, онлайн-тести з автоматичним розрахунком результатів), що дозволяє забезпечити об'єктивність оцінювання та ефективне використання часу викладача;

– індивідуалізовані завдання, що забезпечують можливість самовираження та розвиток унікальних здібностей студентів. наприклад, замість стандартних

письмових звітів можуть пропонуватися відеопрезентації або аудіоінтерв'ю, відповідно до інтересів та здібностей кожного студента;

– оцінювання стейкхолдерами, що передбачає запрошення фахівців-практиків, директорів шкіл, працедавців на звітні конференції, що дозволяє отримати всебічне уявлення про успішність студента з різних точок зору та сприяє подоланню освітніх бар'єрів.

З метою поширення інформації серед здобувачів про сутність та принципи академічної доброчесності проводяться різноманітні заходи, присвячені роз'ясненню цих питань: кураторські години «Академічна доброчесність: кращі практики для майбутніх фахівців», «Етичні норми академічної діяльності, запобігання академічному плагіату, правильне цитування джерел», «Наукова діяльність: розвиток навичок дослідника для студентів», «Освіта в сучасному світі: тренди та виклики професійної підготовки», «Інновації в освітніх технологіях, адаптація освітніх програм до потреб ринку праці, розвиток компетенцій», «Роль студентів у підтримці освітньої етики», «Стратегія боротьби з шахрайством, роль студентських спільнот у формуванні етичної культури», «Оцінка та підтримка наукових проєктів: поради для майбутніх дослідників», «Методи розвитку критичного мислення, застосування критичного аналізу в науці та освіті».

На питання щодо стратегії створення та підтримки почуття спільноти і зв'язку серед студентів і викладачів, які розосереджені по всьому світу, респонденти зазначають, що формування спільноти факультетів є критично важливим для успішної роботи університету. Основною стратегією у цьому контексті є створення атмосфери, де кожен може реалізувати свою індивідуальність і відчувати себе затребуваним, а також вільно висловлювати свої думки та ідеї без страху перед осудом. Реалізація цієї стратегії забезпечується шляхом:

– проведення загальноуніверситетських лекцій, івентів, конкурсів, флешмобів, методичних семінарів, кураторських годин, дискусій та воркшопів, що сприяє зближенню студентів та викладачів, розвиваючи атмосферу взаємоповаги, підтримки і адаптації до різних індивідуальних потреб;

– надання студентам можливості розвивати власні інтереси та потреби у навчанні через індивідуалізовані завдання, проєкти або додаткові ресурси для самостійного вивчення, що включає активну співпрацю та комунікацію як з викладачами, так і з однокурсниками через форуми, групові проєкти та індивідуальні консультації від висококваліфікованих фахівців-практиків;

– забезпечення можливостей для самовираження і розвитку унікальних здібностей, що підтримує безбар'єрне середовище, (доприкладу, створення віртуальних спільнот на факультетах, де студенти можуть обговорювати теми, ділитися ідеями і вчитися один у одного, сприяє інклюзії та персоніфікації навчального процесу);

– створення сторінок кафедр в Instagram та Facebook, де студенти публікують свої матеріали і отримують фідбек від колег та викладачів, що

забезпечує індивідуалізацію підходів до самоосвіти та самовиховання і сприяє безперервному самовдосконаленню;

– функціонування «Скриньки довіри» на сторінках кафедр, де студенти можуть висловлювати свої побажання та проблеми без побоювання осуду, що сприяє створенню безбар'єрного середовища і подоланню психологічних бар'єрів;

– наявності механізму підтримки та допомоги для студентів, які можуть зіткнутися з освітніми бар'єрами (кураторське консультування, доступ до психологічної допомоги), що допомагає в адаптації і професійному самовдосконаленню.

На питання про те, як продовжується підготовка студентів до їхніх майбутніх професійних ролей в умовах викликів онлайн-навчання та глобальної невизначеності, респонденти зазначають, що головна увага в процесі викладання зосереджена на розвитку практичних навичок, які є критично важливими для успішного виконання професійних обов'язків. В цьому контексті особливе значення набувають практико-орієнтовані форми та методи роботи, такі як кейс-стаді, занурення у професійне середовище, практична проблематизація теоретичного матеріалу, сторітеллінг та проєктна діяльність. Ці методи не тільки сприяють моделюванню ситуацій квазіпрофесійної діяльності, але й стимулюють студентів до самоосвіти та самовдосконалення, враховуючи їхню індивідуальність і потреби в адаптації.

Зокрема, використання кейсів забезпечує активне залучення студентів і висококваліфікованих фахівців до освітнього процесу, що сприяє формуванню безбар'єрного освітнього середовища. Наприклад, рольові симуляції сприяли розвитку навичок взаємодії з дітьми, формуванню емпатії та адаптаційних навичок, що є важливими для ефективної професійної діяльності.

Методика перевернутого класу забезпечила персоніфікацію навчання, оптимізуючи використання часу та сприяючи пробудженню ініціативи учасників освітнього процесу. Групова робота підкріпила комунікативні навички, вміння співпраці та дозволила студентам обмінюватися досвідом і розробляти стратегії роботи з дітьми, що сприяє формуванню готовності до роботи з колегами, адміністрацією та батьками.

Сторітеллінг вплинув на формування переконань і поведінки майбутніх педагогів, допомагаючи їм зрозуміти специфіку світовідчуття дітей, перейнятися проблемами, які турбують батьків та вчителів, а також освоїти алгоритми ефективної комунікації з різними категоріями учнів.

Висновки. На факультетах активно впроваджуються принципи індивідуалізації професійної підготовки, що відповідають сучасним вимогам безбар'єрного освітнього середовища. Для забезпечення максимального розвитку індивідуальності кожного студента розробляються персоніфіковані навчальні програми, які враховують інтереси студентів, їхні потреби та майбутні кар'єрні цілі. Наприклад, студенти мають можливість вибирати спеціалізовані курси з

біології, здоров'я людини, екології, фізичної культури, гімнастики та ігрових видів спорту, що відповідають їхнім особистим уподобанням та професійним планам.

Студенти проходять практику у висококваліфікованих педагогів та видатних спортсменів, що забезпечує їм можливість застосовувати теоретичні знання на практиці. Співпраця з освітніми закладами та іншими установами дозволяє студентам отримувати практичний досвід і розвивати навички викладання, а також отримувати конструктивні відгуки від професіоналів.

Деканат, завідувачі кафедр та куратори організовують для студентів тематичні вебінари, конференції та навчальні курси, що сприяють їхній адаптації до вимог сучасної професійної діяльності. Ці заходи не лише розвивають професійні навички студентів, але й сприяють їхньому самовдосконаленню та підготовці до ролі висококваліфікованого фахівця в умовах глобальних змін.

Під час проведення заходів студенти отримують можливість освоювати передові методи та технології навчання, адаптуючи їх до специфіки навчальних предметів. Вони навчаються організовувати і реалізовувати дослідницьку діяльність як у рамках шкільної, так і позашкільної роботи, моделювати зміст навчання та формувати ключові компетентності у здобувачів освіти. Завдяки індивідуалізації навчального процесу, студенти можуть реалізовувати персоніфіковані підходи до навчання, що включають інтегроване навчання, яке забезпечує розвиток їх індивідуальних здібностей.

Майбутні вчителі постійно вдосконалюють свою методичну підготовку, що зумовлено необхідністю адаптації до новітніх тенденцій у методиках викладання. Цей процес включає підтримку безбар'єрного освітнього середовища та забезпечення інклюзії, що сприяє ефективному навчанню. Своєю чергою, це забезпечує розвиток унікальних здібностей кожного здобувача вищої освіти, готуючи їх до успішної діяльності як висококваліфікованих фахівців у сучасному освітньому середовищі, орієнтованому на самовдосконалення та професійний розвиток.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні нових технологій та інструментів, які сприяють адаптації онлайн-платформ до індивідуальних потреб студентів; дослідженні впливу інклюзивних стратегій на академічні досягнення та соціальну інтеграцію студентів в онлайн-форматі; визначенні найкращих практик для підтримки соціальних взаємодій і академічного прогресу в умовах онлайн-освіти.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання*. Київ–Вінниця, 2014. Вип. 81. С. 8–13. **2. Вайніленко Т. В.** До питання формування готовності майбутніх вчителів до професійного самовдосконалення. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 1999. Вип. 3. С. 8–12. **3. Вайніленко Т. В.** Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення. *Науковий вісник Чернівецького університету.* Чернівці, 2005. Вип. 278. С. 13–20. **4. Ващенко О.** Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючихтехнологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6. **5. Венгер О. П.** Психолого-педагогічні

особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу: дис. … канд. психол. наук :19.00.07. Острог, 2014. 225 с. **6. Волкова Н. П.** Педагогіка: навч. посіб. 2003. 576 с. **7. Глазкова І. Я.** Бар'єрна педагогіка як новий напрям педагогічної науки. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук : мова, освіта, культура*: матеріали міжн. науково-практ. конф. (Умань, 26-27 квітня 2012 р.). Умань: ПП Жовтий О. О., 2012, Ч. 2. С. 31–34. **8. Глазкова І. Я.**, Хатунцева С. М. Теоретико-методичні засади безбар'єрного освітнього середовища. *Університети України в умовах нових реалій: збереження наукового та кадрового потенціалу: колективна монографія*. Рига: Baltija Publishing», 2024. С. 97–120. **9. Глазкова І. Я.,** Хатунцева С. М. Creating a barrier-free educational environment: didactic techniques for preventing students' emotional barriers. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. *Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр*. 2023. Вип. 3. С. 448–456. URL: http://surl.li/qpoqe. **10. Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): монографія. Харків, 1998. 300 с. **11. Жерновникова О. А.** Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.09. Харків, 2016. 478 с. **12. Ляхова І. М.** Специфіка передачі інформації дітям із порушеням слухової функції в умовах організованої рухової діяльності. *Науковий Часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 15. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 3. К (97)18. С. 314–317. **13. Масич С. Ю.** Сутність дидактичної підготовки майбутнього педагога. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2013. Вип. 2. С. 331–336. **14. Нагаєв В. М.** Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Харків: Стильна типографія, 2019. 267 с. **15. Педагогіка** вищої школи: навчальний посібник; О. О. Резван, А. М. Приходько, О. О. Долгопол. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2021. 128 с. **16. Резван О.**, Ільєнко О., Гусєва Г. Організація процесу підвищення кваліфікації викладача закладу вищої освіти з використанням дистанційних засобів навчання. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2022. № 96. С. 74-83. URL: https://doi.org/10.26565/2786-5312-2022-96-10. **17. Сущенко Л. О.** Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика: монографія. Запоріжжя, 2011. 148 с. **18. Сущенко Л.**, Яхонтова Г., Бобровник Л. Застосування фізичних вправ у відновленні здоров'я дітей молодшого віку з вродженою патологією кульшових суглобів у реабілітаційних центрах. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2023. (3К(162). С. 397–401. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).83 **19. Хатунцева С. М.** Врахування індивідуальних особливостей студентів в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 11–12. С. 113–120. **20. Хатунцева С. М.,** Глазкова І. Я. Подолання освітніх бар'єрів як запорука забезпечення якості освіти. Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості в закладах вищої освіти України: інструменти та виклики: електрон. наук. зб. тез доп. III Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 лист. 2023 р.). Київ: ПЦ «Київський університет», 2023. С. 146–151. URL: https://drive.google.com/file/d/1JC_QZKF-P91evuRgMPTsO9rOOruxQLyN/view Міжнародна науково-практична конференція - 2023 (google.com). **21. Хатунцева С. М.** Дидактична цінність педагогічних бар'єрів у процесі формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогвчні науки*. 2016. № 2 (12). С. 108–114. **22. Хатунцева С. М.** Самоосвіта в структурі самовдосконалення вчителя. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*. 2014. Вип. 1 (10). С. 174–178. **23. Цар І. О.** Структура індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього учителя гуманітарного профілю. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції*

розвитку». 2009. Вип. 1. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2009_st_13/. **24. Цветкова Г. Г.** Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи: монографія. Слов'янськ, 2014. 478 с. **25. Ярощук Л. Г.** Теоретичні аспекти діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів у Сполучених Штатах Америки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 394–403. **26. Arkorful V. E.**, Basiru I., Anokye R., Latif A., Agyei E. K., Hammond A., Pokuaah S., Arkorful E. V., Abdul-Rahaman S. Equitable Access and Inclusiveness in Basic Education: Roadblocks to Sustainable Development Goals. *International Journal of Public Administration*. 2019. 43(3), 189–202. URL: https://doi.org/10.1080/01900692.2019.1627554 11. **27. Brundenius C.** Universities and Inclusiveness: An Overview. *In Universities, Inclusive Development and Social Innovation.* 2016. (pp. 387–405). Springer International Publishing. URL:https://doi.org/10.1007/978-3-319-43700-2_16. **28. Copeland K.**, Tarver E. N. Diversity, Equity, and Inclusiveness in Higher Education. *In Higher Education Response to Exponential Societal Shifts*. 2020. (pp. 313–329). IGI Global. URL: https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2410-7.ch015. **29. Glazkova I. Ya.**, Khatuntseva S. M. Strategies and tactics for preventing and overcoming pedagogical barriers. Innovative development of science, technology and education. The 4th International scientific and practical conference "Innovative development of science, technology and education". Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2024. P. 247–256. URL: INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-TECHNOLOGY-AND-EDUCATION-18-20.01.24.pdf (sci-conf.com.ua). **30. Glazkova I.**, Khatuntseva S., Yaroshchuk L. Professional Pedagogical Culture: Historical Culturological Aspect. *Revista Române ascăpentru Educaţie Multidimensională.* 2020. 12 (3), 144–162. URL: https://publons.com/publon/36911847/. **31. Glazkova I.**, Khatuntseva S., Sychikova Ya., Hurenko O. Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In Sychikova Ya. et al. (Eds.), *Redefining higher education: Innovation, inclusion, and sustainable development during wartime*. Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER PC, 2024. P. 44–80. https://doi.org/10.15587/978-617-8360-07-8.ch2 **32. Glazkova I.**, Falko N., Khomenko O., Khatuntseva S., Rula N., Shulzhenko A., Tatarin V. Barriers in online education for displaced universities: Insights from faculty and students. *Problems and Perspectives in Management*. 2025. Is. 23(2-si), P. 136–150. http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.10 **33. Khatuntseva S.**, Frolova O. Pedagogical barriers and ways to overcome them as an incentive for self-improvement. *The 2nd International scientific and practical conference «Innovations in education: prospects and challenges of today»* (January 16 - 19, 2024). Sofia, Bulgaria. International Science Group. 2024. P. 183–186. URL: INNOVATIONS-IN-EDUCATION-PROSPECTS-AND-CHALLENGES-OF-TODAY (1).pdf. **34. Khatuntseva S.**, Glazkova I. Characterization of barriers to be overcome in the formation of information and communication competence of a future specialist. *XII International Scientific and Practical Conference «Challenges and problems of modern science»*. United Kingdom. 2024. P. 47–51. URL: GB.L-0405012024.pdf (conference-w.com). **35. Khatuntseva S.**, Glazkova I. Psychological and pedagogical principles of preventing and overcoming barriers in students as a condition for the functioning of a barrier-free educational environment. *Актуальні питання здоров'язбереження, безбар'єрності, фізичної терапії, реабілітації в умовах сьогодення: збірник тез доповідей ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2024. С. 177–180. **36. Lozano R.**, Merrill M., Sammalisto K., Ceulemans K., Lozano F. Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education. *A Literature Review and Framework Proposal. Sustainability*, 2017. 9(10), 1889. URL: https://doi.org/10.3390/su9101. **37. Mkrtichian O.**, Wu Yanlin To work with gifted children in the system of informal education in PR China: training of sports` disciplines` teachers. *International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe : Conference Proceedings*, (April 6th, 2019, Riga). Latvia. – Riga: Baltija Publishing, 2019. Part I. P. 70–73.

38. Remenick L. Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education.* 2019. 25(1). 113–130. URL: https://doi.org/10.1177/1477971419842880. **39. Sengupta E.**, Blessinger P., Hoffman J., Makhanya M. Introduction to Strategies for Fostering Inclusive Campuses in Higher Education. *In Strategies for Facilitating Inclusive Campuses in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion*. 2019. P. 3–14. Emerald Publishing Limited. URL: https://doi.org/10.1108/s2055-364120190000017001. **40. Shulla K.**, Filho W. L., Lardjane S., Sommer J. H., Borgemeister C. Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 2020. 27(5). P. 458–468. URL: https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ВІЛЬНОГО ВИБОРУ ПІД ЧАС ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Тетяна Гура

Процес організації навчання у закладах вищої освіти регламентується Законом України «Про вищу освіту». Згідно зі статтею 49 цього Закону особа має право здобувати вищу освіту в різних формах або поєднувати їх. Основними формами здобуття вищої освіти є: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); дуальна. Кожна із цих форм передбачає певний спосіб організації навчання здобувачів вищої освіти. Традиційно у закладах вищої освіти найбільш поширені очна (денна, вечірня) та заочна форми навчання [6]. Однак у зв'язку із військовим конфліктом між Росією та Україною, ми зіткнулися з проблемою неможливості організації традиційної системи навчання у закладах освіти. Закладам вищої технічної освіти необхідно було в короткий час змінити освітній процес відповідно до вимог міністерства освіти та науки України. В результаті, як вихід із ситуації, було організовано надання освітніх послуг, яке має назву «дистанційна форма навчання» хоча, на наш погляд, правильніше було назвати денна чи заочна форма з елементами дистанційного навчання.

Певні аспекти організації дистанційного навчання знайшли своє відображення у дослідженнях О. Воронкіна, О. Андрєєва, К. Бугайчука, Н. Бугайова, О. Глазунової, П. Дітюк, М. Жалдака, Ю. Ільїїна, В. Кухаренко, О. Комісарова, Ю. Машбиць, М. Мокрієва, Н. Морзе, Л. Ляхоцької, Н. Сиротенко та ін. [2; 11; 13; 14; 15].

В освітньому просторі України дистанційне навчання (дистанційні технології), на жаль, досить мало використовувалось, що викликало певні складнощі в його практичній реалізації.

Рівень ефективності застосування дистанційних технологій в освітній галузі визначається наявністю таких компонентів:

а) наявність матеріально-технічного забезпечення для підключення до мережі Інтернет (смартфон, ноутбук, планшетний комп'ютер, персональний

комп’ютер тощо) та самої мережі Інтернет;

б) науково-методичне забезпечення дисциплін (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, засоби контролю, зміст яких адаптовано під дистанційне навчання);

в) практична готовність учасників освітнього процесу (викладачів та здобувачів) до організації та проведення дистанційного навчання, тобто наявність певних умінь та навичок працювати за допомогою систем Moodle, Google Classroom, Zoom тощо, мессенджерів (Telegram, Viber, Skype тощо) [15]

Метою нашого дослідження є особливості методичного забезпечення проведення занять на прикладі дисципліни вільного вибору під час дистанційного навчання докторів філософії в технічному університеті за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ»).

Одним із напрямів освітніх інновацій, що активно розвиваються в НТУ «ХПІ» та безпосередньо скеровані на вдосконалення навчального процесу й підвищення якості освіти, є інформатизація освіти. Найважливішою ланкою цього процесу є застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Водночас відбуваються зміни змісту та методики навчання, тобто формуються та розвиваються новітні інформаційні освітні технології. Нині інформаційні освітні технології є невід’ємним складником навчального процесу на всіх факультетах і кафедрах університету. Їхній розвиток регламентується Концепцією інформатизації НТУ «ХПІ», Концепцією розвитку електронного навчання в НТУ «ХПІ». При цьому наголос робиться насамперед на практичних роботах у сфері електронного навчання (е-навчання), в тому числі дистанційного навчання (ДН).

НТУ «ХПІ» є одним з визнаних лідерів в Україні у сфері впровадження технологій е-навчання у навчальний процес. Розвиток е-навчання реалізується в НТУ «ХПІ» через багатопланову роботу, яка проводиться на багатьох кафедрах університету. Системотехнічне забезпечення е-навчання в НТУ «ХПІ» складають університетська локальна мережа, в тому числі 3 Інтернет сервери з сучасними навчальними оболонками, бібліотечний сервер, комп’ютерні класи навчально-консультаційних центрів університету. Неперервно розвивається інструментальне та програмне забезпечення е-навчання. У навчальному процесі активно використовуються дві навчальні оболонки, розроблені та виготовлені фахівцями університету, впроваджено вільно поширювану оболонку Moodle. Навчальна оболонка «Веб-клас ХПІ» функціонує з 2001 року; за допомогою цієї оболонки розроблено понад 200 дистанційних курсів. Навчальна оболонка «Система інформаційного менеджменту» (СІМ) функціонує з 2004 року і використовується в заочній формі навчання. Останнім часом основною оболонкою дистанційного навчання є Moodle. У цьому інформаційному середовищі створено понад дві тисячі дистанційних курсів.

Адміністративно-організіційне забезпечення використання е-навчання в навчальному процесі здійснює Центр дистанційної та доуніверситетської підготовки, а технологічну підтримку – Інформаційно-обчислювальний центр.

Функції колективного менеджера системи дистанційного навчання університету виконує лабораторія менеджменту дистанційної освіти, яка є осередком практичного впровадження інформаційних освітніх технологій в навчальний процес. Багато уваги надається навчанню студентів і аспірантів за заочною формою з використанням технологій електронного навчання. Це навчання відбувається за новими навчальними планами, що враховують специфіку дистанційного навчання та вимоги Болонського процесу. У лабораторії також проводиться розроблення мультимедійних навчальних ресурсів (віртуальна реальність та ін.), створюється база електронних навчальних ресурсів, укладених фахівцями НТУ «ХПІ», розроблюються і впроваджуються в навчальну практику інструменти та методи е-навчання, ведеться підготовка кадрів кафедральних менеджерів е-навчання. Тут розроблено оригінальний науково-навчальний мовний ресурс «Як це буде українською», який у частині нормалізованої української термінології ресурс ґрунтується на Національному стандарті ДСТУ 3651-97 «Метрологія. Одиниці фізичних величин», внесеному та розробленому фахівцями НТУ «ХПІ». За останні роки фахівцями НТУ «ХПІ» в царині електронного навчання видано 8 навчальних посібників та монографій, три з яких отримали гриф Міністерства освіти і науки України.

Співробітниками університету успішно виконано міжнародні проєкти в рамках «Партнерської програми НТУ “ХПІ” – Університет штату Айова (США)» (за підтримки фонду Engineering Information Foundation, USA), проєкти за європейською освітньою програмою TEMPUS, присвячені впровадженню й розвитку електронного навчання, та проєкти Міністерства закордонних справ Великої Британії [4; 5].

Насамперед ознайомимось із системою дистанційного навчання. У поточний момент відповідно до наказу по НТУ «ХПІ» освітній процес відбувається у дистанційній формі (в синхронному та/або асинхронному режимі), він реалізується за структурою, наведеною на рисунку 1. Заняття здійснюються засобами Microsoft 365 (Outlook, Teams) відповідно до затверджених навчальних планів та графіку начального процесу. Викладачі використовують додаткові інструменти дистанційного навчання для доступу студентів до навчальних матеріалів (OneDrive, Class Notebook, Forms, SharePoint тощо). Отримати дистанційний доступ до матеріалів навчальних дисциплін здобувачі можуть за відповідними посиланнями на сайти кафедр (оновлюється постійно згідно з навчальними планами). Для доступу до матеріалів необхідно авторизуватись у корпоративному акаунті Microsoft 365. Для здобувачів та викладачів існують такі корисні покликання:

– Електронний кабінет студента: https://studcabinet.kpi.kharkov.ua/;

– Служба підтримки Microsoft 365: support@khpi.edu.ua;

– Служба підтримки електронних кабінетів: support.cabinet@khpi.edu.ua;

– Microsoft 365 Outlook: https://outlook.office.com/mail/;

– Microsoft 365 Teams: https://teams.microsoft.com/v2/;

– Рекомендації по роботі з Microsoft 365 (для доступу до матеріалів необхідно авторизуватись у корпоративному акаунті Microsoft 365);

– Офіційний канал інституту в телеграм: https://t.me/cs_khpi.

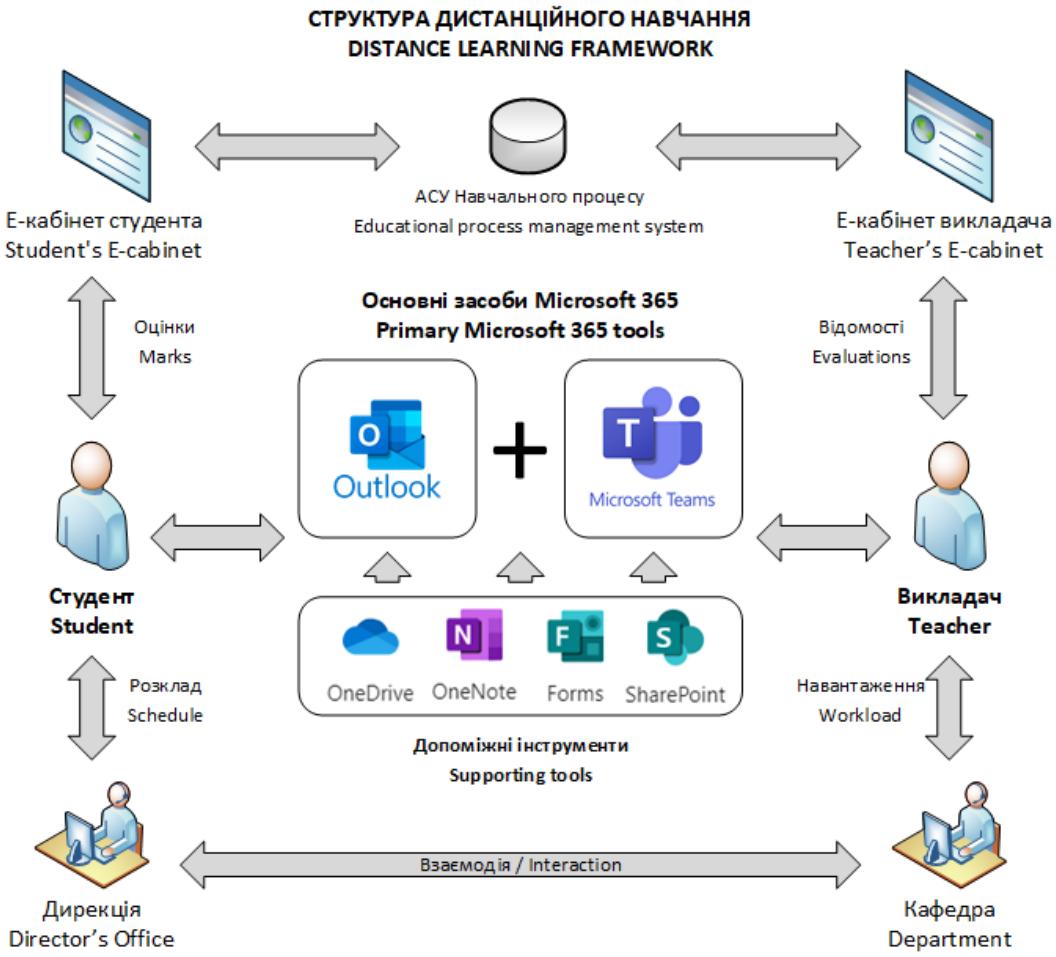

Рис. 1. Структура дистанційного навчання в НТУ «ХПІ»

Структура дистанційного навчання в НТУ «ХПІ» (рис. 1) повинна:

1. Забезпечити підготовку методичних та інформаційних матеріалів викладачами кафедр, необхідних для запуску навчального процесу. Ці матеріали повинні стати повноцінною заміною для лекцій/теоретичної частини/практичних занять/семінарів для їх надання студентам.

2. Забезпечити заміну науково-педагогічних працівників, з якими не було встановлено зв'язок чи які не спроможні брати участь у навчальному процесі з інших причин.

3. Забезпечити зв'язок та надання консультацій керівниками магістерських дипломних проєктів (робіт) для підготовки здобувачами другого курсу магістерського рівня випускних кваліфікаційних робіт.

4. Налагодити режим індивідуального консультування для навчання в режимі самостійних завдань.

5. Усі лабораторні роботи замінити на практичні або семінарські заняття, РГР, РГЗ.

6. Усі види практик провести із залученням дистанційних технологій. Забезпечити звітність студентів щодо проходження практик [5].

Ефективність дистанційного навчання здобувачів в значній мірі залежить від організації навчального процесу та мотивації здобувачів до вивчення навчального матеріалу та своєчасного виконання завдань дистанційного курсу (ДК), що вивчається здобувачами. Організація роботи здобувачів повинна забезпечити рівномірне навантаження при роботі в ДК, постійний контакт здобувачів із викладачем та їх підтримку (мотивування). Особливу увагу приділено використанню психолого-педагогічних прийомів. І сам ДК буде лише сховищем інформації, ще не спонукає здобувачів до освоєння знань, розвитку. Тому розглянемо використання психолого-педагогічних прийомів. Для вдалої мотивації до навчання в ДК необхідно визначити систему цілей навчання (первинні та загальні), зробити акцент на важливості навчального матеріалу для вивчення інших тем та навчальних дисциплін (міждисциплінарні зв'язки), а також для майбутньої професійної діяльності здобувачів. Необхідно проводити відбір змісту ДК відповідно до пізнавальних вимог студентів, з одночасним забезпеченням професійної спрямованості змісту ДК. Також важливо встановити оптимальний рівень вимог до дисципліни, що вивчається в ДК, бо значне підвищення рівня приводить до того, що успішність у навчанні досягається дуже рідко и навпаки – занижені вимоги не мотивують до навчання [14, с. 53–65].

Готуючи інформацію для студентів у ДК, слід приділяти увагу полегшенню для студентів процесу ознайомлення з нею, швидкістю сприйняття та переробки здобувачами інформації. У цьому може допомогти побудова ДК із використанням гіперпосилань. На практиці, вдало побудований глосарій суттєво полегшує освоєння навчального матеріалу, заощаджуючи час для пошуку роз'яснень до термінів. Додаткову інформацію слід розміщувати під основною. Невдалим є пропозиція здобувачам самостійно шукати додаткову інформацію в мережі Інтернету. Більша частина студентів ДК обмежуються інформацією, що є в ДК. Винятком є, безумовно, виконання певних завдань творчого характеру. Також слід пам'ятати про вимоги до формату матеріалів з урахуванням вимог візуального сприйняття. Як відомо, найкраще сприймається матеріал невеликими частинами. Це до 1,5 розміру екрана. Сприйняття та освоєння інформації в ДК значною мірою залежить від вдалої систематизації інформації, від використання в матеріалах ДК рисунків, структурно-логічних схем, алгоритмів, графіків, моделей тощо (але не треба перевантажувати навчальні матеріали, бо це заважає розвитку здатності до абстрагування). Розміщення тем з конспекту лекцій без їх адаптації до ДК не допустимо, бо, по-перше, з урахуванням сприйняття інформації з екрану пункти лекції потрібно розділяти на логічні частини, які б добре було опрацювати

здобувачам ДК. По-друге, частину текстової інформації необхідно замінити схемами або таблицями, що допоможе здобувачеві аналізувати та систематизувати навчальний матеріал. По-третє, необхідно зацікавити здобувачів у вивченні теорії, надавши приклади її використання на практиці (можливо вказавши на зв'язок з практичною роботою, завданнями ДК, або з цілями вивчення курсу). Активізації роботи здобувачів допомагає включення останніх в групову роботу, а також можливість оцінювати роботи інших здобувачів (наприклад, на семінарі). Важливе значення має самооцінка знань, яку студент може отримати під час проходження навчальних тестів, виконання занять тощо. Використання останніх дозволяє спонукати студентів ДК до більш якісного опрацювання теорії. Психологічно людина більш охоче виконує менші завдання. Це слід враховувати при розробці завдань, навчальних тестів. Це також дає змогу здобувачам самостійно розподілити свій час на вивчення окремого ДК з урахуванням свого загального навчального навантаження. Важливо також оцінювати окремі роботи в рамках ДК, а не оцінювати увесь блок завдань. Виконання контрольних або курсових робіт слід організувати окремими логічними блоками, за успішне виконання яких здобувач ДК отримує бали. Для перевірки частин контрольних робіт доцільно використовувати такий елемент курсу, як відповідь у вигляді файлу. Також важливо завжди відразу давати оцінку роботі студента ДК, наприклад, у рамках позиції «відгук» у завданнях. У рамках ДК рівень самоконтролю у студентів менший, ніж на традиційних курсах, менша відповідальність та задоволеність навчанням. Не зайвим буде розміщення в ДК блоків з оцінками проходження тестів, блоку «Найактивніші користувачі» та індикатору виконання завдань курс. Крім того, основною проблемою дистанційного навчання є спілкування (емоційна взаємодія) між викладачем і студентами, а також між самими студентами. При використанні чату та підписки студентів ДК на форуми курсу покращується зворотній зв'язок у рамках ДК, але проблема емоційної взаємодії не розв'язується, що є основною причиною соціально-емоційної незадоволеності процесом взаємодії в ДК. Розв'язання цієї проблеми може істотно підвищити результативність дистанційного навчання. Цьому можуть сприяти використання програм для інтерактивного спілкування викладача та студента, таких як Скайп та інших, але інтерактивне спілкування викладача займає набагато більше часу, ніж використання чату [10].

Треба також не забувати враховувати, що в ході реалізації дистанційної форми навчання змінюється організація і форма подачі навчального матеріалу, зокрема:

– змінюється структура і зміст інформаційної взаємодії між студентом, викладачем таінтерактивним джерелом навчальної інформації;

– трансформується склад і зміст навчально-методичного забезпечення освітнього процесу;

– видозмінюється інформаційно-комунікаційне предметне середовище [7, с. 65–78].

Форма навчання вносить істотне коригування в реалізацію загальнодидактичних цілей і методів навчання. На відміну від традиційної освіти, в якій центральною фігурою є викладач, при використанні нових інформаційних технологій центр тяжкості переноситься на студента, який активно будує освітній процес, вибирає власну траєкторію в освітньому просторі.

У структурі інформаційно-освітнього простору закладу вищої освіти, який забезпечує якісне використання дистанційних форм навчання, ми виділяємо:

– спільну навчальну, позанавчальну, наукову та організаційну діяльність, яка здійснюється на основі використання засобів інформатизації освіти;

– сукупність інформаційних ресурсів, що мають змістовне наповнення;

– комплекс апаратних та інших технічних засобів інформатизації освіти;

– глобальні, регіональні та локальні комп'ютерні мережі, що надають сервіси та ресурси [6].

Навчання в технічному закладі вищої освіти (ТЗВО) має сприяти інтеріоризації компонентів інформаційної діяльності викладача, серед яких ми виділяємо гностичний, проєктувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний і методичний компоненти.

Гностичний компонент включає:

– вивчення потенціалу розподіленого інформаційного ресурсу і технологій дистанційного навчання;

– аналіз власної професійної діяльності, а також діяльності інших учасників дистанційного освітнього процесу;

– забезпечення ефективності занять, що проводяться в умовах дистанційного навчання з урахуванням показників і критеріїв оцінювання якості дистанційної освіти [8].

Проєктувальний компонент передбачає:

– оцінку доцільності використання технологій дистанційного навчання з урахуванням мети занять, змісту матеріалу, знань та інтересів здобувачів;

– вибір педагогічно обґрунтованої моделі навчання;

– планування індивідуальної та групової роботи з використанням Інтернет-орієнтованих педагогічних технологій, що стимулюють активну пізнавальну діяльність здобувачів;

– аналіз програмного забезпечення з метою визначення інструментарію для створення дистанційних навчальних курсів з урахуванням основних дидактичних, ергономічних і технічних вимог до проведення занять в умовах дистанційного навчання [8].

Конструктивний компонент характеризується:

– пошуком навчально-методичної інформації з різних джерел, зокрема з цифрових освітніх ресурсів, і аналіз можливості її застосування для дистанційного навчання;

– виявленням основних змістовних аспектів навчально-методичного матеріалу для адаптації його до використання в умовах дистанційного навчання [8].

Організаційний компонент пов'язаний з:

– управлінням педагогічним процесом при орієнтації його на кінцевий результат;

– підвищенням мотивації до навчання шляхом залучення здобувачів до дослідницької, проєктної діяльності;

– організацією індивідуальної та групової роботи;

– рішенням проблемно-пізнавальних і творчих завдань з використанням технологій дистанційного навчання;

– визначенням оптимального співвідношення навчального матеріалу, що транслюється з глобальної мережі, і традиційними методами з урахуванням застосованої моделі навчання;

– здійсненням психолого-педагогічної діагностики рівня освіти, просування в навчанні на базі комп'ютерних діагностичних методик, встановлення рівня інтелектуального потенціалу учнів, контролюі оцінки їх знань, умінь і навичок [8].

Комунікативний компонент спрямований на:

– розширення професійних контактів за допомогою взаємодії в мережі Інтернет в асинхронному ісинхронному режимах;

– оцінювання актуальності проблем і прогнозування їх масштабності з метою винесення на колективне обговорення злободенних питань, що стосуються суб'єктів, які беруть участь у взаємодії;

– вибору способу взаємодії (або їх комбінації), який найбільше відповідає характеру проблеми длязабезпечення оперативності рішення [8].

Методичний компонент забезпечує:

– участь у роботі викладачів, обмін навчально-методичними матеріалами в електронному вигляді через списки розсилок, створення спільних команд на платформі офіс 365 в Teams;

– обмін досвідом з використання інформаційно-комунікаційних, зокрема дистанційних,технологій в освітньому процесі;

– публікацію матеріалів із використанням сервісів Інтернет, участь в обговоренні та наданих колегами даних;

– участь в теле-, відеоконференціях, дистанційних семінарах, залучення колег в освітні заходи(вебінари, форуми і т. д.) [8].

Розглянемо особливості методичного забезпечення проведення занять на прикладі дисципліни вільного вибору під час дистанційного навчання докторів філософії в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ»).

Створення в ході дистанційного навчання методичних матеріалів передбачає поєднання та врахування психологічних закономірностей пам'яті, сприймання, уваги, мислення та вікових якостей студентів. Адже пізнавальні процеси несуть в собі важливу роль та впливають на сприйняття і своєчасне запам'ятовування потрібного матеріалу.

У сучасних умовах модернізації системи освіти підготовка викладача в сфері ІКТ повинна бути спрямована головним чином на вивчення питань, пов'язаних з використанням їх в освітній практиці. Від того, наскільки методично грамотно викладач організовує освоєння здобувачами структурних складових досліджуваного предмета в нових умовах, залежить успішність всього процесу навчання.Необхідним є дотримання вимог для проведення занять. Наприклад, *лекція* – це інформативно-доказовий виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу. При проведенні лекційних занять використовуємо *методи готових знань* (коли здобувачі пасивно сприймають подану викладачем інформацію, запам'ятовують, а в разі необхідності відтворюють її) поєднуються з *дослідницьким методом* (який передбачає активну самостійну роботу здобувачів при засвоєнні знань: аналіз явищ, формулювання проблеми, висунення і перевірка гіпотез, самостійне формулювання висновків). На початковому етапі вивчення нової інформації на лекціях переважає *пояснювально-ілюстративний* (інформаційно-рецептивний) метод, при якому викладач організує сприймання та усвідомлення здобувачами інформації, а вони здійснюють сприймання, осмислення і запам'ятовування її. На певному етапі, коли викладач відчуває готовність здобувачів до інших методів навчально-пізнавальної діяльності, використовуються більш прогресивні методи: 1) *репродуктивний*: викладач дає завдання, у процесі виконання якого здобувачі здобувають уміння застосовувати знання за зразком; 2) *проблемного виконання:* викладач формулює проблему і розв'язує її, здобувачі стежать за ходом творчого пошуку (здобувачам подається своєрідний еталон творчого мислення); 3) *частково-пошуковий* (евристичний): викладач формулює проблему, поетапне розв'язання якої здійснюють здобувачі під його керівництвом (при цьому відбувається поєднання репродуктивної та творчої діяльності здобувачів); 4) *дослідницький:* викладач ставить перед здобувачами проблему, і вони розв'язують її самостійно, висуваючи ідеї, перевіряючи їх, добираючи для цього необхідні джерела інформації; 5) у викладанні лекційного матеріалу переважає *пояснювальний метод*, при якому викладач не тільки повідомляє певні факти, але й пояснює їх, домагаючись осмислення, засвоєння здобувачами; 6) за наявності наочного матеріалу за темою лекції (відеофільми, презентації,) використовується *інструктивно-практичний метод* викладання, при якому викладач інструктує здобувачів не тільки словесними, але й наочними або практичними способами, як виконувати певні практичні дії. На відміну від лекційних занять, виконання практичного завдання та самостійного вивчення дисципліни потребує від здобувача дещо інших навичок, тому для нього використовується *спонукальний метод навчання,* коли викладач ставить перед здобувачами проблемні питання і завдання, організовуючи їх самостійну діяльність [9]. Здобувачі при цьому, у свою чергу, самостійно здобувають і засвоюють нові знання в основному без допомоги викладача.

Розглянемо детальніше особливості методичного забезпечення під час професійної підготовки докторів філософії в НТУ «ХПІ» на прикладі дисципліни

вільного вибору «Педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників вищої школи», спеціальності: 011 «Освітні, педагогічні науки», освітня програма: «Освітні, педагогічні науки», рівень освіти: третій (доктор філософії), дисципліна вільного вибору профільної підготовки, викладається в 3 семестрі. Усі заняття проводяться в дистанційному режимі. Заняття забезпечені відповідними методичними матеріалами та презентаціями лекцій, практик та самостійної роботи.

Обов'язковими в презентаціях є:

– визначення мети викладання навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників вищої школи», що полягає в розвитку в аспірантів навичок ефективної педагогічної діяльності та опанування педагогічною майстерністю як важливим чинником якості підготовки майбутніх фахівців;

– окреслення компетентностей: К1. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). К11. Готовність до усвідомлення ролі викладача як лідера, що успішно навчає та активно поширює власний науково-педагогічний досвід, здатен до підготовки та проведення освітніх й наукових заходів, участі у нарадах, професійних об'єднаннях. К13. Здатність до викладання, оцінювання результатів навчання й надання зворотнього зв'язку здобувачам освіти, розробки навчально-методичних матеріалів;

– визначення результатів навчання:

ПР01. Сприяти розвитку особистості здобувача освіти через вибір педагогічно доцільних принципів та підходів, проєктування змісту навчання, застосування доцільних форм, методів, засобів навчання, оцінювання результатів навчання

ПР02. Застосовувати абстрактне мислення, аналіз та синтез для генерації ідей, уявлень, теорій у напрямі наукових досліджень та педагогіки.

ПР03. Генерувати нові ідеї в науково-педагогічній діяльності та розробляти алгоритми їх перевірки та впровадження.

Програма навчальної дисципліни передбачає тематику та зміст лекційних занять, практичних занять, а також самостійну робота здобувача, яка зводиться до опрацювання лекційного матеріалу, підготовки до практичних занять. Здобувачам також рекомендуються додаткові матеріали (відео, статті, підручники) для самостійного вивчення та аналізу, підготовки до лекційних та практичних занять.

Пропонуємо таку тематику та зміст занять із дисципліни вільного вибору «Педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників вищої школи».

Тема 1. Феномен «Педагогічна майстерність». Педмайстерність як найвищий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога.

Викладач розкриває сутність поняття «педагогічна майстерність» як сукупності якостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога; висвітлює історію розвитку педагогічної майстерності. Під час практичного заняття проводиться дослідження рівня сформованості педагогічної майстерності. Самостійна робота з цієї теми

передбачає аналіз основних положень про підвищення кваліфікації в Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змінами), ст. 60; Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами) ст. 18, 27, 59.

Тема 2. Складові педагогічної майстерності. Застосування складових педмайстерності в майбутній професійній діяльності.

Лекція передбачає розгляд складових педмайстерності: духовність викладача; глибинне знання своєї дисципліни; знання цілей і завдань навчання; уміння володіння технологією; знання, розуміння і володіння методами навчання; розуміння вибору форм навчання; особливості мотивації навчання; значення артистизму,режисури, імпровізації в особистості викладача-майстра своєї справи. На практичному занятті вивчаються сучасні емпіричні дослідження педмайстерності науково-педагогічних працівників вищої школи, типологія педагогічних позицій М. Талена, зроблена характеристика педагогічних позицій по М. Талену: «Сократ» – викладач, який полюбляє дискусії, спори; «Керівник групової дискусії» – головним у навчальному процесі вважає досягнення згоди, встановлення співпраці між студентами, відводячи собі роль посередника; «Майстер» – викладач є взірцем у ставленні до життя, який студенти мають наслідувати; «Генерал» – викладач, який уникає двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко вимагає слухняності, вважаючи, що студент має підкорятися його наказам; «Менеджер» – стиль, що характеризується атмосферою ефективної діяльності студентів, індивідуальним підходом до студентів, заохоченням їх ініціативи; «Тренер» – атмосфера у групі пройнята духом командної належності, викладачу відведена роль того, хто надихає групові зусилля, для кого головне – кінцевий результат, перемога; «Гід» («ходяча енциклопедія») – йому притаманні лаконічність, точність, витримка, технічна бездоганність, що нерідко породжують нудьгу [12]. Під час занять пропонуємо провести діагностику загального рівня комунікабельності за В. Ряховським, діагностику потреби у спілкуванні за Ю. Орловим, пропонуємо також вправи з розвитку комунікативної компетентності. Самостійна робота з цієї теми передбачає визначення принципів, які відповідають педагогічній майстерності науково-педагогічного працівника вищої школи; самостійна робота передбачає опис діяльності двох відомих педагогів-викладачів-майстрів своєї справи, що акцентують увагу на складових педагогічної майстерності, підготовку по одному прикладу відомих вчених за моделями педагогічної майстерності М. Талена [12].

Тема 3. Елементи педагогічної майстерності. Розв'язання ситуаційних задач із застосуванням елементів педагогічної майстерності.

На лекції пропонуємо розглянути педагогічні технології із застосуванням педагогічної майстерності, особливостями використання в практиці викладача закладу вищої освіти театральної педагогіки. Здобувачам пропонується теорія рішення винахідницьких рішень. Під час практичного заняття здобувачів розв'язують ситуаційні задачі з театральної педагогіки, теорії рішення винахідницьких рішень.

Запропоновано проведення визначення сформованості загальних творчих здібностей.

Самостійна робота передбачає розробку ситуаційної задачі із застосуванням елемента педагогічної майстерності.

Теми 4–5. Елементи педагогічної майстерності. Педагогічна культура як необхідний компонент поведінки педагога-майстра своєї справи. Розв'язання ситуаційних задач із застосуванням елементів педагогічної майстерності

Під час лекції викладач ознайомлює здобувачів з елементами педагогічної майстерності: творчістю, стилем, культурою, педагогічно спрямованим спілкуванням та поведінкою. Під час практичного заняття здобувачам пропонуються розв'язання ситуаційних задач із застосуванням педагогічно спрямованого спілкування та поведінки, проведення діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ2), проведення методики «Педагогічні ситуації» (за Р. Нємовим). Самостійна робота з теми передбачає підготовку однієї з з презентацій на вибір на тему:« Педагогічна творчість», «Педагогічний стиль», «Педагогічна культура», «Педагогічний такт»; напис тезаурусу на тему: Формування духовної культури особистості засобами благодатного слова (гомілетики).

Тема 6. Історико-педагогічні засади в системі виховання педагогічної майстерності. Опанування сучасних педагогічних технологій виховного характеру.

На лекції висвітлюємо значення та роль історико-педагогічних засад в системі виховання педагогічної майстерності. Викладач ознайомлює здобувачів із традиційними педагогічними засобами виховання, основними методологічними вимогами (критеріями технологічності): концептуальністю, системністю, можливістю управління, ефективністю, відтворюваністю, візуалізацією; інноваційними технологіями загально-педагогічного характеру, які впроваджуються в сучасних навчальних закладах: технологією особистісно зорієнтованого навчання; технологією проблемного навчання; інформаційними технологіями; проєктною технологією. Практичне завдання передбачає наведення двох прикладів використання у закладах вищої освіти сучасних педагогічних технологій виховного характеру. Самостійна робота передбачає опрацювання видання А. Макаренка «Педагогічна поема».

Тема 7. Педагогічна майстерність І. Зязюна.

На лекції викладач аналізує історичну діяльність І. Зязюна, характеризує педагогіку добра в роботах І. Зязюна. На практичному занятті здобувачам пропонується навести по одному прикладу використання у закладах вищої освіти сучасних педагогічних технологій виховного характеру на основі майстерності І. Зязюна. Самробота передбачає опис за планом однієї історичної особистості, яка внесла суттєвий вклад в розвиток педагогічної майстерності.

Тема 8. Педмайстерність в роботах В. Сухомлинського та А. Макаренка. Застосування виховної концепції В. Сухомлинського та виховних ідей А. Макаренка.

Викладач аналізує історичну діяльність та новаторські ідеї виховання педагога В. Сухомлинського та А. Макаренка такі, як ставлення до праці та особистісних якостей вихованців у педагогіці. Практичне заняття передбачає опрацювання навчального видання Г. Клочек «Константи Василя Сухомлинського» та підготовку тез на основі 3 статей на тему: Три основні загальнолюдські цінності особистості педагога: Любов, Добро, Краса. Самостійна робота передбачає розробку двох педагогічних інноваційних технологій для підвищення компетенції здобувача як викладача закладу вищої освіти.

Тема 9. Новаторські ідеї К. Ушинського. Удосконалення педагогічної майстерності за Р. Піоновою.

Викладач аналізує історичну діяльність і новаторські ідеї К. Ушинського, а саме: відмову від педагогіки «страху», підтримання дисципліни шляхом нагород та покарань, виховання в атмосфері гуманності та ціле покладання. Акцентує увагу на особливостях професіоналізму, педагогічної майстерності та новаторства в роботах Р. Піонової. На практичному занятті запропоновано провести методику «12 тварин» (автор: Б. Пашнєв), схарактеризувати свої індивідуальні типологічні риси особистості. Самостійна робота передбачає опрацювання навчального видання «Історико-педагогічний альманах, реалізацію педагогічних ідей К. Ушинського в освіті сьогодення», опис реалізації трьох педагогічних ідей педагогічного новаторства К. Ушинського.

Тема 10. Педагогічні інноваційні технології як засіб підвищення професійної компетенції викладача вищої школи.

На лекції викладач акцентує увагу на удосконаленні педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти на принципах В. Гриньової, розглядає застосування комплексності, індивідуалізації, самовдосконалення, дотримання професійної культури, концентричності, активності, цілісності, єдності особистісного і дійового, перспективності під час педагогічних інноваційних технологій. На практиці здобувачі заповнюють анкету самооцінювання педмайстерності [1].

За результатами здійсненого дослідження можемо зробити такі висновки.

1. Дистанційне навчання суттєво корегує загальнодидактичні цілі та методи навчання: при використанні нових інформаційних технологій центр тяжкості переноситься на студента, який активно будує освітній процес, вибирає власну траєкторію в освітньому просторі (при традиційній освітіцентральною фігурою є викладач). Як свідчить практика, студенту складно організувати свій процес навчання.

2. Суттєво змінюється структура і зміст інформаційної комунікації між студентом, викладачем та інтерактивним джерелом навчальної інформації.

3. Склад і зміст навчально-методичного забезпечення освітнього процесу при дистанційному навчанні відрізняється від складу та змісту при традиційному.

4. Значно погіршується комунікація викладач – студент, студент – студент, рівень підготовки спеціалістів професій типу людина – людина (це всі без винятку професії педагогічного спрямування).

5. Заслуговує уваги рекомендоване методичне забезпечення під час професійної підготовки докторів філософії в НТУ «ХПІ» дисципліни вільного вибору «Педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників вищої школи», спеціальності: 011 «Освітні, педагогічні науки».

Список використаної літератури

1. Аспірантура 011 Освітні, педагогічні науки. Веб-сайт. URL :https://web.kpi.kharkov.ua/ppuss/uk/aspirantura-2/ (дата звернення:07.01.2025). **2. Воронкін О. С.** Організація дистанційних технологій навчання на основі комп'ютерних інформаційних систем вищих навчальних закладів України. URL: http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/vsunud/ 2009-6E/09vosnzu.htm. **3. Вища** освіта України і Болонський процес: навчальний посібник; за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2004. 171 с. **4. Дистанційна** освіта в НТУ «ХПІ». Веб-сайт. URL: https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/osvita/distantsijna-osvita/. **5. Дистанційна** освіта в НТУ «ХПІ» Веб-сайт. URL: https://web.kpi.kharkov.ua/if/uk/studentu-2/uchbovij-protses/systema-dystantsijnogo-navchannya/. **6. Закон** України «Про вищу освіту» (2014). URL : https://kodeksy.com.ua/pro_viwu_osvitu/download.htm. **7. Ковальчук В. І.** Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с. **8. Кочарян А. Б.** Електронне освітнє середовище сучасного університету. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. № 2 (50). 2014. С. 20–50. **9. Мельніченко С. В.**, Ржевський Г. М., Роганов В. П. Психологічно-організаційні особливості дистанційної форми навчання в сучасних умовах. URL: http://dist.knteu.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=136:nauka-6&catid=14&Itemid=153. **10. Методи** навчання та їх класифікація. URL: https://studentam.net.ua/content/view/2271/97/. **11. Морзе Н. В.** Інформаційні технології в навчанні: навчальний посібник. Київ: ВГ ВНУ, 2004. 240 с. **12. Морзе Н. В.**, Глазунова О. Г., Мокрієв М. В. Методика створення електронних навчальних курсів (на базі платформи дистанційного навчання Moodle 3): навчальний посібник. Київ, 2006. 240 с. **13. Професійно**-педагогічне спілкування й типологія особистості викладача вищої школи. URL: https://studfile.net/preview/6308681/page:6/. **14. Смульсон М. Л.**, Машбиць Ю. І., Жалдак М. І. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія; за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 240 с. **15. Ховрич М. О.**, Брехунець А. І., Петриченко В. Психолого-педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* 2021. Т. 168. № 12. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/411. **16. Що** таке дистанційна освіта: як вона працює? URL: http://www.vsemisto. info/ osvita/2355-sho-take-vysha-osvita-jakvona-prazjuje.

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ВІДДАЛЕНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олена Долгопол

Випускники освітньої програми 053 Психологія. Соціально-психологічний супровід у мегаполісі мають доволі широкий спектр вибору місця роботи залежно від отриманого рівня (бакалавр, магістр, доктор філософії), а також додаткових компетентностей та професійної спрямованості. Специфікою цієї освітньої програми є спрямованість на роботу психолога в усьому різноманітті міста та діяльності в ньому його мешканців, зокрема, випускники можуть працювати психологами у соціальних службах, фахівцями з соціальної адаптації, консультантами у центрах для кризових ситуацій, психологами у благодійних організаціях, бізнес-тренерами, консультантами з організаційного розвитку, коучами (персональний та професійний розвиток), фахівцями з управління змінами тощо [13]. Але враховуючи те, що діяльність мегаполісу пов'язана, перш за все, з бізнесом, роботою підприємств, організацій, компаній, чи не найголовнішим напрямом реалізації випускників є організаційна психологія та HR-менеджмент, що передбачає роботу на посадах організаційного психолога, HR-спеціаліста (менеджера із підбору персоналу, рекрутера), корпоративного психолога, тренера з розвитку soft skills (наставника, коуча), фахівця з оцінки та мотивації персоналу. Окрім цього випускник-психолог може бути автором та тренером онлайн-курсів із психології, коучем чи консультантом у сфері саморозвитку, психологом у службі підтримки клієнтів (call-центри), психологом у медіа-індустрії (телебачення, кіно), психологом у проєктах зі сприяння адаптації ветеранів АТО/ООС тощо. Цей неповний перелік посад, на яких можуть реалізуватися випускники, а також зрушення у галузі освіти, які відбулися за період з початку 2020 року (перехід на віддалене навчання в період пандемії COVID-19 і повномасштабної війни в Україні) змушують переглянути зміст підготовки психологів, зокрема в контексті вивчення ними організаційної психології. Аналіз наукових публікацій 1990–2020 рр., присвячених підготовці психологів та змісту їх навчання [4; 8; 10; 11; 14; 16; 18, 20], наразі вже неактуальні, бо події останніх років докорінно змінили бачення педагогів щодо методів викладання майбутнім психологам і змусили самих психологів змістити акценти у своїй роботі на більш актуальні запити. Пандемія та війна суттєво вплинули на всі сфери діяльності, зокрема, на роботу організаційних психологів, оскільки вони спричинили кардинальні зміни в умовах праці, психологічному стані працівників і загальному управлінні персоналом. Деякі результати переосмислення діяльності психологів та підходів до їх підготовки відображені у публікаціях останніх років [3; 6; 7; 15; 18], але все ж є потреба в аналізі змін діяльності організацій, що передбачає зміни у змісті підготовки організаційних психологів.

Більшість організацій з поширенням COVID-19 змушені були перейти на дистанційну або гібридну роботу. Це змінило способи взаємодії між працівниками та керівництвом. У такій ситуації організаційному психологу потрібно адаптувати методи роботи до нових викликів і проблем, якими, за нашими спостереженнями, стали онлайн-опитування і психологічні консультації в дистанційному форматі; вивчення впливу ізоляції, цифрового вигорання та нестачі особистої взаємодії на психологічний стан працівників; необхідність розробляння стратегій підтримки згуртованості команд через онлайн-активності, віртуальні зустрічі та гейміфікацію. У «доковідні часи» організаційні психологи не мали необхідності переносити більшість своєї роботи у відділений формат, тож і такої практики не мали.

Повномасштабні війна в Україні також внесла корективи в роботу організаційного психолога: багато працівників долучилися до роботи з-за кордону або з більш безпечних регіонів. Ця ситуація викрила низку нових викликів, пов'язаних з адаптацією до розосереджених по світу команд, забезпеченням ефективної комунікації в умовах різниці часових поясів і культурних змін тощо.

Під час боротьби з пандемією організаційні психологи зосередили фокус на психічному здоров'ї. На перший план їх роботи вийшли запити щодо психічного вигорання, стресу та тривожності серед працівників. Зараз організаційні психологи почали приділяти більше уваги організації тренінгів із психологічної стійкості та емоційного інтелекту; підтримці work-life балансу через політики гнучкого графіка, відпусток і зниження навантаження; проведенню регулярних перевірок психологічного стану команди.

Війна в Україні поглибила психологічні травми працівників, що виявляється в роботі в умовах постійного стресу через небезпеку для життя, втрату близьких або домівки; нестабільність через обстріли, відключення світла, тепла чи інтернету тощо. Діяльність організаційного психолога тепер перенесена в площину кризового консультування, допомоги працівникам долати страх, тривогу, депресію чи ПТСР (посттравматичний стресовий розлад).

COVID-19 змусив організаційних психологів задуматися над необхідністю адаптації мотиваційних програм до віддаленого формату, зокрема, з тих часів більший акцент робиться на нематеріальних формах мотивації, таких як визнання досягнень, доступ до навчальних ресурсів і підтримка кар'єрного розвитку. Війна в Україні змусила організації зосереджуватися на базових потребах працівників, якими стали допомога з релокацією, організація безпечних місць роботи; психологічна підтримка через гарячі лінії, консультації з фахівцями; упровадження програм матеріальної допомоги (наприклад, компенсація за оренду житла чи евакуацію). Такий підхід так само вплинув на зміст діяльності організаційних психологів.

Ці дві події змусили організаційних психологів навчитися працювати з колективними страхами, такими як страх хвороби, втрати доходу або невизначеності, втрата близьких, руйнування домівок і зміна соціального середовища. Маючи такі запити, організаційні психологи зобов'язані вміти

працювати над створенням програм для допомоги командам переживати горе, адаптуватися до нових умов і підтримувати психологічну стійкість.

У часи сьогодення кризовий менеджмент став ключовим напрямом роботи організаційного психолога. Він реалізується в таких видах діяльності: розробка планів дій у надзвичайних ситуаціях; навчання керівників лідерству в кризових умовах (емпатійне лідерство, робота з емоціями команди); створення політик підтримки співробітників у кризових ситуаціях; а ще – навчання працівників стратегіям виживання в умовах війни; підтримка працівників, які перебувають на окупованих територіях або в зоні бойових дій; розробка політик гнучкої адаптації до обставин, як-от непередбачувані відключення чи евакуація.

Через віддалену роботу такий аспект як відчуття залученості та командного духу набув більшої вагомості, тому перед організаційними психологами постало завдання впроваджувати віртуальні командоутворюючі заходи, які допомагають згуртувати працівників; досліджувати нові формати взаємодії, що враховують культурні й соціальні зміни. В умовах війни командна динаміка може змінюватися через відчуття небезпеки або виникнення конфліктів унаслідок стресу, для роботи з цими викликами організаційний психолог повинен уміти розробляти програми для підвищення взаємної підтримки та співчуття в команді.

В обох випадках (COVID-19 і війна) виникла гостра потреба у розвитку навичок адаптивності. І в цьому аспекті дієвими є тренінги із резильєнтності (психологічної стійкості) для працівників і керівників та навчання співробітників методам зниження стресу, таким як mindfulness (усвідомленість), когнітивно-поведінкова терапія чи техніки релаксації.

Як бачимо, в обставинах, яких на сьогодні перебуває більшість організацій в Україні, робота психолога наповнюється новим змістом, а самі організаційні психологи є ключовими фігурами у забезпеченні підтримки працівників у періоди нестабільності. Їхня робота трансформувалася: тепер вона включає не лише класичні завдання, але й кризовий менеджмент, психологічну підтримку в умовах війни чи пандемії, а також розробку стратегій для роботи в новій реальності. Вони допомагають організаціям не лише виживати, але й адаптуватися до кардинальних змін, зберігаючи благополуччя працівників на першому місці.

Навчання організаційних психологів в Україні має враховувати унікальні виклики, пов’язані з нинішнім соціально-економічним, політичним і психологічним контекстом, включаючи наслідки війни, економічної нестабільності, зміни форматів роботи (дистанційний/змішаний) та зростаючий акцент на психічному здоров’ї.

Зміни у змісті роботи організаційного психолога мають бути відображені у відповідних наукових дослідженнях та освітніх програмах підготовки майбутніх психологів.

Свого часу відомий англійський економіст Майкл Армстронг доцільно зауважив, що управління персоналом – це «стратегічний і послідовний підхід до управління найціннішими активами організації – людьми, які в ній працюють і

роблять індивідуальний і колективний внесок у досягнення її цілей» [5]. Таке розуміння управління персоналом не просто підкреслює важливість людського ресурсу в організації, а й підкреслюють важливість роботи психолога у створенні позитивного робочого середовища.

Основи діяльності організаційного психолога відображені в фундаментальних дослідженнях Едгара Шейна («Організаційна культура і лідерство»), Курта Левіна (праці з теорії «польового середовища»), Фредеріка Герцберга («Мотивація до роботи»), Дугласа МакГрегора («Людська сторона підприємства»), Річарда Хекмана і Грега Олдхема («Робота і мотивація»), Стівена Роббінса («Організаційна поведінка»), Лінди Граттон («Живе мислення: Як створити динамічну організацію»), Деніела Ґоулмана («Емоційний інтелект на роботі») та інших класиків. Ці книги не втратили актуальності й до сьогодні, адже містять перевірену часом інформацію з основ менеджменту персоналу. Вони визнані провідними підручниками із HR і психології праці.

Українські дослідники (Олена Кузьменко «Організаційна психологія: підручник для студентів ВНЗ», Наталія Чепелєва «Організаційна психологія та соціальна адаптація», Галина Крайнова «Психологія управління», Лариса Орбан-Лембрик «Психологія управління», Тетяна Бугаєць «Організаційна культура та психологія організації», Юрій Швалб «Психологія праці та управління», Лідія Карамушка «Організаційна психологія: теорія та практика») зосереджені на систематизованому підході до психології організації, психологічних аспектах організаційної діяльності та адаптації персоналу, аналізі взаємодії між керівниками та підлеглими та формуванні організаційної культури, тобто на загальних проблемах організаційної психології. Між тим, як уже зазначалося, на діяльність підприємств, і відповідно, організаційного психолога, значно вплинули події останнього часу. Зміну специфіки роботи організаційного психолога відображають наукові журнали Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної Академії педагогічних наук України «Організаційна психологія. Економічна психологія» (http://psychology-naes-ua.institute/read/2667/), «Психологічний часопис» (http://psychology-naes-ua.institute/read/2000/) та низка фахових журналів з психології. Актуальні проблеми організаційних психологів розглядаються на щорічних конгресах, конференціях, семінарах і тренінгах, що організовує Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці (http://uaoppp.com.ua/). Між тим існує потреба в оновленні переліку компетентностей випускників закладів вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія задля забезпечення максимально ефективного навчального процесу. Простіше кажучи, є потреба з’ясувати: чого, навіщо і як вчити майбутніх організаційних психологів.

На нашу думку, перш за все, потрібно звернути увагу на уміння працювати з запитами на психологічну стійкість (резилієнтність) і кризовий менеджмент. Через війну та її наслідки працівники часто перебувають у стані хронічного стресу, тривоги чи навіть посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Організаційні

психологи мають вміти допомагати колективам адаптуватися до кризових ситуацій. У закладі вищої освіти здобувач має навчитися володіти методами розвитку психологічної стійкості для працівників та керівників, стратегіями кризового консультування та підтримки у випадках стресу, вигорання, втрати або травми, а також працювати з колективною травмою та емоційними реакціями на кризу.

Другою за значимістю проблемою сьогодення ми вбачаємо збереження психічного здоров'я та профілактику вигорання серед працівників. В умовах постійного стресу, війни та економічної нестабільності вигорання стало поширеною проблемою серед працівників в Україні. Відповідно до цього майбутній організаційний психолог має вміти виявляти ознаки стресу, вигорання та тривоги у співробітників, розробляти програми підтримки психічного здоров'я (тренінги, гарячі лінії, політика work-life balance) та використовувати методи релаксації, когнітивно-поведінкової терапії та майндфулнесу.

Сучасний організаційний психолог має допомагати працівникам управляти змінами та вчити адаптивності. Через війну та постійні зміни (релокація бізнесів, гібридна робота, скорочення персоналу) організаціям потрібна допомога в адаптації до нових умов. У закладі вищої освіти ми маємо підготувати спеціаліста, який знається на стратегії управління змінами в організації, адаптивності в умовах нестабільності та підтримці співробітників і команд у перехідні періоди.

Важливою складовою роботи організаційного психолога є розвиток лідерських якостей у керівників, особливо важливим є цей напрям роботи на сьогодні, коли емпатійне та адаптивне лідерство стає критично важливим у складних умовах, а керівники відіграють ключову роль у підтримці морального духу команди. У зв'язку з цим у ЗВО маємо дати інструменти для роботи над розвитком емоційного інтелекту (EQ) лідерів, формуванням емпатійного лідерства та управління конфліктами та робота зі стресом у команді.

Надважливого значення в роботі організаційного психолога у віддаленому режимі набуває володіння технологіями та цифровими інструментами. Пандемія та війна пришвидшили перехід до дистанційної роботи, і організаційні психологи мають вміти ефективно використовувати технології для підтримки команд. Сучасний організаційний психолог має використовувати HRM-системи (наприклад, BambooHR, Gusto) та платформи для збору зворотного зв'язку (Officevibe, TinyPulse), володіти інструментами для моніторингу психологічного стану в гібридних і дистанційних командах, уміти організовувати віртуальні тренінги та онлайн-активності для підтримки залученості працівників.

Робота з релокованими працівниками – ще одна нова реальність у роботі організаційного психолога. Багато співробітників і компаній переміщені через війну, що призводить до нових викликів у культурній адаптації, мотивації та підтримці. Отже, маємо навчити майбутніх психологів надавати підтримку працівникам, які перебувають у стресових умовах релокації, будувати корпоративну культуру в умовах багатонаціональних або розкиданих команд, допомагати інтеграції нових співробітників у команди.

Однією з гострих проблем організацій в умовах української дійсності є побудова корпоративної культури, яка перебуває в кризі. Організаційний психолог має усвідомлювати, що підтримка єдності та цінностей організації під час війни чи економічної нестабільності є ключовою для виживання бізнесу, а тому має знати і уміти будувати корпоративну культуру, засновану на взаємопідтримці, довірі та емпатії; використовувати нематеріальну мотивацію для підтримки морального духу та підтримувати відчуття місії та спільних цінностей у складні часи.

Дотичною до попередньої проблеми є організація роботи з командами в умовах високого стресу. Чому це питання варто опрацьовувати з майбутніми організаційними психологами? Війна, ризик, невизначеність і скорочення персоналу часто викликають високий рівень конфліктів і напруги в командах. Ось чому фахівець має володіти навичками медіації конфліктів і роботи з емоційно зарядженими ситуаціями, методами створення безпечного простору для комунікації та уміти організовувати групову терапію та тренінги для команд.

Етичні стандарти та конфіденційність набувають великої значимості, адже у процесі віддаленої роботи зростає роль конфіденційності у взаємодії з травмованими працівниками та у використанні цифрових інструментів. Важливо надати майбутнім психологам чіткі уявлення про етичні норми роботи з конфіденційними даними працівників, навчити безпечних психологічних сесій та збору зворотного зв'язку та балансу між інтересами організації та потребами співробітників.

Також діяльність організаційного психолога невід'ємна від аналітики даних і оцінки ефективності: прийняття рішень на основі даних стало ключовим у сучасному HR та організаційній психології. Зважаючи на це маємо навчити майбутніх фахівців використовувати аналітичні інструменти для оцінки залученості, мотивації та психічного стану команди, здійснювати інтерпретацію результатів опитувань і психологічних тестів та моніторинг ефективності впроваджених заходів.

Як бачимо, нові виклики спонукають до формування нових компетентностей, тому організаційних психологів в Україні потрібно навчати роботі в умовах нестабільності та криз, зосереджуючи увагу на розвитку психологічної стійкості, підтримці психічного здоров'я, кризовому консультуванні та управлінні змінами. Враховуючи унікальний контекст війни та її наслідки, навчання має бути адаптованим до реалій і викликів, з якими стикаються працівники й організації.

Оскільки зараз вся робота технологізована, варто зауважити, що в змінених умовах віддаленої роботи змінюються і технології, які використовує організаційний психолог. Перш за все, ці зміни пов'язані з використанням різноманітних інструментів для аналізу, підтримки і вдосконалення роботи персоналу, організаційного середовища та культур. Окреслимо найбільш важливі для роботи організаційного психолога сучасні технології, до яких відносимо платформи для збору й аналізу даних, системи для опитувань та аналітики

персоналу, а також для прогнозування плинності кадрів, інструменти психометричного тестування, тестування когнітивних здібностей, програми для тренінгів і навчання тощо.

Опитування та аналітика – доволі поширений вид занять психолога, поява систем опитувань та аналітики персоналу, таких як Qualtrics, SurveyMonkey, значно спростила та прискорила цю роботу. За допомогою цих та подібних систем організаційний психолог може збирати інформацію про задоволеність працівників, клімат у колективі та рівень мотивації. Системи опитувань та аналітики персоналу, зокрема Qualtrics і SurveyMonkey, є потужними платформами, які допомагають організаціям проводити опитування, збирати дані про персонал і аналізувати їх для прийняття управлінських рішень. Також ці інструменти використовуються для моніторингу задоволеності працівників, рівня залученості, клімату в організації, а також оцінки ефективності різних програм розвитку.

Майбутній психолог повинен уміти створювати адаптивні онлайн-опитування із різними типами запитань (від відкритих до шкал оцінювання), інтегрувати з HR-системами для отримання детальної аналітики, створювати модулі для аналізу задоволеності співробітників, оцінки рівня залученості та зворотного зв’язку. Останнім часом практично в усі сфери життя увійшов штучний інтелект. Саме цю новацію можна використовувати для аналізу настроїв і текстів відповідей. Швидке створення опитувань через шаблони для різних HR-задач, автоматизоване відстеження прогресу опитування та збирання відповідей, інтеграція з іншими інструментами, як-от: Slack, Microsoft Teams і Google Workspace, простий інтерфейс, функція «анонімних опитувань», аналітичні звіти є перевагами застосування цих систем. За допомогою Qualtrics і SurveyMonkey психолог може швидко організувати збір думок про нову політику компанії, провести опитування про рівень стресу працівників у складних умовах або щотижня моніторити настрої у команді. Отже, системи є цінними інструментами для організаційних психологів і HR-фахівців. Вони допомагають швидко збирати дані про персонал, аналізувати їх та приймати обґрунтовані рішення, спрямовані на покращення роботи команди, задоволеності співробітників і корпоративної культури.

HR-аналітика відіграє ключову роль у роботі організаційного психолога, особливо якщо використовуються спеціалізовані платформи, такі як SAP SuccessFactors та Workday. Це сучасні HR-системи, які дозволяють ефективно управляти людським капіталом, автоматизувати HR-процеси, а також забезпечувати аналітичний підхід до прийняття рішень.

HR-аналітика – це використання даних, зібраних у межах HR-процесів, для аналізу поведінки співробітників, їхньої ефективності, рівня задоволеності роботою та інших аспектів, що впливають на продуктивність організації. Організаційний психолог використовує ці дані для визначення факторів, які впливають на мотивацію, залученість та добробут співробітників, розробки стратегій з покращення клімату в команді, створення програм навчання та розвитку

персоналу на основі даних. Ці платформи забезпечують організаційному психологу інструменти для збору, аналізу та інтерпретації даних, які допомагають оцінити стан організації.

Прикладами застосування HR-аналітики в роботі організаційного психолога є використання аналітики для виявлення демографічних груп, які потребують додаткової підтримки (наприклад, молоді спеціалісти чи батьки з маленькими дітьми) або аналіз опитувань задоволеності через модулі, які автоматизують збір і обробку даних, прогнозування плинності кадрів, підбір персоналу, розвиток лідерства, запобігання вигоранню. Тож інтеграція SAP SuccessFactors та Workday дозволяє організаційному психологу отримати якісні дані для ухвалення рішень, а також розробляти науково обґрунтовані програми з розвитку персоналу. Це робить процеси більш прозорими, структурованими і, що найголовніше, ефективними як для співробітників, так і для організації загалом.

Важливими у роботі організаційного психолога є інструменти психометричного тестування, зокрема, онлайн-тести для оцінки особистісних характеристик і компетенцій. Онлайн-тести для оцінки особистісних характеристик і компетенцій (наприклад, Hogan Assessment, Talent Q, SHL) використовуються для підбору кадрів, визначення стилів роботи, комунікації та лідерства. Hogan Assessment, Talent Q і SHL широко застосовуються в управлінні персоналом для підбору, розвитку та оцінки співробітників. Ці інструменти допомагають компаніям виявляти особистісні якості, мотиваційні фактори, професійні компетенції та потенціал співробітників. Майбутні психологи мають знати призначення, мету використання цих тестів, а також уміти їх застосовувати на практиці. Hogan Assessment Systems – один із найвідоміших інструментів для оцінки особистості, спрямований на вивчення зв’язку між особистісними характеристиками і професійною ефективністю. За допомогою цього тесту можна прогнозувати поведінку в реальному робочому середовищі, виявити зони ризику для керівників чи співробітників, а також допомогти співробітникам у розроблянні індивідуальних планів розвитку. При відборі керівників і топ-менеджерів, розробці програм розвитку лідерських компетенцій та під час формування корпоративної культури цей інструмент є просто незамінним.

Talent Q – це набір адаптивних тестів для оцінювання когнітивних здібностей, мотивації, компетенцій і поведінки співробітників. Основними особливостями тестів є:

– адаптивність: рівень складності запитань змінюється залежно від відповідей кандидата, що дозволяє отримати точні результати за короткий час;

– різноманітність тестів для різних цілей:

• dimensions: оцінка особистісних рис і стилю поведінки (комунікація, робота в команді, прийняття рішень);

• motivations: визначення мотиваторів (наприклад, кар’єра, визнання, баланс роботи і життя);

• elements: тести на когнітивні здібності (числове, вербальне, логічне мислення).

Перевагами їх застосування є гнучкість (можна використовувати як для підбору персоналу, так і для оцінки розвитку), швидкість (адаптивний формат економить час), детальні звіти для HR-аналітиків, які містять рекомендації щодо подальших дій. Ці тести рекомендовано використовувати під час масового підбору персоналу (наприклад, молодих спеціалістів або працівників без досвіду) та оцінювання потенціалу співробітників у межах програм розвитку.

SHL Assessment – один із найпоширеніших у світі інструментів для оцінки персоналу, який включає тести на компетенції, когнітивні здібності, особистість і поведінкові характеристики. Основні продукти SHL: Occupational Personality Questionnaire (OPQ). Використовують для оцінки особистості у контексті робочої поведінки, а також як допоміжний засіб визначення впливу особистих характеристик співробітника на його роботу, лідерські якості, стиль комунікації. Cognitive Ability Tests допомагають визначити числові, вербальні та логічні здібності. Це адаптивні тести для швидкого виявлення сильних і слабких сторін кандидата. Situational Judgement Tests (SJTs) – це тести на прийняття рішень у конкретних робочих ситуаціях. Їх застосовують, наприклад, при дослідженні реакції на конфлікти, управління стресом, командну роботу. Gamified Assessments – ігрові елементи для залучення кандидатів, особливо молодих фахівців. Тести проходять у форматі коротких інтерактивних сценаріїв.

Онлайн-тести відзначаються об’єктивністю, тому що результати базуються на стандартизованих алгоритмах, що мінімізує суб’єктивність; ефективністю, бо автоматизація процесу оцінки знижує витрати часу й ресурсів; можливістю прогнозування результативності, адже тести дозволяють прогнозувати поведінку та ефективність працівників на основі науково обґрунтованих моделей.

У ЗВО майбутній організаційний психолог має навчитися використовувати онлайн-тести, адже вони у практичній діяльності дозволять аналізувати результати і формувати рекомендації для HR та менеджерів, розробляти програми розвитку на основі виявлених компетенцій, використовувати результати для оптимізації підбору персоналу та формування команд, а також інтерпретувати «слабкі сторони» співробітників з пропозиціями рішення для їх корекції. Тож інструменти онлайн-тестування, такі як Hogan Assessment, Talent Q та SHL, дозволяють комплексно оцінювати співробітників і кандидатів. Вони інтегрують сучасні технології, що забезпечує об’єктивність та ефективність. Організаційний психолог, використовуючи ці інструменти, може покращити підбір персоналу, розвивати команди та будувати ефективну корпоративну культуру.

Тестування когнітивних здібностей – важлива робота, яка дозволяє оцінити інтелектуальні і ментальні здібності працівника або претендента на посаду. Найвідомішими інструментами для цього є Cognitive Ability Tests, Raven's Progressive Matrices. Cognitive Ability Tests – це загальні когнітивні тести, Raven's

Progressive Matrices – прогресивні матриці Равена. Коротко зупинимось на їх характеристиці і призначенні.

Cognitive Ability Tests (тести когнітивних здібностей) оцінюють здатність людини до обробки інформації, розв'язування задач, аналізу даних, логічного мислення і швидкості навчання, вони дозволяють оцінити вербальні здібності (розуміння і аналіз текстової інформації, вміння будувати логічні висновки на основі вербальних даних); числові здібності (уміння працювати з числовими даними, математичне мислення, здатність до аналізу графіків, таблиць); логічне та абстрактне мислення (здатність виявляти закономірності та аналізувати абстрактну інформацію); просторові здібності (оцінка орієнтації у просторі, візуального мислення). Приклади когнітивних тестів: SHL Cognitive Ability Tests, Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Talent Q Elements. Серед переваг використання когнітивних тестів варто відзначити швидкість оцінювання загального інтелектуального потенціалу, можливість прогнозування успішності працівника на робочому місці, допомога у визначенні сильних та слабких сторін кандидата.

Прогресивні матриці Равена (Raven's Progressive Matrices) – це класичний тест для оцінювання невербального інтелекту та абстрактного мислення. Він був розроблений у 1936 році Джоном Равеном і відтоді активно застосовується у психології, освіті та HR [20]. За його допомогою можна виміряти здатність до логічного мислення, абстрактні дані, здатність працювати з невідомою інформацією та адаптуватися до нових умов. Він вирізняється високою валідністю і науковою обґрунтованістю. У таблиці 1 надаємо порівняння Cognitive Ability Tests і Raven's Progressive Matrices.

Таблиця 1

Порівняння Cognitive Ability Tests і Raven's Progressive Matrices

Параметр	**Cognitive Ability Tests**	**Raven's Progressive Matrices**
Фокус оцінки	Різні аспекти когнітивних здібностей (вербальні, числові, логічні)	Невербальне абстрактне мислення
Формат	Різноманітні завдання (тексти, числа, символи)	Таблиці з геометричними фігурами
Адаптація до учасників	Часто адаптивні, змінюють складність	Є спеціальні версії для дітей і дорослих
Сфера застосування	HR, освіта, професійний відбір	Психологія, HR, освіта
Переваги	Комплексна оцінка здібностей	Універсальність, незалежність від мови

Найчастіше застосовують когнітивні тести в HR і рекрутингу для прогнозування успішності на робочому місці та відбору кандидатів на позиції, які вимагають аналітичного мислення; для розвиток співробітників, а саме для виявлення сильних і слабких сторін для створення персональних планів розвитку; а також в освіті для оцінки здібностей учнів і студентів, визначення потенційних

успіхів у навчанні та в дослідженнях щодо вивчення інтелектуальних здібностей у контексті вікових змін чи клінічних порушень.

Тестування когнітивних здібностей, зокрема Cognitive Ability Tests і Raven's Progressive Matrices, є універсальним і надійним способом оцінки інтелектуального потенціалу людини. Ці методи застосовуються у багатьох сферах, від HR до освіти та психології, дозволяючи отримати об'єктивну інформацію про здатність людини до навчання, розв'язування задач і адаптації до нових умов.

Навчання та розвиток персоналу – одна з основних функцій організаційного психолога, яка так само, як і всі інші, набула нових обрисів у контексті віддаленої роботи. Здобувачі вищої освіти мають бути знати платформами для електронного навчання, такі як Coursera for Business, Udemy, Moodle для того, щоб у подальшому використовувати їх можливості для створення і впровадження навчальних програм з метою розвитку «м'яких» і професійних навичок персоналу. Платформи електронного навчання стали невід'ємною частиною сучасного навчального процесу, особливо у сфері корпоративного розвитку та освіти. Вони пропонують різноманітні функції для створення, проведення та моніторингу навчальних програм.

Coursera for Business – це корпоративна версія популярної платформи Coursera, яка пропонує онлайн-курси від провідних університетів і компаній (Stanford, Google, IBM, Yale тощо). Її перевагами є якісний контент, який представлений понад 7 000 курсами із різних галузей, таких як IT, бізнес, управління, маркетинг, психологія тощо; курси створені університетами світового рівня й компаніями-лідерами галузей; є спеціалізації, професійні сертифікати та навчальні програми. Платформа містить відеолекції, інтерактивні тести, практичні завдання та надає можливість навчання в зручному темпі. Для HR і менеджерів вона є інструментом для відстеження прогресу співробітників а також аналітикою даних про завершення курсів, успішність і залученість. Організаційний психолог використовує її для розвитку компетенцій співробітників у різних сферах, навчання топ-менеджерів та молодих спеціалістів та отримання міжнародно визнаних сертифікатів.

Udemy – це платформа, яка надає доступ до величезної бібліотеки курсів із різних тем, розроблених експертами, практиками та ентузіастами. Вона налічує більше 200 000 курсів на різні теми: IT, дизайн, управління проєктами, особистісний розвиток тощо. Курси доступні багатьма мовами. Важливо, що в межах платформи компанії можуть розробляти власні курси, орієнтовані на внутрішні потреби, а також організовувати навчання у форматі «на вимогу» (on-demand), які можна переглядати в будь-який час і з будь-якого пристрою. Організаційний психолог може використовувати їх для розвитку hard та soft skills (технічних і міжособистісних навичок), масового навчання нових співробітників і підвищення кваліфікації у специфічних галузях.

Moodle – це система управління навчанням (LMS), яка дозволяє організовувати, адмініструвати й проводити навчальні програми. Це відкритий

програмний продукт, який можна адаптувати під потреби компанії чи навчального закладу. Великі можливості платформи оцінили вітчизняні заклади вищої освіти та підприємства, що використовують можливості Moodle з його можливостями налаштунку під специфіку навчального процесу (дизайн, функціонал), підтримки численних модулів і плагінів, а також інтерактивних курсів, тестів, відео, форумів, чатів та можливістю організації групових і індивідуальних занять. Платформа дає можливість моніторингу успішності учасників та інтеграції з іншими платформами для збору даних. Як зазначено, використовується у корпоративному навчанні (розробка внутрішніх навчальних програм) та у віддаленому навчанні. Видається доцільним порівняти ці три платформи у таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняння Coursera, Udemy та Moodle

Характеристика	Coursera for Business	Udemy	Moodle
Тип контенту	Курси від університетів і компаній	Курси від практиків і експертів	Створення власного контенту
Аудиторія	Професійні команди, корпоративний сектор	Широка аудиторія, від новачків до експертів	Організації з потребою у власному контенті
Можливість кастомізації	Низька	Помірна	Висока
Інтеграція	З LMS та іншими платформами	Лімітується базовими інструментами	Повна інтеграція
Ціна	Висока	Помірна	Безкоштовна (з витратами на хостинг)

Загалом платформи застосовують для навчання керівників і розвитку співробітників у динамічних галузях та отримання сертифікатів, що підвищують цінність співробітників на ринку.

Кожна з платформ має свої сильні сторони. Coursera підходить для навчання співробітників із високими вимогами до якості контенту та сертифікації. Udemy ідеальна для швидкого доступу до різноманітних курсів за доступною ціною, а Moodle пропонує повну гнучкість і кастомізацію для створення унікальних навчальних програм. Вибір платформи залежить від потреб організації, бюджету та цілей навчання.

Симуляції та VR-тренінги (тренінги у віртуальній реальності) стають все більш популярними в роботі організаційного психолога завдяки їх ефективності, залученню та можливості створювати реалістичні сценарії для навчання й розвитку персоналу. Ці інструменти дозволяють моделювати реальні робочі ситуації, оцінювати поведінку та навички працівників і вдосконалювати їх у безпечному середовищі.

Як відомо, симуляції – це імітація реальних робочих ситуацій, завдяки якій учасники можуть практикувати навички, приймати рішення й отримувати

зворотний зв’язок. Організаційний психолог застосовує їх для розвитку лідерських навичок, моделювання сценаріїв змін у компанії, розв’язання конфліктів, навчання продажам і обслуговуванню клієнтів. Для створення симуляцій існують спеціальні інструменти, зокрема:

– Skillsoft – платформа для бізнес-симуляцій з фокусом на розвиток лідерських, комунікативних і управлінських навичок;

– Capsim – програми, які моделюють бізнес-середовище для практики стратегічного мислення й управління;

– HR Avatar – симуляції для оцінки навичок кандидатів і співробітників.

– VR (Virtual Reality) дозволяє організаційному психологу створювати занурюючі середовища, у яких працівники можуть взаємодіяти з моделями, об’єктами чи людьми у реалістичних умовах. Їх використовують для розвитку soft skills, комунікації, емпатії, управління емоціями. Для сучасних підприємств, що працюють віддалено, важливою є можливість аналізувати реакції у стресових або незвичних умовах та моделювання складних рішень із моральними чи етичними дилемами. Також VR дозволяє навчати персонал в екстремальних або небезпечних умовах, таких як аварії на виробництві. Існують VR-ігри та завдання, що сприяють розвитку співпраці, довіри та взаємодії між членами команди. Також VR використовують для рекрутингу та онбордингу: створюють VR-тури компанією для нових співробітників, моделюють робочі завдань для оцінки компетенцій під час відбору тощо

Безперечними перевагами симуляцій і VR-тренінгів є реалістичність і занурення, можливість навчатися на помилках, індивідуалізація навчання, оцінка в реальному часі, залученість і мотивація, а також висока ефективність.

Противники впровадження симуляцій можуть зазначити, що станом на зараз лише поодинокі компанії мають можливість їх впроваджувати через високу вартість VR-обладнання, розробки контенту й технологічного обслуговування, технічні бар’єри, пов’язані з необхідністю якісного обладнання та стабільного інтернет-з’єднання, адаптація різних за рівнем сприйняття користувачів, обмеження контенту, що зумовлено великим часовим проміжком на створення якісних сценаріїв для вузькоспеціалізованих сфер. І все ж попри скепсис можемо запевнити: за цими методами – майбутнє організаційної психології, тому необхідно вже зараз вчити здобувачів вищої освіти за допомогою симуляційних інтерв’ю чи VR-завдань оцінювати кандидатів, навчати та розвивати лідерів, комунікативні навички, емоційний інтелект; адаптувати новачків, моделювати кризові ситуації для навчання співробітників управлінню стресом, розвивати корпоративну культуру тощо.

Загалом, симуляції та VR-тренінги є інноваційними методами, які підвищують ефективність навчання та розвитку працівників. Вони особливо корисні в ситуаціях, де важливі практичний досвід, швидка адаптація та формування критичних навичок. Організаційні психологи можуть інтегрувати ці

інструменти у свої програми для оцінки, розвитку й мотивації персоналу, роблячи навчання цікавим, інноваційним та результативним.

Як зазначалося раніше, у роботу організаційного психолога увійшли технології дистанційного спілкування, до яких належать:

– відеоконференц-зв'язок (Zoom, Microsoft Teams) для проведення онлайн-консультацій, тренінгів і супервізії;

– чат-боти для підтримки персоналу для автоматизації вирішення базових питань працівників і зниження навантаження на HR-відділ [7].

Технології дистанційного спілкування відкрили нові можливості для роботи організаційних психологів, особливо в умовах зростання популярності гібридного та дистанційного форматів праці. Ці технології сприяють ефективній комунікації, надають інструменти для психологічного консультування, навчання, оцінки персоналу, проведення тренінгів і підтримки команди.

Серед популярних технологій дистанційного спілкування наразі використовуються відеоконференції на платформах Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Webex. Їх використовують для проведення онлайн-зустрічей, тренінгів, групових сесій і консультацій. Інтерактивні функції, такі як екранний обмін, спільні дошки, чат дають можливість для діалогу. Важливою функцією, особливо під час блекаутів та запланованих відключень елекроенергії є запис сесій для подальшого аналізу або перегляду. Відеоконференції застосовують для організацій тренінгів із розвитку soft skills, психологічного консультування, коучингових сесій.

Миттєві месенджери, такі як Slack, WhatsApp, Microsoft Teams, Telegram виконують функцію оперативної комунікації між співробітниками. Психологи зазвичай їх використовують для обговорення робочих завдань, підтримки чи консультування, надсилання текстових, аудіо- та відеоповідомлень, швидкої консультації працівників із психологічних чи організаційних питань, а також для зворотного зв'язку після тренінгів або сесій. Під час навчання в закладі вищої освіти здобувачі залучені до таких технологій, але в якості учасників. Для нас важливо, щоб майбутній фахівець міг сам наповнювати потрібним змістом відповідний контент, і цьому так само треба вчити.

Чат-боти для підтримки персоналу – це цифрові помічники, які використовують штучний інтелект (ШІ) або запрограмовані сценарії для автоматизації комунікації та виконання різних завдань, пов'язаних із підтримкою працівників. Вони стають дедалі популярнішими в роботі організаційного психолога, HR-фахівців та менеджерів, оскільки можуть швидко реагувати на запити, надавати рекомендації та полегшувати адаптацію працівників до змін. Чат-боти для підтримки персоналу – це інноваційний інструмент, який значно полегшує роботу організаційного психолога та HR-фахівця. Вони допомагають автоматизувати процеси, підтримувати психологічний добробут співробітників і підвищувати залученість у робочий процес. Завдяки правильному впровадженню чат-боти можуть стати ефективною частиною стратегії розвитку й підтримки персоналу.

Технології дистанційного спілкування організаційний психолог також використовує з метою діагностики і тестування персоналу (інструментами є платформи для онлайн-тестів, такі як Hogan Assessment, SHL, Talent Q, спеціалізовані анкети й опитувальники для оцінки особистісних характеристик, когнітивних здібностей і рівня стресу).

Індивідуальні психологічні консультації у дистанційному форматі часто є чи не єдиним способом надати допомогу клієнту. Актуальними запитами, зважаючи на ситуацію в країні, зараз є стрес, конфлікти, особистісний розвиток.

Проведення групових тренінгів, дистанційних воркшопів із використанням Zoom або Microsoft Teams у поєднанні з інтерактивними інструментами (Miro, Kahoot) є ефективними, коли стосуються тем командоутворення, управління стресом, розвитку комунікативних навичок, розвитку адаптивності в умовах змін тощо.

Для оцінки залученості та добробуту співробітників дієвими є регулярні опитування через Microsoft Forms, Google Forms, Typeform, використання HR-аналітики для збору та аналізу даних, наприклад, оцінка рівня стресу через короткі анонімні анкети, виявлення проблем у командній взаємодії через опитування.

У загальному вигляді перевагами дистанційних технологій є гнучкість, під цим поняттям розуміємо доступ до консультацій і тренінгів із будь-якого місця; ефективність, тобто скорочення витрат часу й коштів на поїздки та швидкий доступ до інформації та інструментів; масштабованість – можливість проводити одночасні сесії для великої кількості учасників; персоналізація або інтеграція індивідуальних і групових підходів, а також дані та аналітика, що розуміємо як легке збирання й обробку результатів для оцінки ефективності.

Серед викликів та обмежень використання дистанційних технологій називають технічні проблеми, відсутність невербальної комунікації, ефект «зум-втоми», небезпеку витоку конфіденційних даних та меншу емоційну взаємодію.

Майбутнього психолога маємо навчити ефективно використовувати дистанційні технології, що включає поєднання інструментів (відеоконференції для обговорення, інтерактивні дошки для мозкових штурмів і месенджери для оперативного зв’язку), планування сесій, тобто завчасне визначення мети та програми зустрічі, використовуючи інструменти для взаємодії, зворотний зв’язок: регулярні опитування для оцінки ефективності спілкування та тренінгів, а також навчання співробітників базовим навичкам роботи з платформами.

Технології дистанційного спілкування є потужним інструментом в арсеналі організаційного психолога. Вони дозволяють проводити консультації, тренінги та оцінку персоналу навіть у віддаленому форматі. Попри певні виклики, правильне використання цих технологій сприяє підвищенню ефективності, гнучкості та зручності роботи, а також допомагає адаптуватися до сучасних умов організації праці.

Сучасному організаційному психологу потрібно вміти використовувати інструменти управління проєктами та взаємодії. До них належать платформи для

колаборації, такі як Slack, Trello, Asana. У роботі психолога вони можуть бути корисними, оскільки допомагають покращити комунікацію, організацію та ефективність роботи команд. Кожна з цих платформ має свої особливості, які можуть бути корисними в різних аспектах роботи психолога в організації. Slack – це інструмент для комунікації в реальному часі, який дозволяє створювати канали для обговорень, обмінюватися повідомленнями та файлами, а також інтегрувати різноманітні інструменти. Платформа дозволяє створювати канали для різних проєктів чи тем, що допомагає організаційним психологам зберігати інформацію та спілкуватися з колегами та клієнтами. Надважливим завданням на сьогодні є підтримка культурних ініціатив, і в цьому платформа допоможе можливістю створення просторів для обговорення культурних чи психологічних ініціатив, таких як тренінги чи сесії підтримки. Також Slack дозволяє створювати приватні канали для персоналу, через які працівники можуть звертатися з питаннями або отримувати психологічну підтримку в умовах конфіденційності.

Trello – це візуальна платформа для управління проєктами, що використовує дошки, картки та списки для організації завдань. Її доцільно уміти використовувати для організації та управління тренінгами, семінарами або груповими сесіями з розвитку лідерства, командної роботи чи стрес-менеджменту. Психологи можуть використовувати дошки для планування роботи з клієнтами, спостережень за змінами в команді та оцінки результатів психологічних інтервенцій. Також Trello може бути використано для спільної роботи з HR-менеджерами, консультантами та іншими фахівцями для координації зусиль по покращенню організаційної культури та атмосфери.

Asana – це потужний інструмент для управління завданнями та проєктами, який дозволяє розподіляти обов’язки, відстежувати терміни та звітувати про прогрес. Платформа незамінна для планування проєктів, пов’язаних із розвитком персоналу, наприклад, для відстеження навчання співробітників або реалізації програми благополуччя. Психологи можуть використовувати Asana для моніторингу прогресу в розвитку персоналу та оцінки ефективності проведених заходів. Важливо, що за допомогою Asana організаційні психологи можуть спільно працювати з іншими відділами для визначення пріоритетів і забезпечення виконання завдань, спрямованих на поліпшення організаційної атмосфери та підтримку психічного здоров’я працівників.

Використання інструментів управління проєктами та взаємодії дозволятимуть організаційному психологу покращити комунікацію та співпрацю, отримувати данні та інтегрувати їх з іншими платформами. Ці платформи можуть бути дуже корисними для організаційних психологів, оскільки вони сприяють більш ефективній роботі з командами, а також підтримці добробуту і розвитку працівників.

Інноваційним рішенням у віддаленій роботі психолога є використання засобів аналізу емоційного стану, таких як системи оцінки емоційного стану (Moodmetric, Emotive), що дає можливість швидкого моніторингу рівня стресу

працівників для своєчасного реагування. Moodmetric, Emotive та інші подібні системи є важливими інструментами для моніторингу емоційного благополуччя в організаціях. Вони допомагають організаційним психологам та HR-менеджерам відстежувати рівень стресу, задоволення та загального емоційного стану працівників, що важливо для підтримки здорового психоемоційного клімату в колективі та забезпечення ефективної роботи організації. Кілька слів про них. Moodmetric – це технологія, яка використовує переносні пристрої для вимірювання емоційного стану людини. Пристрій вимірює електричну активність шкіри (гальванічний реактивний відгук), що корелює з рівнем стресу та емоційними реакціями. Це дозволяє отримувати точну інформацію про зміни емоційного стану працівників протягом дня. Програма аналізує дані з переносного пристрою та надає користувачеві інформацію про емоційний стан, зокрема, пік стресу або моменти розслаблення. Також Moodmetric дозволяє користувачеві зрозуміти, як його емоції змінюються протягом робочого дня, і приймати рішення для покращення свого емоційного стану. У час війни є надто важливо те, що працівник може отримувати персоналізовані рекомендації для покращення свого емоційного стану, що дозволяє попереджати вигорання, стрес та інші негативні явища. Організаційні психологи можуть використовувати Moodmetric для оцінки рівня стресу та задоволення серед співробітників. Аналізуючи емоційний стан співробітників, можна виявити фактори, які впливають на їхню продуктивність і розробити стратегії для покращення атмосфери в команді. Moodmetric допомагає працівникам зрозуміти, коли вони перебувають у стресовому стані, і заохочує до заходів для зниження стресу.

Emotive – це система, що дозволяє оцінювати емоційний стан співробітників за допомогою сучасних технологій, таких як штучний інтелект та біометрія. Emotive спеціалізується на зборі та аналізі даних про емоції, що дозволяє отримати точну картину емоційного стану співробітників і відповідно реагувати на них. Програма використовує камери для сканування виразів обличчя та аналізу емоційної реакції співробітників у реальному часі. Крім того, система може аналізувати голосові інтонації для оцінки емоцій. Використовуючи технології штучного інтелекту, Emotive в реальному часі визначає рівень емоцій, таких як стрес, радість, сум або злість. Користувачі отримують детальні звіти щодо емоційного стану працівників, що дає змогу організаціям своєчасно реагувати на зміни у психологічному кліматі. Система може виявити тренди емоційних змін, що дозволяє передбачати можливі проблеми, такі як вигорання або зниження мотивації, і впроваджувати коригувальні заходи. Emotive дозволяє безперервно стежити за емоційним станом співробітників, що може бути корисно для запобігання стресу, вигоранню або іншим негативним емоціям. Зібрані дані допомагають організаційним психологам і HR-менеджерам виявляти проблеми, які можуть залишатися непоміченими, наприклад, зниження емоційного залучення чи негативні зміни в команді. Система дозволяє здійснювати персоналізований підхід до кожного співробітника, зважаючи на їхні емоційні реакції та потреби.

Moodmetric і Emotive в організаціях дозволяють відстежувати емоційний стан співробітників і вчасно вживати заходів для зниження стресу та підвищення задоволення від роботи, а також допомагають організаційним психологам виявляти ознаки стресу чи вигорання, що дає змогу приймати заходи для запобігання цим проблемам. Задоволені працівники з кращим емоційним станом зазвичай є більш продуктивними, тому моніторинг емоцій може допомогти покращити загальні результати організації. Системи дають можливість зрозуміти, як зміни в організаційній культурі впливають на емоційний стан співробітників, що дозволяє коригувати політику і практики управління. І хоча зараз використання Moodmetric та Emotive багатьом видається далеким майбутнім, варто згадати часи, коли ми так само скептично ставилися до використання 3-D-моделювання та штучного інтелекту, а вже зараз вони є невід'ємною частиною нашого життя і трудової діяльності. Тож маємо впевненість, що подібні до Moodmetric і Emotive системи вже в недалекому майбутньому будуть корисними для організаційних психологів, оскільки дозволяють точно відстежувати емоційний стан працівників і забезпечувати більш ефективне управління благополуччям в колективі. Вони допомагають не тільки виявляти стрес та вигорання, але й створювати здорове та підтримувальне середовище для співробітників.

До цієї ж групи технологій, які будуть активно використовуватися в організаціях в недалекому майбутньому належить програмне забезпечення для аналізу голосу та міміки (Affectiva, Cogito), що призначено для оцінки емоцій під час зустрічей чи співбесід. Таке програмне забезпечення для аналізу голосу та міміки використовує передові технології штучного інтелекту та комп'ютерного зору для оцінки емоційних реакцій людей через їхній голос та вирази обличчя. Це може бути надзвичайно корисним інструментом в роботі організаційного психолога для розуміння емоційного стану працівників, поліпшення комунікації та розвитку корпоративної культури. Affectiva – це платформа для емоційного аналізу, яка використовує штучний інтелект для інтерпретації емоцій за допомогою аналізу міміки та голосу. Технологія компанії здатна зчитувати емоції, виражені на обличчі, а також виявляти емоційні зміни через тон голосу. Affectiva використовує технології комп'ютерного зору для виявлення емоційних виразів обличчя, таких як радість, гнів, здивування, страх, сум, нейтральність тощо. Це дозволяє виявити емоції, навіть якщо вони не були усвідомлені або не виражені вербально. Платформа може також аналізувати інтонацію, тон, ритм та швидкість мови для визначення емоційного стану співрозмовника. Affectiva здатна надавати дані про загальні емоційні тренди, що дозволяє спостерігати зміни в настрої працівників або групи протягом часу. Аналіз емоцій допомагає співробітникам і керівникам краще розуміти і управляти емоціями в робочому процесі. У роботі організаційного психолога може застосовуватись для оцінки емоційного стану під час інтерв'ю, тренінгів або зборів. Це може допомогти виявити стрес, незадоволення або інші емоційні стани. Також передбачено застосування цієї програми для поліпшення комунікації. Визначення емоцій за допомогою аналізу голосу та міміки дає

можливість покращити комунікацію між співробітниками, особливо в ситуаціях, коли вербальне вираження емоцій не є достатнім. Психологи можуть використовувати Affectiva для тренування лідерів, допомагаючи їм зрозуміти, як їхні емоції та міміка впливають на команду. Використання цієї технології допомагає ідентифікувати людей, які можуть бути схильні до стресу або вигорання, навіть якщо це не виражено явно.

Cogito – це програмне забезпечення, яке аналізує голоси під час телефонних розмов або зустрічей, визначаючи емоції співрозмовників [23]. Воно спеціалізується на виявленні емоційних сигналів у голосі та наданні зворотного зв'язку в реальному часі. Cogito аналізує голос співрозмовника під час розмови, виявляючи зміни в тоне голосу, швидкості мови, гучності та інших параметрах, що вказують на емоційний стан. Програма може визначити, чи є емоційна реакція у співрозмовника (наприклад, стрес, незадоволення, радість), що допомагає краще розуміти настрій людини, надає зворотний зв'язок у реальному часі, що допомагає працівникам або керівникам коригувати свою манеру спілкування або вчасно реагувати на емоційні сигнали. За допомогою цієї технології організаційні психологи можуть навчати співробітників краще розуміти емоції співрозмовників, що підвищує якість взаємодії та ефективність роботи в команді. Cogito може бути корисним для тренування співробітників та лідерів у розпізнаванні емоцій у голосах співрозмовників і навчання їх реагувати відповідно. В організаціях, зорієнтованих на обслуговування клієнтів, Cogito може допомогти оцінити емоційний стан клієнтів і адаптувати стиль спілкування для досягнення кращих результатів. За допомогою аналізу голосу можна виявити потенційні емоційні проблеми працівників, такі як стрес, депресія чи вигорання, що дозволяє своєчасно вжити заходів для підтримки їхнього емоційного благополуччя. Використання цих програм надає великі переваги та можливості для організаційного психолога, що реалізується у покращенні емоційної підтримки, моніторингу емоційного стану, розвитку емоційного інтелекту, тренуванні і зворотному зв'язку. Програмне забезпечення для аналізу голосу та міміки, таке як Affectiva та Cogito, має великий потенціал у роботі організаційного психолога. Воно дозволяє не тільки оцінювати емоційний стан працівників, але й сприяє розвитку емоційного інтелекту та покращенню комунікації в команді. Використання таких технологій може бути важливим етапом у створенні здорового психологічного клімату в організаціях.

Ще однією новацією у віддаленій роботі організаційного психолога є інструменти для формування культури організації. Тут зосередимося на використанні інтегрованих HRM-систем, таких як BambooHR, Gusto [23], за допомогою яких можна оцінити організаційну культуру, її впливу на продуктивність і задоволеність працівників.

Інтегровані HRM-системи, такі як BambooHR та Gusto, є потужними інструментами в управлінні людськими ресурсами (HRM) і відіграють важливу роль в організаційній психології, оскільки допомагають не лише автоматизувати процеси, але й покращують взаємодію між працівниками та керівництвом.

Зв'язок названих систем з організаційною психологією

1. Покращення комунікації та взаємодії. HRM-системи, як BambooHR та Gusto, дозволяють компаніям створювати ефективні канали комунікації, які важливі для розвитку корпоративної культури. Вони можуть інтегрувати дані про співробітників, відгуки та оцінки, що полегшує доступ до інформації про кожного працівника. BambooHR дозволяє створювати персоналізовані профілі співробітників, в яких можна зберігати історію їхнього розвитку, досягнення та відгуки. Це допомагає керівникам розуміти психологічні потреби працівників та підтримувати їхній професійний розвиток. Gusto пропонує можливості для моніторингу та розвитку продуктивності, що важливо для психологічного благополуччя співробітників, оскільки зменшується ймовірність виникнення стресових ситуацій через непорозуміння чи недостатньо ясні очікування.

2. Розвиток лояльності та мотивації. Інтегровані HRM-системи сприяють мотивації співробітників через налаштування системи винагород та бонусів, які відповідають їхнім індивідуальним досягненням та потребам. Вони дозволяють адаптувати стратегії управління до психологічних потреб працівників: BambooHR дозволяє відслідковувати прогрес у досягненні кар'єрних цілей, що мотивує співробітників, надаючи їм відчуття цілеспрямованості та задоволення від роботи; Gusto надає можливість автоматизувати процеси нарахування зарплат, а також управляти бонусами та пільгами, що створює у працівників відчуття справедливості та визнання їхнього внеску.

3. Покращення психологічного клімату в організації. Завдяки автоматизації процесів і зменшенню бюрократичного навантаження, HRM-системи допомагають знижувати рівень стресу у працівників. Психологічний клімат стає більш відкритим і прозорим, що сприяє розвитку довіри між працівниками та керівництвом. BambooHR включає можливості для зворотного зв'язку, що дозволяє співробітникам висловлювати свої думки та переживання. Це важливо для зменшення конфліктів та покращення загального психологічного стану в організації. Gusto допомагає оптимізувати час і ресурси, які раніше витрачалися на адміністративні питання, даючи більше можливостей для соціалізації та розвитку взаємодії між працівниками.

4. Оцінювання ефективності та розвитку. У HRM-системах є вбудовані механізми для оцінки ефективності співробітників, що дозволяє зібрати важливі дані для прийняття рішень щодо розвитку кар'єри або коригування робочих процесів. Це допомагає забезпечити зворотний зв'язок, що є важливим елементом у підтримці позитивного психологічного клімату. У BambooHR включені інструменти для проведення регулярних оцінок, що дозволяє співробітникам і керівникам коригувати свої взаємини, обговорювати як позитивні, так і негативні моменти. Gusto дозволяє керівникам відстежувати важливі показники продуктивності, що допомагає у створенні індивідуальних планів розвитку для кожного працівника, що, в свою чергу, підвищує його професійну впевненість.

5. Підтримка психічного здоров'я. Сучасні HRM-системи можуть підтримувати психічне здоров'я працівників через різні сервіси, що стосуються здоров'я та благополуччя. BambooHR має функції для моніторингу часу відпусток та лікарняних, що допомагає зберегти баланс між роботою та особистим життям працівників. Gusto пропонує інструменти для управління відпустками та гнучкими графіками роботи, що допомагає зменшити стрес та покращити психологічне самопочуття працівників.

Отже, на прикладі інтегрованих HRM-систем BambooHR та Gusto, ми переконалися, що вони роблять значний внесок у психологічне здоров'я і розвиток організаційної культури. Вони не лише покращують адміністративні процеси, але й активно сприяють створенню здорового, продуктивного та підтримувального робочого середовища, що важливо для довгострокового успіху організації.

Отримати зворотний зв'язок від працівників організаційному психологу дозволяють відповідні цифрові інструменти. Такі платформи як Officevibe, TinyPulse [23] дозволяють здійснювати регулярний моніторинг настроїв і залученості працівників у робочі процеси. Платформи для збору зворотного зв'язку стали важливими інструментами в роботі організаційних психологів, оскільки вони дозволяють швидко і ефективно отримувати думки та відгуки співробітників, що є ключовими для підтримки здорового психологічного клімату в організації. Організаційний психолог може використовувати ці платформи таким чином:

1. Ці платформи дозволяють проводити регулярні опитування та збори зворотного зв'язку, що дає можливість організаційному психологу отримувати реальну картину психологічного клімату в організації або команді. Регулярне моніторингування емоційного стану співробітників допомагає виявляти проблеми на ранніх стадіях.

Officevibe надає регулярні опитування з питаннями про рівень задоволеності, мотивації, рівня стресу та інші аспекти психологічного благополуччя. Організаційний психолог може на основі цих даних вчасно виявляти тривожні сигнали, такі як низький моральний дух чи високий рівень стресу.

TinyPulse також дозволяє збирати дані про ставлення співробітників до різних аспектів роботи, таких як культура організації, комунікація з керівництвом, вплив на робоче середовище.

2. Інструменти для зворотного зв'язку дозволяють організаційним психологам збирати анонімні відгуки від співробітників, що дає можливість отримати більш чесні й відкриті відповіді. Це важливо для виявлення і розв'язання проблем, таких як недостатня підтримка з боку керівництва або наявність конфліктів у команді.

Officevibe дозволяє організовувати анонімні опитування, що дає можливість співробітникам висловлювати свої думки без страху покарання чи осуду. Це допомагає виявити проблеми на рівні окремих працівників або команд, які можуть залишатись непоміченими при традиційних методах збору зворотного зв'язку.

TinyPulse дозволяє створювати опитування, що фокусуються на різних аспектах досвіду працівників, від загального рівня задоволеності до конкретних аспектів їхнього робочого середовища (наприклад, чи відчувають вони, що їх підтримують або чи є відчуття співпраці).

3. Інструменти для збору зворотного зв'язку можуть допомогти організаційному психологу виявляти потреби в навчанні, розвитку або покращенні комунікаційних навичок. Вони надають дані, які можна використовувати для коригування стратегій розвитку працівників.

Officevibe дозволяє створювати питання про рівень задоволення від навчальних можливостей, що допомагає визначити, де необхідно впровадити додаткові курси або тренінги для підвищення кваліфікації співробітників.

TinyPulse має функцію, яка дозволяє співробітникам вказувати, що їм потрібно для покращення своєї роботи чи кар'єрного зростання, таким чином допомагаючи організаційному психологу налаштувати плани розвитку на основі потреб працівників.

4. Коли організація впроваджує зміни в культурі чи процесах, важливо отримати зворотний зв'язок для оцінки того, як ці зміни впливають на працівників. Платформи дозволяють проводити вимірювання до та після змін, щоб зрозуміти, чи призвели зміни до покращення робочої атмосфери та психологічного благополуччя.

TinyPulse дозволяє створювати регулярні опитування, які дають змогу оцінити реакцію співробітників на зміни в організації, такі як нові ініціативи, зміни у політиках чи стратегіях.

Officevibe може допомогти організаційному психологу порівнювати рівні задоволеності і залученості до змін, щоб зрозуміти, як нововведення впливають на загальну атмосферу в колективі.

5. Завдяки регулярним даним про настрій і психологічний стан співробітників, організаційний психолог може вчасно виявити проблеми, такі як високий рівень вигорання, стресу або конфліктів в команді. Раннє виявлення цих проблем дозволяє вжити заходів, щоб уникнути серйозніших наслідків для психологічного клімату організації.

TinyPulse дозволяє збирати відповіді, які можуть сигналізувати про проблеми на ранніх етапах, що дає змогу організаційному психологу швидко втрутитись і запропонувати рішення.

Officevibe має аналітичні інструменти, які дозволяють виявити негативні тренди, такі як падіння рівня залученості або підвищення рівня стресу, що дає змогу організувати відповідні заходи підтримки або корекції.

Платформи для збору зворотного зв'язку є ефективними інструментами для організаційних психологів. Вони надають можливість регулярно оцінювати психологічний стан співробітників, виявляти потенційні проблеми та коригувати стратегії управління. Завдяки таким платформам організаційні психологи можуть

підтримувати позитивний психологічний клімат в організації та впроваджувати рішення для покращення робочого середовища.

Використання сучасних технологій дозволяє організаційним психологам ефективніше аналізувати проблеми, впроваджувати зміни та підтримувати гармонійний розвиток працівників і компаній у динамічному робочому середовищі.

В умовах війни в Україні суспільство стикається з численними психологічними викликами: посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), втрата близьких, соціальна дезадаптація, внутрішнє переміщення населення, моральне та емоційне виснаження. Це створює гостру потребу в кваліфікованих психологах, здатних працювати з різними категоріями населення: військовими, ветеранами, родинами загиблих, дітьми, переселенцями та цивільними, які зазнали впливу війни. Організаційні психологи також стоять перед новими, не знаними раніше викликами, що пов'язані з віддаленою роботою працівників, їх стресами, нервовими розладами, депресією, професійним вигоранням тощо.

Заклади вищої освіти (ЗВО) мають адаптувати програми підготовки організаційних психологів відповідно до потреб суспільства у воєнний і післявоєнний період. Основні напрями такої підготовки мають включати травматерапію та кризову психологію, психологічну допомогу працівникам, які втратили рідних та домівки, соціальну психологію та роботу з внутрішньо переміщеними особами (ВПО) з контингенту працівників підприємств, психологічну стійкість та реабілітацію суспільства загалом і кожного конкретного працівника підприємства. У віддалену роботу організаційного психолога увійшли новітні програмні продукти, інструменти та технології, що значно полегшують та пришвидшують його взаємодію з колективом. Потрібно вчити майбутніх психологів працювати з цими новаціями, щоб забезпечити їх конкурентоздатність на ринку праці і можливість просуватися вгору кар'єрними сходами.

Таким чином, заклади вищої освіти мають не лише вдосконалити навчальні плани, а й активно впроваджувати практичну підготовку здобувачів вищої освіти через стажування на підприємствах, в бізнес-центрах, організаціях, соціальних службах та освітніх установах мегаполісів України. У недалекому майбутньому організаційні психологи мають стати опорою суспільства, забезпечити емоційне відновлення працівників після воєнного лихоліття та сприяти психологічній стабільності співробітників після завершення війни.

Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні: тези III Всеукраїнського конгресу з організаційної та економічної психології. 20–22 червня 2019 року, м. Кам'янець-Подільський); за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Кам'янець-Подільський, 2019. 124 с. URL: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/red_zbirnyk_congress_maket-szhatuj_1561537460.pdf **2. Базика Є. Л.** Основи організаційної психології: курс лекцій. Одеса: ОНУ, 2023. 150 с. URL: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/fpsr/navchalni_materialy/metodychne_zabezpechenya/053_bakalavr/_KL_Osnovy_Orhanyzatsiinoi_Psykholohiia.pdf **3. Василенко К.** Професійна підготовка майбутніх психологів у дисертаційних дослідженнях України (2000–2020 рр.). *Науково-педагогічні студії,* 2024. *5*(5). С. 136–144. URL:

https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-136-144 **4. Власова О. І.** Соціальна психологія організацій та управління: підручник; О. І. Власова, Ю. В. Никоненко. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 398 с. **5. Гурбик Ю. Ю.** Сутність та зміст поняття «управління персоналом» у системі менеджменту організації. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/17_ukr/32.pdf https://doi.org/10.32782/2524-0072/2018-17-32 **6. Долгопол О. О.**, Кір'янова О. В. Технологічний підхід у підготовці психологів (на прикладі дисциплін соціально-психологічного спрямування). *Вісник науки та освіти*. 2024. № 3(21). С. 673–685. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/10388/10444 **7. Долгопол О. О.** Підготовка організаційних психологів до онлайн-консультування як сучасної технології в психологічній практиці. Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні тенденції в українській і світовій гуманітаристиці». Харків: ХНАДУ. 2024. URL: https://api.dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/b1440927-becb-4b83-87e1-b37aab2d0f33/content **8. Каблаш В. В.** Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх психологів в умовах ЗВО. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2019. № 1(24). URL: https://doi.org/10.31474/2077-6780-2019-1-29-38 **9. Карамушка Л. М.** Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія; Л. М. Карамушка, О. А. Філь. Київ: ІНКОС, 2007. 268 с. **10. Лозниця В. С.** Психологія менеджменту: навч. посібник. Київ: КНЕУ. 1997. 248 с. **11. Новікова М. М.**, Мажник Л. О. Технологія управління персоналом: теоретичні та методичні аспекти: монографія; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2012. 215 с. **12. Носков В. І.** Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти. *Психологія*: збірник наукових праць. 1999. Вип. 4(7). С. 210–219. **13. Організаційна** психологія: конспект лекцій, методичні вказівки та контрольні завдання для студентів денної та заочної форм навчання, освітньо-професійного рівня «Магістр», спеціальності 053 «Психологія», спеціалізації «Психологія»: у 2 ч. Ч. 1. Уклад.: Богдан Ж. Б., Пібуцька Н. В. Харків: НТУ «ХПІ», 2017. 56 с. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/a30c659d-3b55-4f80-ab41-ddda9065a2a4/content **14. Освітня** програма 053 Психологія. Соціально-психологічний супровід у мегаполісі. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2024. URL: https://mp.kname.edu.ua/osvitni-prohramy/pershyi-bakalavrskyi-riven/90-osvitnya-programa-053-psikhologiya-sotsialno-psikhologichnij-suprovid-u-megapolisi-2024 **15. Панок В. Г.** Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 4. С. 5–7; № 5. С. 4–6. **16. Подшивалкіна В. І.** Психологічні проблеми сучасних організацій: метод. рек. до вибіркової дисципліни здобувачів спеціальності 053 «Психологія» третього (доктор філософії) рівня вищої освіти. Одеса: ОНУ, 2021. 30 с. **17. Професійна** підготовка практичного психолога: теорія і практика: збірник наукових статей. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 1. 116 с. URL: https://surl.li/ykmshq. **18. Резван О. О.**, Долгопол О. О. Роль міжкультурної толерантності у професійній діяльності психолога. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 194–198. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/39.pdf **19. Руденко Л.**, Бідюк Н. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія педагогічні науки*. 2020. 21(2). С. 230–247. URL: DOI:10.32453/pedzbirnyk.v21i2.431 **20. Спіцина Л. В.**, Лукомська Ю. В. Соціальна психологія організаційної культури: навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра напряму підготовки «Психологія». Запоріжжя: "А+", 2016. 113 с. URL: https://surl.li/hfyxuh **21. Стратегічне** управління персоналом підприємства в умовах сучасного розвитку ринку праці: монографія; І. Р. Бузько, О. В. Вартанова, Г. О. Надьон та ін. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2009. 304 с. **22. Технологія** психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): навч. посіб.; за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ: Науковий світ, 2008. 230 с. **23. Програма** для психологів. URL: https://easyweek.com.ua/programa-dlya-onlajn-zapisu-do-psihologa.html /

«СПРОЩЕНА ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ» У ФОРМУВАННІ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Алла Крохмаль

Навчальний процес є досить складним процесом не лише за змістом і контентом, але й за тими завданнями, що мають бути виконані в результаті навчання. Метою навчання молодого покоління, буть то школяр, чи студент, є не лише певні знання, які вони мають отримати після вивчення певного курсу, але й розуміння того, де вони зможуть використовувати ці знання в майбутньому, що є мотивацією для отримання знань й навичок. Оскільки робота присвячена навчальному процесу студентів, а зокрема студентів іноземної філології, слід відмітити, що одна з головних завдань навчального закладу є не лише дати знання , що стосуються безпосередньо їх професії, але й сформувати у них альтернативну позиції професійної реалізації, тобто здобуваючи диплом студент має не лише теоретично розуміти, де він може реалізуватись як спеціаліст, але й на момент закінчення університету мати хоча б і невеликий, але досвід роботи з цією сферою. Один із таких прийомів, що буде допомагати в досягнені цієї мети, є використання віртуальної реальності на заняттях, або ж її спрощений варіант.

Питання віртуальної реальності на заняттях досліджували такі вчені, як В. Боса, О. Балалаєва, Дж. Бульман, Дж. Ланьє, В. Климнюк, О. Кухоцька, М. Смульсон та інші, але віртуальну реальність не розглядали як засіб формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів іноземної філології, що зумовило розкриття цієї теми в роботі.

Перш ніж перейти до розкриття теми, слід визначитись з такими поняттями як «віртуальна реальність», «професійна реалізація» та «альтернативна позиція», що є ключовими поняттями в роботі.

Термін «віртуальна реальність» уперше було використано у 1984 році американським дослідником Джароном Ланьє, який зазначив, що віртуальність – це ілюзорна реальність, породжена комп'ютерними технологіями [25].

У розумінні поняття «професійна реалізація» О. Яковенко зазначив, що «підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників передбачає їх професійний та особистісний розвиток шляхом оновлення фахових компетентностей разом зі спеціально-предметними знаннями, вміннями й навичками, оволодіння новими компетенціями, розширення дидактичних можливостей; опанування новими методиками викладання й засобами підтримки та інтенсифікації навчального процесу» [21, с. 166].

Життя України й звичайного українця значно змінилось на сьогоднішній день, що стало результатом агресії сусідньої держави й веденням бойових дій на території України. Слід зазначити, що значні зміни в своєму житті зазнали

особливо прифронтові міста. Життя людини – це симбіоз багатьох сфер суспільства, що впливають на становлення, розвиток і життя кожного члена цього суспільства. Однією з таких сфер, що впливають на особистість, а саме на її формування, є система освіти, й особливо в університетах, де молодь отримує майбутню професію. Одна зі значних проблем для України на сьогоднішній день є молодь, яка вимушена покидати країну, а ті що залишаються не можуть реалізувати себе в отриманій професії. Саме тому формування альтернативної позиції професійної реалізації у студентів є одна з найважливіших завдань освіти в університетах сучасної Україні.

Процес формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів пропонуємо розглядати на прикладі студентів Харківського національного університету імені О. М. Бекетова, що навчаються на спеціальності «Іноземна філологія і переклад».

З назви спеціальності важко уявити, що її випускники можуть не реалізуватись як професіонали в українському суспільстві, але реалії такі, що деякі студенти, закінчуючи університет й здобуваючи диплом перекладача, йдуть працювати в зовсім іншу сферу. Чому ж саме це відбувається в житті української молоді? Є багато факторів. Що впливають на таке рішення сучасних випускників. Один з них – це рішення покинути країну у зв'язку з веденням бойових дій на території міста, де вони проживають, або дуже близько до кордону їх рідного міста, як наприклад місто Харків. Покидаючи рідні міста й країну, наші випускники працюють на роботах, що зовсім не пов'язані з іноземними мовами й перекладацькою діяльністю, намагаючись просто заробити гроші, щоб мати вижити в чужій країні. Працюючи в сфері далекій від перекладацької діяльності, вони, звісно, втрачають практику й, навіть якщо планують повертатись в Україну після війни, вони вже не бачать себе в цій професії. Ще гірша ситуація складається з випускниками, що залишаються в Україні й , навіть, в своїх рідних прифронтових містах. Звісно, зараз складний час для усіх українців з психологічної, соціального і професійного погляду, але ще складніше в цьому молоді, що лише закінчили університет в важкому й незвичному режимі (коли усі пари й практики проводяться онлайн, усі конференції, захисти дипломних проєктів так само проводяться онлайн), але ще й після закінчення, маючи диплом, ти не бачиш себе в цій професії, бо в тебе немає навіть впевненості, чи хочеш ти там реалізуватись й які ще альтернативи професійної реалізації ти маєш. Саме тому вкрай важливо зосередити навчання в університетах на формуванні у студентів альтернативної позиції професійної реалізації, тобто протягом навчання в університеті студенти мають максимально ознайомитись з усіма сферами, де вони можуть реалізуватись як професіонали з одного боку й з іншого – спробувати себе в цих сферах чи то на практиках, чи то на практичних заняттях. Головна мета цієї орієнтації університетів – донести студентам інформацію, де саме вони можуть реалізуватись як професіонали й надати їм можливість спробувати себе в цих сферах протягом навчання, що сформує у них розуміння того де саме вони себе бачать як

випускники іноземної філології й таким чином суспільство не втрачало б їх як спеціалістів після отримання ними дипломів.

Студенти іноземної філології й перекладу Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова мають можливість ознайомитись й спробувати себе в різних сферах, де вони можуть реалізуватись як фахівці з іноземних мов. Для досягнення цієї мети освітня програма зі спеціальності «Філологія» побудована таким чином, що студенти мають можливість професійної практики протягом усього навчання в університеті – це практики, яку вони проходять після кожного курсу, це й практичні заняття, де вони мають можливість взяти участь в професійних кейсах, що є максимально приближені до реальності.

Пропонуємо зупинитись більш детально на практичних заняттях, де студентам надається можливість спробувати себе як перекладачі у різних сферах за допомогою розбору певних кейсів й візуальної реальності.

Візуальна реальність – одне з явищ, що все більше і більше використовується в навчальному процесі. Це пояснюється багатьма факторами, а саме: розвитком інформаційних технологій, що застосовуються в усіх сферах життя, і освіта не є винятком; навчальний процес, що проходить онлайн й студенти не мають достатньо можливості спілкуватись наживо й практикуватись безпосередньо в живому середовищі офлайн й багато інших факторів. Саме тому на допомогу викладачам в освітньому процесі приходить віртуальна реальність, що допомагає наблизити студента до мовного й професійного середовища, де він може себе спробувати як фахівець з іноземної філології. О. Пушкар виділяє п’ять основних переваг застосування віртуальної реальності в освіті: наочність, безпека, залучення, фокусування, віртуальні заняття [16]. О. Кухоцька окреслює такі форми віртуального навчання: денна освіта, дистанційна освіта, змішана освіта та самоосвіта [11].

Але слід зазначити, що віртуальна реальність в освітньому процесі має й свої недолік, які не слід зневажати. Зупинимось на деяких з них. Серед недоліків віртуальної реальності в роботах були зазначені такі моменти: висока вартість (обладнання, необхідне для роботи з віртуальною реальністю, досить дороге, зокрема, мова йде про гарнітуру, потужні комп’ютери та додаткові аксесуари); проблеми зі здоров’ям (тривале використання віртуальної реальності призводить до різних проблем зі здоров’ям, таких як хвороба руху, напруга очей, запаморочення. Крім того, ізоляція в середовищі віртуальної реальності може негативно вплинути на психічне здоров’я та соціальну взаємодію; відсутність соціальної взаємодії (віртуальна реальність часто передбачає індивідуальну взаємодію, що обмежує можливості соціальних зв’язків у реальному світі) [22]. Зупинимось більш детально на кожному з них. Обладнання, що використовується в процесі навчання (шоломи, окуляри й так далі) достатньо дорогі й закупівля їх університетами, особливо прифронтових міст, коли кожен день є обстріли й руйнування, не є доступним і рентабельним, але оскільки навчання проходить у

таких містах онлайн, студенти можуть використовувати своє обладнання, яке є у них вдома. Тут постає інша проблема – не всі студенти мають таке обладнання, лише студенти, що грають у віртуальні ігри. Друга проблема – це ліцензування програм. В університетах усі програми, що використовуються, мають ліцензію на їх використання, але ми не можемо це контролювати, якщо студенти будуть використовувати їх вдома. Третя проблема, яка є не менш важливою, це здоров'я студентів. Усі ми знаємо, що надмірне використання комп'ютера, а особливо віртуального світу, впливає на зір і психічний стан користувачів, тому це теж може стати проблемою в використанні віртуального світу для навчання вдома, де ми не можемо контролювати, як довго студенти перебувають у цьому світі.

Зважаючи на усі зазначені переваги й недоліки використання віртуального світу в освітньому процесі для ознайомлення студентів з усіма сферами, де вони можуть реалізуватись як професіонали й спробувати себе в цих сферах практично з метою формування у них альтернативної позиції професійної реалізації, ми знайшли види роботи на таких заняттях як «Медіадискурс» й «Аудіовізуальний переклад», що дає можливість приблизити максимально роботу до реального професійного життя, але зі «спрощеним» варіантом віртуального світу.

У нашій роботі зупинимось більш детально на варіантах спрощеної віртуальної реальності студентами філологами на курсах, що безпосередньо пов'язані з їх професійною діяльністю й формуванням у них альтернативної позиції професійної реалізації.

Одним з таких курсів, де ми максимально занурюємо наших студентів до професійної діяльності з максимальним приближенням до реального професійного життя є «Медіадискурс». З назви предмету зрозуміло, що сфера, в якій вони можуть реалізуватись як перекладачі, є медійний пласт нашого суспільства і є найбільш актуальним в сучасному медіапросторі, оскільки саме він відображає комунікативно-інформаційні, політичні, економічні і культурні настрої та тенденції сучасного соціума. Медіадискурс являє собою зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними та психологічними чинниками. Саме текст є головний елемент медіадискурсу й є предметом роботи будь-якого перекладача. З практики слід зазначити, що для багатьох студентів реалізація себе як перекладача медійної продукції є відкриттям, яке розширює їх розуміння щодо професійної реалізації, формуючи у них альтернативну позицію професійної реалізації, даючи варіант, де вони можуть реалізуватись як професіонали.

Медійна продукція дедалі більше впливає на суспільство. Це завжди був один з інструментів керування суспільством з появи медіа як сфери культури й соціального життя. Але сьогодні, коли процес глобалізації є невід'ємною віхою розвитку сучасного світового суспільства, дедалі частіше виникає необхідність у перекладі медійної продукції усього світу, з метою розуміння й аналізу розвитку усього світу. На першому занятті з медіадискурсу студентам завжди пропонується уявити своє життя в світі, де не існує доступ до медійної продукції інших країн і

культур. Тобто коли людина не має можливості почитати газети, журнали, наукові й політичні новини, або ж переглянути новини й документальні фільми так само, як і послухати передачі іншими мова в силу того, що не існують люди, що можуть стати цим зв'язком між різними суспільствами й культурами, що спілкуються різними мовами. Чи була б людина за цих умов усесторонньо освіченою й розвинутою і чи мала б вона можливість аналізувати все, що відбувається й як розвивається сучасний світ? Звісно ж, ні. Саме для досягнення цієї мети суспільство й має необхідність в людях з такою професією як перекладач. Саме бесіда на цю тему є підґрунтям для формування у студентів альтернативної позиції професійної реалізації й розуміння того, в якій ще сфері вони можуть реалізуватись як перекладачі. Саме цим пояснюється така необхідність на ринку праці в перекладачах саме медійної сфери. Наше завдання, як викладачів, що працюють зі студентами іноземної філології, не лише надати їм інформацію щодо розвитку цієї сфери в світовому суспільстві, проговорити, що це є невід'ємна частка нашого суспільства, підкреслити важливість медійної продукції в формуванні суспільної думи, але й сформувати у них розуміння необхідності доступу до медійних продуктів різних країн світу, людьми усіх національностей й усіх культурних груп. Саме для цього необхідно надати доступ до медійних продукції, незалежно від того, чи знають вони ту чи іншу іноземну мову, і в цьому приходять на допомогу перекладачі. У цьому сенсі перекладач медійної продукції стає тим ланцюжком, що поєднує суспільство різних культур й мов, тим інструментом, за допомогою якого одне суспільство дізнається про культуру, новини, розвиток й ставлення іншого суспільства. Для досягнення цієї мети студентам на першому заняті, з метою ознайомлення з цією сферою перекладу, пропонується обговорити такі питання:

– Як медіа маніпулюють аудиторією за допомогою вибіркового висвітлення подій, фейкових новин або емоційно забарвлених заголовків?

– Які є методи протидії дезінформації та пропаганді?

– Яку роль медіа відіграють у створенні та підтримці стереотипів про певні соціальні групи (етнічні меншини, жінки, ЛГБТ+ спільнота)?

– Як можна ефективно боротися зі стереотипами в медійному контенті?

– Як соціальні медіа змінили традиційні форми комунікації та сприйняття новин?

– Чи є соціальні мережі причиною поляризації суспільства?

– Де проходить межа між правом на інформування суспільства і правом на приватне життя?

– Як журналісти можуть збалансувати етичні стандарти з тиском на швидкість публікацій в умовах конкурентного середовища?

– Як локалізація медіаконтенту впливає на його сприйняття різними аудиторіями?

– Як зберігати автентичність оригінального продукту, адаптуючи його до різних культур?

– Яким чином медіа впливають на результати виборів?

– Чи повинні бути встановлені обмеження на політичну рекламу в медіа?

– Як алгоритми впливають на формування новинних стрічок та персоналізацію контенту?

– Чи можуть алгоритми стати джерелом упереджень та обмежити доступ до різних точок зору?

– Як можна навчити людей розпізнавати фейкові новини та маніпуляції?

– Яку роль медіаграмотність відіграє у формуванні критичного мислення?

– Які ризики виникають через концентрацію великих медіа в руках кількох компаній або олігархів?

– Як медіамонополії впливають на об'єктивність новин?

– Чи повинні існувати обмеження на контент, що публікується в медіа? Якщо так, то які мають бути межі?

– Як цензура впливає на свободу слова в різних країнах та культурах?

Слід зазначити, що навчити студентів працювати з медійною продукцією, це не лише навчити їх перекладати письмові тексти у вигляді статей з газет й журналів, брошур для туристів із цікавими містами й історією цих міст для туристів, або ж усні тексти передач, й документальних фільмів, але й навчити їх доносити матеріал правильно до аудиторії притримуючись правил медіа з метою найкращого доступу інформації до аудиторії, що споживає цей продукт. Для досягнення цієї мети на допомогу приходить «спрощена віртуальна реальність» (як ми його називаємо). Що ж таке «спрощена віртуальна реальність» з погляду навчання роботи з медійною продукцією. Як було зазначено, віртуальна реальність не є доступною для навчального процесу в прифронтових містах, оскільки усі студенти навчаються онлайн і не в усіх студентів є доступ до цих програм, по-друге не усі навчальні заклади мають можливість закупити програми для навчання в віртуальній реальності в силу високої ціни цих програм, тому в цій ситуації викладачі використовують «спрощену віртуальну реальність». Що ж це таке й як саме студенти працюють в «спрощеній віртуальній реальності»?

З самої назви стає зрозуміло, що цей підхід має приблизити студента якомога ближче до реальної ситуації в професійній сфері, де він відчує себе справжнім перекладачем. Оскільки навчання в прифронтових містах проходить виключно онлайн, то це так само впливає на навчальний процес і пристосування його до тих реалій, що викладач має можливість контактувати зі студентами лише через інтернет. Саме тому «спрощена віртуальна реальність» так само має свої особливості. Як же проходить навчання роботи з медіапродукцією у студентів, що навчаються на перекладачів. Будь-якому кейсу, що приближає студентів до реальної ситуації, де він спробує себе перекладачем має передувати теорія. Саме тому, навчаючись працювати з тим чи іншим медійним продуктом, студенти перш за все ознайомлюються з теорією щодо цього продукту. А саме: дізнаються що собою являє цей продукт, яка його мета, що має містити в собі і, взагалі, його особливості як медійного продукту. Медіадискурс тісно пов'язаний із медіатекстом, який моє певні особливості залежно від медійного продукту, а саме

має певну модель створення і сприйняття, для його розуміння, що є результатом використання певних перефризм, лексичні новотворів, крилатих висловів, семантичних неологізмів, архаїзмів, запозичень з інших мов світу слів, що притаманні тому чи іншому медійному продукту. Після розуміння особливостей цього медійного продукту, студенти навчаються перекладати цей продукт і лише потім працюють зі своїм прикладом цього медійного продукту, використовуючи «спрощені форму віртуальної реальності». Чому ми назвали цей підхід «спрощеною формою віртуального світу»? Перш за все, це пов'язано з тим, що студенти не використовують шлеми чи інші дівайси необхідні в віртуальної діяльності, оскільки вони виконують завдання без допомоги програми з віртуальної діяльності, але до реальної ситуації їх наближає не сама програма, в якій вони мали б виконати завдання, а реальний медійний продукт, з яким вони мають працювати. Цим продуктом є стаття в газеті й журналі, документальний фільм, радіопрограма та інші продукти медіа. Слід зазначити, що студенти завжди мають вибрати оригінальний медійний продукт той, який їм більше подобається. Іншими словами, на приклад, якщо тема пов'язана з радіопередачами, то для перекладу студенти обирають ту радіопрограму, яка їм більше подобається. Маючи можливість вибору, студенти передусім ознайомлюються з прикладами медійної продукції під час підбору матеріалу для перекладу, а по-друге, так ми розвиваємо їхній інтерес до роботи в цій сфері, формуємо в них розуміння, чи є ця сфера перекладу цікавою для них.

Розглянемо на прикладі теми "Advertise". Сфера реклами є досить популярною на сьогоднішній день, але мало хто зі студентів догадується, що в цій сфері так само потрібні перекладачі, як і в інших медійних сферах. На початку теми, звісно іде обговорення питань реклами в соціумі, а саме її місце й важливість й з'ясовується питання реалізації їх, як перекладачів, в цій сфері. Іншими словами на початку теми завдання викладача продемонструвати важливість перекладачів в сфері реклами, і досягається ця мета за допомогою обговорення. Це є підготовчий етап, що допоможе сформувати у студентів мотивацію до вивчення цієї теми й інтерес спробувати себе в рекламі, як перекладач. Наступний етап це безпосередня робота з рекламою. Студенти працюють з прикладами реклами, знаходять в них приклади перефризм, лексичних новотворів, крилатих висловів, семантичних неологізмів й архаїзмів й запозичень з інших мов світу. Завдяки цьому виду роботи студенти мають можливість не лише знайти приклади вживання даних одиниць, але й вивчають особливості перекладу рекламних слоганів, постерів й, взагалі, реклами. В даній темі розглядаються також і реклами на радіо і телебаченні. Тому спочатку студентам пропонується працювати з друкованою рекламою, вже потім на радіо чи телебаченні. Повертаючись до друкованої реклами в обговоренні такого виду реклами, доцільно запропонувати обговорення прикладів з кількома рекламними брошурками і поставити питання на зразок: *Which of these ads get your interest and grab your attention? What are they advertise? Which ad do you think is the most effective? Did the slogans in the ads make you want to read of the text? Which do*

you think are more effective: ads with long slogans or ads with very short slogans, one-sentence slogan? Як видно з прикладу питань, такого роду завдання не лише ознайомлюють студентів із різними видами реклами та їх перекладом, але й розвивають говоріння англійською й уміння обстоювати свою думку так само англійською. Як ми можемо зауважити з питань, що обговорюються в даній темі студенти також мають можливість попрацювати зі слоганами. Після цього студентам пропонується завдання в «спрощеній віртуальній реальності». Кожен з них має знайти декілька реклам українською мовою й приготувати макети цих реклам, але вже англійською. Завдання студентів полягає в тому, що вони не лише роблять перекладацьку роботу, але й навчаються робити презентації, оскільки вони обов'язково зіштовхнуться з таким видом роботи в своїй діяльності як презентація, де вони можуть виступати як перекладачі презентацій і слайдів загалом, так і виступати зі своїми презентаціями. Саме тому це вид «спрощеної віртуальної реальності» у цій темі є важливим.

Після ознайомлення з роботою з друкованою рекламою, студентам пропонується робота перекладачами реклами з телебачення чи радіо. Як завжди на початку теми, студентам пропонується ряд питань, які необхідно обговорити з метою підведення їх до теми й формування у них прикладу ще одної альтернативи професійної реалізації. До таких питань можуть належати такі: *Is there a particular ad that you like / dislike at the moment? Who is its target audience? How much do you think it cost to produce? How effective do you think it is?* та інші. Студентам, так само як і з друкованою рекламою, пропонується обговорити приклади декількох реклам. Після цього студентам пропонується робота в «спрощеній віртуальній реальності»: вони також мають знайти приклади реклами на телебаченні й зробити їх переклад. Інколи студентам можна запропонувати розділитись на пари й підібрати один одному рекламу для перекладу, бо інколи ми маємо перекладати не лише сферу своїх інтересів, а й інші, у яких ми не на стільки ерудовані. Це теж є часткою реальності, у якій ми живемо, і студенти так само мають бути готові до такої роботи.

Таким чином можна зазначити, що медійний дискурс, який вивчають студенти іноземної філології, що є в програмі бакалаврів, є важливим предметом, який не лише ознайомлює їх з сферою медійності, але й дає уявлення про те, де саме вони ще можуть реалізуватись як перекладачі. І для досягнення цієї мети використовується такій прийом як «спрощена віртуальна реальність».

Ще один курс, що є продовженням медіадискурсу, але входить в програму магістратури є «Аудіовізуальний переклад». З назви курсу можна зрозуміти, що аудіовізуальний переклад є так само сферою реалізації майбутніх філологів. Викладаючи цей курс, помічаємо, що студенти не завжди, взагалі, знають про існування такої сфери як аудіовізуальний переклад. Це можна пояснити тим, що доступ до іноземної продукції став, відносно, недавно (лише після розпаду Радянсько Союзу), коли на медійний ринок почали масово завозити кінематограф інших країн. Якщо згадати продукти, що випускались в перекладі для споживачів в

90-ті роки минулого століття, можна відмітити, що вони не відрізнялись високою якістю і це було пов'язано з відсутністю перекладачів в аудіовізуальній сфері. Тому лише з початку цього століття аудіовізуальному перекладу стали надавати більшого значення, але не на всіх факультетах іноземної філології, навіть на сьогоднішній день, викладається такий курс як «Аудіовізуальний переклад». Студенти магістри іноземної філології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова мають таку можливість, що дозволяє розширити їх уявлення про сфери професійної реалізації їх як перекладачів і сформувати таким чином альтернативну позицію професійної реалізації.

Зупинимось більш детально на такому курсі як «Аудіовізуальний переклад» й використання «спрощеної віртуальної реальності» на заняттях для формування у студентів-магістрів іноземної філології альтернативної позиції професійної реалізації.

Оскільки одне з основних завдань цього курсу – ознайомлення студентів зі сферою, де вони можуть реалізуватись професійно в майбутньому як перекладачі й сформувати у них таким чином альтернативну позицію професійної реалізації, то на першому занятті, зазвичай, студентам пропонуються теми для обговорення, пов'язані зі сферою аудіовізуального перекладу.

– Як аудіовізуальний переклад сприяє культурному обміну між різними країнами та спільнотами? Чи міг би глобальний контент, як-от фільми, серіали або відеоігри, мати такий же успіх без аудіовізуального перекладу?

– Як аудіовізуальний переклад сприяє інклюзії та доступності для людей із порушенням слуху та зору та як субтитри, аудіодескрипція або жестова мова змінюють доступ до контенту для таких груп?

– Як аудіовізуальний переклад сприяє навчанню та саморозвитку? Чи може переклад іноземних фільмів, серіалів або документальних стрічок допомогти вивчати мови або отримувати нові знання про інші культури?

– Як аудіовізуальний переклад може сприяти соціальній справедливості? Чи можна вважати доступ до перекладеного контенту правом людини, оскільки це забезпечує рівний доступ до інформації, культури та розваг?

– Яку роль відіграє аудіовізуальний переклад у доступі до інформації для різних мовних груп та як аудіовізуальний переклад допомагає людям отримувати новини, освітні матеріали та інші важливі ресурси з усього світу?

– Як аудіовізуальний переклад допомагає зберігати мовне та культурне різноманіття? Яка роль перекладу в тому, щоб менші мовні спільноти могли продовжувати споживати контент своєю рідною мовою?

– Який вплив аудіовізуальний переклад має на економіку? Як переклад фільмів, серіалів і відеоігор сприяє розвитку індустрій розваг і створенню нових робочих місць у галузі перекладу?

– Як аудіовізуальний переклад впливає на формування світогляду глядачів у глобалізованому світі? Чи сприяє він розширенню розуміння різних культур, або може призвести до спрощених чи стереотипних поглядів на інші країни?

– Як аудіовізуальний переклад сприяє поширенню світових трендів у масовій культурі? Як переклад фільмів, музичних кліпів або серіалів допомагає сформувати глобальну масову культуру?

– Як аудіовізуальний переклад може вплинути на національну ідентичність? Чи може він стати інструментом для збереження або зміцнення національної культури та традицій в умовах впливу глобалізованого контенту?

Програма з аудіовізуального перекладу побудована таким чином, що студенти протягом всього курсу не лише навчаються робити аудіовізуальний переклад у різних сферах і застосовують їх у спрощеній формі віртуальної реальності для формування практичних навичок аудіовізуального перекладу, але й теми, які вони вивчають, формують у них альтернативну позицію професійної реалізації.

Теми, які розглядаються під час вивчення курсу

1. Типи аудіовізуального перекладу. Основні типи аудіовізуального перекладу субтитрування, дубляж, войсовер, аудіодескрипція. Їх використання в різних контекстах.

2. Вибір між дубляжем та субтитруванням. Критерії вибору між дубляжем і субтитруванням для аудіовізуальних продуктів.

3. Точність перекладу проти локалізації. Балансування між точністю перекладу та необхідністю адаптування змісту для культурної аудиторії. Особливості локалізації гумору, діалектів, гри слів тощо.

4. Технічні обмеження аудіовізуального перекладу. Технічні обмеження, що впливають на переклад аудіовізуальних матеріалів. Вплив кількості символів у субтитрах або часових рамках на якість перекладу.

5. Переклад культурних реалій. Перекладачі, що працюють із культурними реаліями, специфічними для певної країни або регіону. Переклад сленгу, історичних подій, або відомих мемів.

6. Етичні питання у аудіовізуальному перекладі. Етичні питання, що виникають в аудіовізуальному перекладі. Цензура, виключення чутливих тем або спрощення складних ідей для аудиторії.

7. Використання штучного інтелекту та автоматизації. Роль, що відіграє штучний інтелект та автоматизовані системи перекладу у сфері аудіовізуального перекладу. Можливість замінити людських перекладачів такими інструментами повністю.

8. Вплив нових технологій. Вплив нових форматів (наприклад, потокові сервіси, VR і AR) на аудіовізуальний переклад. Зміна підходу до перекладу для цих нових медіа.

9. Адаптація жестової мови. Переклад аудіовізуальних матеріалів для людей з порушенням слуху. Вимоги до адаптації для жестової мови або субтитрів для глухих.

10. Гендерні та соціальні аспекти. Вплив аудіовізуального перекладу на зображення гендерних і соціальних ролей.

Завдання, які ставить перед собою курс «Аудіовізуального перекладу» є досить типові для студентів, що навчаються на іноземній філології в будь-якому університеті: здатність генерувати нові ідеї; здатність до ефективного спілкування іноземною та державною мовами; комунікативна (вільне володіння іноземною та українською мовою за професійним спрямуванням), а саме: практичне оволодіння ефективними прийомами усного та писемного мовлення; здатність використовувати знання особливостей структури публіцистичного та художнього текстів; володіти особливостями аудіовізуального перекладу та перекладу художніх текстів. Але незважаючи на достатню типовість завдань курсу, зазначимо, що метою курсу «Аудіовізуального перекладу» для студентів Харківського національного університету імені О. М. Бекетова є ще й надання їм можливості спробувати себе перекладачами медійної продукції, що може бути досягнена за допомогою «спрощеної віртуальної реальності». Для демонстрації як ще відбувається, зупинимось на прикладі одного з практичних занять.

Один із медійних продуктів, якому приділяється увага, це аудіовізуальний переклад документальних фільмів. На практичному занятті спочатку обговорюється теоретичні питання, зокрема: тип аудіовізуального перекладу, який більше підходить до перекладу документальних фільмів, які додаткові знання необхідні для перекладу того чи іншого документального фільму (чи потрібно орієнтуватись перекладачеві в тій темі, яку розкриває документальний фільми і наскільки глибокими мають бути знання) та інші. Лише після цього студентам пропонується фільм англійською мовою, що необхідно перекласти. Звичайно мета цього завдання – надати студентам практичну можливість спробувати себе перекладачами медійної продукції, але враховуючи, що продукт може бути досить довгим, у таких випадках студентів розбивають на творчі групи, які працюють кожен зі своєю частиною фільму. У чому ж саме полягає застосування «спрощеної віртуальної реальності» на цьому занятті? Враховуючи той факт, що навчання відбувається онлайн, студенти вже змушені працювати в командах за допомогою інтернету, тобто обговорення цього проєкту, розробка та створення й оформлення відбувається безпосередньо онлайн. Так само після того, як проєкт створено, студенти мають представити його перед групою, знов таки, онлайн. «Спрощена віртуальна реальність» у цьому випадку є процесом підготовки проєкту у творчих групах та його презентація й обговорення перед групою. Слід зупинитись більш детально на процесі підготовки субтитрування. Для створення субтитрів, студенти використовують певні програми, що обговорюються на лекціях в темі «Субтитрування та дубляж». Уже на цьому етапі можна помітити, що студенти в творчих групах розділяють свої обов’язки відповідно їх інтересів: одні студенти роблять переклад, враховуючи не лише правильність перекладу, але й співпадіння з картинками, що відображаються на екрані й артикуляцією ведучого, якщо такий є, інші студенти відповідають за технічний аспект, тобто вони роблять накладання тексту на кадри, що представлені в тексті, ще одні студенти читають текст, накладаючи таким чином аудіо супровід на кадри фільму. Як ми бачимо, аудіо-

візуальний переклад є досить складним процесом, у якому бере участь багато людей, що виконують кожен свою функцію. Саме тут, на заняттях, в процесі підготовки проєктів з аудіо-візуального перекладу з застосуванням «спрощеної віртуальної реальності», ми формуємо у студентів альтернативну позицію професійної реалізації, ознайомлюючи їх не лише з теорією щодо аудіо-візуального перекладу, але й надаючи їм можливість спробувати себе в цьому процесі в тій чи іншій професійній ролі, залежно від їх бажань, інтересів та навиків. Таким чином, можемо зазначити, що на одному предметі студенти можуть спробувати себе в кількох сферах, пов'язаних безпосередньо з перекладацькою діяльністю.

«Спрощена віртуальна реальність» так само використовується на практичних заняттях як із медіадискурсу, так і з аудіовізуального перекладу. Студенти стають перекладачами конференцій. На останньому практичному занятті кожен студент готує доповідь, тема якої пов'язана з курсом, що вони вивчають. В процесі виступу студента з доповіддю, його одногрупник виступає перекладачем й робить переклад цієї доповіді. Такий кейс є достатньо максимально наближений до реальності й тому ми можемо сказати, що це є альтернатива віртуальній реальності, але без використання певних програм, що надають нам таку віртуальну реальність.

Отже, у наведених прикладах можна побачити як віртуальна реальність, а точніше «спрощена віртуальна реальність», використовується на заняттях з підготовки майбутніх перекладачів, ознайомлює їх із варіантами професійної реалізації після закінчення університету й таким чином формує у студентів альтернативну позицію професійної реалізації.

Важливо зазначити, що віртуальна реальність це не лише інструмент, що використовується для тренінгу майбутніх перекладачів, але й є продуктом, який може стати предметом перекладу для майбутніх перекладачів в аудіо-візуальній сфері. З практики роботи зі студентами в написанні дипломного проєкту, слід відмітити, що віртуальна реальність викликає не будь-який їх інтерес не лише як користувачів, але й як продукт, який можна перекладати з метою донесення його до більшої маси людей. Так студентка магістратури писала дипломний проєкт, що мав назву «Стратегії і тактики аудіовізуального перекладу комп'ютерних відеоігор», де було подано переклад частини відеоігри, у якій використовувалась віртуальна реальність й аналіз методів, підходів й особливостей перекладу цього продукту. Представлений дипломний проєкт отримав високий рівень фідбеку у її одногрупників і викликав неабияку зацікавленість і розуміння того, що віртуальна реальність, а точніше текст відеоігор, може стати досить достойним продуктом для перекладу, оскільки відеоігри стають популярними кожен день, оновлюються, удосконалюються й модифікуються постійно, бо цього вимагає споживач. Саме з цієї причини це той продукт, який треба постійно перекладати і є одною з альтернатив професійної реалізації як перекладача.

Віртуальна реальність, що є досить популярна на сьогоднішній день, що широко використовується в повсякденному житті молоддю, може стати в підготовці майбутніх перекладачів досить вагомим інструментом, що буде

допомагати викладачам використовувати її для навчання перекладу й ознайомити тим самим студентів зі сферами, де вони можуть реалізуватись як перекладачі, максимально приближаючи їх до реальних професійних ситуацій. Саме такий інструмент є одним з досить вагомих засобів формування у студентів Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова альтернативної позиції професійної реалізації. Саме це є запорукою того, що після закінчення університету студенти реалізують себе саме в сфері, пов'язаній з іноземними мовами, залишаючись таким чином у професії. А це є одним з головніших завдань освіти на сьогоднішній день – реалізація випускників у тій професії, яку вони отримали.

Список використаної літератури

1. Алєксєєва С. Концепція підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*: *зб. наук. пр.* Київ. 2018. Вип. 17. С. 177–181. **2. Аніщенко О. В.** Теоретичне і виробниче навчання у професійно-технічних навчальних закладах: короткий термінологічний словник. Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 103 с. **3. Артемова О. І.** Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації.* Київ, 2010. № 1. С. 218–225. **4. Ачкасова О. В.**, Семенченко А. В. Сучасні методи формування персоналу вітчизняного підприємства. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. м. Харків, 31 травня – 1 червня 2018 р. Харків, 2018. С. 274–275. **5. Базиль Л. О.** Методологія формування кар'єрних орієнтацій і досягнення професійного успіху. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи; за ред. В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало. Київ: Знання України, 2018. 616 с. **6. Власова О. І.** Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с. **7. Гончаренко С.** Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с. **8. Демиденко В.** Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2. С. 32–37. **9. Климнюк В. Є.** Віртуальна реальність в освітньому процесі. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2018. № 2. С. 207–212. **10. Єршова Л.** Науково-експериментальні дослідження як мотиватор розвитку професійної кар'єри. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання:* матеріали XII звітної Всеукр. наук.-практ. конф. м. Київ, 5–19 березня 2018 р. Київ: ІПТО НАПН України, 2018. С. 67–69. **11. Кухоцька О. С.** Віртуальна реальність в освітньому процесі. *Управління якістю освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України: матеріали круглого столу з нагоди святкування 90-річчя національного авіаційного університету*. Київ, 2023. С. 95–99. **12. Мілорадова Н. Е.** Операціональні характеристики професіогенезу правоохоронця. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2018. С. 182–186. **13. Онопрієнко О. В.** Формування базових професійних компетеностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2009. 21 с. **14. Пилипенко Н. М.** Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи. *Соціальна психологія.* 2005. № 3 (11). С. 72–79. **15. Планування** й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти: навч. посіб.; С. В. Алєксєєва, Л. М. Єршова, Д. О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов. Житомир: Полісся, 2018. 186 с. **16. Пушкар О. І.**, Климнюк В. Є., Браткевич В. В. Технології комп'ютерного дизайну: навч. посіб. для студентів напряму підготовки 0515 «Видавничо-поліграфічна справа». Харків: ВД «ІНЖЕК», 2013. 168 с. **17. Смульсон М. Л.** Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі:

монографія; за ред. М. Л. Смульсон. Київ – Львів: Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 180 с. **18. Старинська Н. В.** Адапційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості. *Вісник Харківського національного університету ім. Г. С. Сковороди: зб. наук. пр*. 2011. Вип. 38. URL: http: // www.nbuv.gov.ua/portal/Soc-Gum/vkhnpu-psyknol/2011-38/index/html **19. Українська** мала енциклопедія: у 8 т.; Є. Онацький. Буенос-Айрес, 1962. С. 1252–1253. **20. Філософський** енциклопедичний словник. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с. **21. Яковенко О. І.** Дистанційна форма підвищення кваліфікації як ефективний засіб навчання та професійної реалізації педагогічних працівників ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. 3.75. С. 165–170. **22. Bosa V.**, Marieiev D., Balalaieva O., Krokhmal A., Solovei A. Implementation of virtual reality in foreign language teaching. *Amazonia Investiga*. 2024. 13(73). P. 187–199. URL: https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.15 **23. Bulman G.**, Fairlie R. W. Technology and education: Computers, software, and the Internet. Ch.5. In: Hanushek E. A, Machinand S., Woessmann L. (eds.). *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier; 2016. Vol. 5. P. 239–280. **24. John** William Atkinson. Personality. Motivation and Action: Selected papers (Centennial psychology series). Praeger. 1983. 448 p. **25. Lanier** Jaron. Dawn of the New Everything: Encounters with Reality and Virtual Reality. New York: Henry Holt and Co. 351 c. **26. The** Achievement Motive. / McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. New York: Appleton-Century-Crofts. 1953. 412 p. **27. Heinz** Heckhausen. The Anatomy of achievement motivation. New York: Academic Press, 1967. 236 p. **28. Maslow A.** Theory of human motivation. *Psychological Review*. 50(4). P. 370–396. **29.** http://psychology.iresearchnet.com/social-psychology/personality/

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ВІДДАЛЕНОМУ ФОРМАТІ

Катерина Кузнецова

Розвиток критичного мислення є одним із головних завдань викладання філософських дисциплін. Ставити під сумнів факти і події, аналізувати поняття, шукати відповіді на фундаментальні питання буття та пізнання – саме цього вчаться студенти на заняттяхі з філософії. Під час вивчення філософських дисциплін студенти оцінюють аргументи, тобто розрізняють правильні та хибні аргументи, виявляють логічні помилки; аналізують поняття, а це означає – розкривають їх багатозначність, визначають їх межі та співвідношення; синтезують інформацію, тобто об’єднують різні ідеї та концепції в цілісне уявлення про світ.

Філософія допомагає формувати власний світогляд студента. Уміння критично мислити дозволяє йому брати під сумнів, не приймати на віру будь-яку інформацію, формувати власні судження; бути відкритими до різних поглядів. Цикл філософських дисциплін вчить студентів аналізувати різні філософські концепції та вибирати ті, що найбільше відповідають їхнім переконанням, а також формують уміння відстоювати свою позицію, аргументувати власні погляди та розкривати її в дискусіях.

Велике значення вивчення філософії має і для майбутньої професійної діяльності, зокрема, сформовані на заняттях із філософських дисциплін навички критичного мислення допомагають випускникам вишів приймати обґрунтовані рішення та аналізувати різні варіанти, обираючи найкращий. У будь-якій професії потрібно вміти ефективно спілкуватися, добираючи аргументи, переконувати інших та вести конструктивний діалог. Вимогою сьогодення до спеціаліста є уміння швидко адаптуватися до змін у робочому середовищі, що потребує від фахівця гнучкості мислення та уміння знаходити нестандартні рішення. Окрім цього, критичне мислення сприяє підвищенню самооцінки особистості, бо дозволяє розуміти власні сильні сторони та можливості. Без критичного мислення неможливо розширення кругозору та особистісне зростання.

Філософія за своєю природою вимагає аналітичного підходу до ідей, текстів та проблем, а критичне мислення виступає її основою. Попри дебати в освітянському середовищі про раціональне використання навчального часу студентів та перехід до компетентнісної парадигми навчання, де в пріоритеті професійно орієнтовані, фахові дисципліни, навчальні плани більшості спеціальностей передбачають обов'язкове вивчення філософських дисциплін. Отже, у суспільства є розуміння про користь їх вивчення, адже програмовими результатами навчання є здатність студентів до рефлексії, аналізу й оцінки різних точок зору, уміння критично мислити, виявляти логічні помилки, будувати аргументи і критично ставитися до будь-яких тверджень. Вивчення філософії передбачає роботу зі складними текстами та концепціями, а це дозволяє формувати аналітичні навички. Критичне мислення допомагає студентам систематизувати інформацію, порівнювати теорії й узагальнювати знання. На заняттях з філософських дисциплін є простір для розвитку незалежного мислення та навчання студентів ставити під сумнів усталені догми та формувати власну думку. Це важливо для розвитку академічної свободи та інтелектуальної самостійності. Важливим також є те, що філософські дисципліни вивчають етичні, соціальні, політичні й культурні проблеми, які потребують зваженого аналізу, тож критичне мислення допомагає студентам оцінювати складні питання й уникати маніпуляцій.

Філософія перетинається з іншими галузями знань, такими як політика, етика, право, економіка. Уміння студентів критично мислити сприяє інтеграції цих знань і застосуванню їх на практиці. Часто на заняттях з філософії студенти не лише аналізують і оцінюють ідеї, а й створюють нові концепції, формулюють альтернативні погляди й шукають нестандартні рішення, що теж передбачає сформовані на високому рівні уміння критично мислити. І нарешті, філософські дисципліни часто звертаються до моральних питань, і тут критичне мислення допомагає студентам розуміти складність етичних проблем і приймати зважені рішення.

Розвиток критичного мислення під час вивчення філософських дисциплін є необхідним для формування у студентів здатності до рефлексії, аналізу, аргументації та самостійного прийняття важливих рішень. Це уміння, яке відносять

до soft skills, не лише сприяє глибокому розумінню філософії, а й допомагає успішно застосовувати знання у різних сферах життя [9, с. 117]. Розвиток критичного мислення є невід'ємною частиною філософської освіти, оскільки він дозволяє студентам глибше розуміти філософські тексти, формувати власний світогляд, готуватися до професійної діяльності та розвиватися як особистості.

Сучасний світ характеризується швидкими змінами, інформаційним перенасиченням та зростаючою складністю проблем. Саме тому розвиток критичного мислення є настільки важливим. Одним із викликів є *інформаційна перевантаженість*. Сьогодні ми маємо доступ до величезних обсягів інформації з різних джерел. Критичне мислення допомагає відфільтрувати цю інформацію, оцінити її достовірність та виокремити головне. Другим викликом сучасності вважаємо *швидкі зміни у суспільстві і в технологіях*. І тут критичне мислення дозволяє адаптуватися до змін, приймати зважені рішення та знаходити нестандартні підходи до розв'язання проблем. Третім викликом, на нашу думку, є *маніпуляція свідомістю*. Різні групи та інституції використовують різноманітні методи маніпуляції для досягнення своїх цілей, а критичне мислення допомагає розпізнавати ці маніпуляції та не піддаватися на них. *Складні соціальні проблеми* представляють іншу групу викликів, які вимагають уміння критично мислити. Сучасний світ зіштовхується з багатьма складними соціальними проблемами, такими як зміна клімату, нерівність, міграція. Для розв'язання цих проблем необхідний аналіз причин та наслідків, а також пошук ефективних рішень, що і вимагає критичного мислення. Особливо небезпечним сьогодні для української молоді є поширення фейкових новин. Зараз Інтернет став потужним інструментом поширення інформації, але також і місцем для поширення неправди. Критичне мислення допомагає відрізняти правду від брехні та не ставати заручником маніпуляцій. *Глобалізація* вимагає взаємодії різних культур і цінностей, у цьому аспекті критичне мислення допомагає розуміти різноманітність поглядів та толерантно ставитися до інших.

Критичне мислення – це здатність аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, виявляти логічні помилки та формувати власні судження. Це не просто висловлювання власної думки, а скоріше обґрунтований процес [4, с. 63]. Це поняття має широке і вузьке значення. У широкому розумінні критичне мислення – це спосіб життя, який передбачає постійне запитання, сумнів та пошук істини. Це не просто набір інструментів для аналізу інформації, а скоріше філософія життя, яка спрямована на розвиток інтелекту та особистості [10, с. 252]. Критичне мислення спрямоване на досягнення певної мети, наприклад, розв'язання проблеми або прийняття рішення. Це не ізольована здатність, а комплекс взаємопов'язаних навичок, які включають в себе аналіз, синтез, оцінку, інтерпретацію, а також креативність і критичну оцінку власних переконань [11, с. 49]. Воно не існує в ізоляції, а завжди відбувається в соціальному контексті, передбачає взаємодію з іншими людьми, обмін ідеями та аргументами. Є ще й вузьке розуміння цього поняття, під яким розуміють набір інструментів і технік для аналізу інформації та

оцінки аргументів [13, с. 3]. Варто відзначити, що це більш технічний підхід, який фокусується на конкретних методах і стратегіях. У такому випадку під критичним мисленням розуміють уміння виявляти логічні помилки, добирати коректні аргументи, оцінювати достовірність та релевантність доказів, розуміти, як власні упередження можуть впливати на наше мислення. Обидва підходи до критичного мислення є важливими [15, с. 91]. Широке розуміння надає нам загальне уявлення про те, що таке критичне мислення і чому воно важливе, а вузьке розуміння забезпечує нас конкретними інструментами для його застосування.

Філософія наголошує на важливості критичного мислення як комплексу інструментів для пошуку істини. Вона спрямована на розвиток уміння логічно мислити, аналізувати інформацію, оцінювати аргументи та приймати обґрунтовані рішення.

Наведені аргументи дають підстави стверджувати, що розвиток критичного мислення – це інвестиція в своє майбутнє. Ця здатність допоможе майбутнім фахівцям досягти успіху в будь-якій сфері життя.

Здобувачі вищої освіти спеціальності 033 Філософія під час вивчення різних курсів дізнаються про те, як одна з найдавніших інтелектуальних дисциплін від часу своєї появи заохочувала людей до критичного аналізу світу, себе і знань. Для подальших міркувань доцільно коротко зупинитися на головних віхах цього шляху.

Філософи Стародавньої Греції, такі як Сократ, Платон та Аристотель, заклали фундамент для розвитку критичного мислення. Вони заохочували своїх учнів ставити запитання, аналізувати аргументи і шукати істину через діалог та раціональне обґрунтування. Сократ – один із перших філософів, який акцентував увагу на важливості запитань та діалогу. Сократичний метод, заснований на постановці запитань, спрямований на виявлення протиріч у мисленні співрозмовника та стимулювання самостійного пошуку істини. Філософ відомий своїм методом майевтики, який полягав у постановці запитань, що змушували співрозмовника самостійно приходити до істини [5, с. 134]. Сократ вчив критично ставитися до своїх переконань та постійно їх перевіряти. Платон розробив теорію ідей, згідно з якою справжнє знання можна отримати лише через розум, відкидаючи чуттєвий досвід. Платон підкреслював важливість раціонального аналізу та логічного мислення. Розробив теорію ідей, яка передбачала існування ідеального світу, доступного лише розуму. Платон підкреслював важливість раціонального мислення та пошуку істини. У діалозі «Держава» Платон викладає свою теорію ідей та обговорює питання справедливості, знання та доброчесності [17, с. 218]. Ці ідеї мають прямий зв’язок з розвитком критичного мислення. Аристотель систематизував логіку, розробивши формальні правила виведення та аналізу аргументів. Аристотель вважав, що критичне мислення є невід’ємною частиною наукового дослідження. Своїм вченням він створив основу для наукового методу. Важливим для науки є те, що Аристотель розробив правила виведення та аналізу аргументів, що є фундаментом для критичного мислення. Праця філософа «Органон» містить систематичний виклад аристотелівської логіки, яка досі є

основою для багатьох сучасних логічних систем. Аристотель розробив правила виведення та аналізу аргументів, що є фундаментом для критичного мислення [18, с. 130].

У Середньовіччі філософія була тісно пов'язана з релігією, і критичне мислення часто піддавалося обмеженням. Однак, навіть у цей період були мислителі, які намагалися зберегти дух критичної оцінки знань. Основна увага середньовічних філософів була зосереджена на поєднанні філософії Аристотеля з християнським вченням. Фома Аквінський – один з найвидатніших філософів Середньовіччя. Він розробив складну систему аргументації, яка поєднувала філософію Аристотеля з християнським вченням. Його «Сума теології» – це зразок ретельного аналізу та логічного побудування аргументів [18, с. 134].

Епоха Відродження та Просвітництва ознаменувалася відродженням інтересу до раціоналізму і критичного мислення. Філософи цього періоду, такі як Декарт, Бейкон і Локк, розробили методи критичного аналізу, які вплинули на розвиток науки і філософії. Рене Декарт висунув ідею методологічного сумніву, закликаючи сумніватися у всьому, що не може бути доведено раціонально. Він вважав, що лише через систематичне сумнівання можна досягти достовірного знання. Висунув ідею методологічного сумніву, закликаючи сумніватися у всьому, що не може бути доведено раціонально. Декарт вважав, що лише через систематичне сумнівання можна досягти достовірного знання. У роботі «Роздуми про першу філософію» Декарт застосовує метод сумніву, щоб досягти фундаментальної істини [5, с. 135]. Його методологічний підхід є основою для розвитку наукового методу та критичного мислення. І. Кант розрізняв апріорні та апостеріорні знання, підкреслюючи роль розуму в структуруванні нашого досвіду. Він вважав, що критичне мислення має бути засноване на універсальних принципах розуму. Розробив трансцендентальну філософію, яка досліджувала можливості пізнання. Кант підкреслював важливість апріорних знань, тобто знань, які не залежать від досвіду. У праці «Критика чистого розуму» Іммануїл Кант дослідив можливості та межі людського пізнання, розрізняючи апріорні та апостеріорні знання [8, с. 312]. Його філософія мала значний вплив на розвиток епістемології та критичного мислення. Джон Локк був одним із основоположників емпіризму, який стверджував, що все наше знання походить з досвіду. Локк підкреслював важливість спостереження та експерименту для пізнання світу. Ф. Ніцше критикував раціоналізм і підкреслював роль волі та інтуїції в пізнанні. Ніцше закликав переосмислити традиційні цінності та створити нові форми мислення. Хоча філософ не писав систематичних праць про критичне мислення, його філософія заохочує до переосмислення традиційних цінностей та пошуку нових істин. Це сприяє розвитку критичного мислення та самостійного мислення. Карл Поппер розробив концепцію фальсифікації, згідно з якою наукові теорії мають бути спростовними. Поппер вважав, що критичне мислення полягає у постійному пошуку доказів, які могли б спростувати наші теорії. Поняття «критичного мислення» стало широко відомим і предметом дослідження в

філософії на початку XX століття. Особливо значний вплив на розвиток цієї концепції мали такі філософські напрями, як позитивізм, представлений Гербертом Спенсером, критичний реалізм, засновником якого вважається Карл Поппер, а також прагматизм, представниками якого були Вільям Джеймс і Джон Дьюї. Філософія прагматизму, особливо у творах Джона Дьюї, зіграла ключову роль у становленні концепції критичного мислення. Дьюї розглядав критичне мислення як науковий підхід до розв'язання різноманітних проблем, від повсякденних до професійних. Він підкреслював активний характер цього процесу, протиставляючи його пасивному засвоєнню знань. За Дьюї, критичне мислення є рефлексивним, тобто передбачає постійний аналіз власних думок і переконань [6, с. 71]. Основними компонентами критичного мислення, за Дьюї, є стан сумніву, дослідження та здатність організувати розрізнені факти в цілісне знання. Серед доробку сучасних філософів заслуговує на увагу доробок Юргена Габермаса, який зробив значний внесок у розвиток теорії комунікативної дії. Він розглядав мову як основний інструмент соціальної взаємодії та підкреслював важливість діалогу для досягнення розуміння. Як бачимо, філософи різних епох порушували проблему формування і розвитку критичного мислення як основи реальної картини світу особистості. Під час ознайомлення з працями філософів у студентів формується розуміння, що мислителі використовують критичне мислення не лише для розкриття складних ідей, виявлення суперечностей та неоднозначностей та формулювання власних філософських теорій, а й для ведення філософських дискусій, що проявляється в умінні захищати власні позиції та критично оцінювати погляди інших філософів.

Тепер, після з'ясування ролі філософських дисциплін у розвитку критичного мислення студентів та короткого ретроспективного огляду деяких праць філософів, варто зупинити увагу на методах наукового пізнання, які використовуються на заняттях з філософії для розвитку критичного мислення студентів. Надважливого значення це питання набуває у часи віддаленого навчання, коли змінено акценти на методи викладання, роль викладача у процесі пізнання, позиції студента.

Філософське мислення відрізняється від інших видів мислення своєю глибиною, абстрактністю та критичністю. Воно передбачає не просто констатацію фактів, а пошук відповідей на фундаментальні питання про буття, пізнання, цінності та сенс життя. Цей пошук здійснюється за допомогою певних *методів наукового пізнання*, а саме ті з них, що використовуються як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях дослідження, серед яких важливого значення набувають аналіз і синтез.

Аналіз у філософії полягає у розкладанні складних понять, ідей або явищ на простіші складові для їх детального вивчення. Це дозволяє виявити суперечності в концепціях та теоріях, зрозуміти, як окремі елементи утворюють цілісне уявлення, уточнити значення понять та усунути неоднозначність [1, с. 73].

Синтез – це зворотний процес до аналізу. Він полягає в об'єднанні окремих елементів у нове ціле. Цей метод має великі можливості, серед яких:

1. Створення нових концепцій. Об'єднання різних ідей може допомогти появі нових, більш комплексних концепцій.

2. Побудова теорії. Синтез дозволяє побудувати цілісні теорії, які пояснюють різноманітні явища.

3. Вихід за рамки. Синтез дозволяє виходити за межі наявних уявлень і створювати нові перспективи [12].

Окрім аналізу і синтезу у філософії важливою є *оцінка*, тобто критичний аналіз ідей, теорій та аргументів. Уміючи оцінювати, студенти можуть виявити помилки, порівняти різні бачення, сформувати власні погляди, що є надважливим у шаленому темпі сучасного життя.

Аргументація – це процес обґрунтування своїх поглядів за допомогою логічних доказів [19]. Уміння аргументувати дозволяє переконувати інших, захищати свою позицію, розвивати критичне мислення, добираючи аргументи, виявляти слабкі місця в чужих аргументах і покращувати свої власні.

Ці чотири методи тісно пов'язані між собою і взаємодіють у процесі філософського мислення. Аналіз дозволяє нам розкласти складні проблеми на простіші компоненти, синтез – об'єднати ці компоненти в нове ціле, оцінка – визначити, наскільки це нове ціле є корисним і обґрунтованим, а аргументація – переконати інших у його правильності. Їх успішно використовували викладачі під час навчання у форматі офлайн. Але віддалений формат дещо ускладнив використання усіх цих методів. Як демонстрацію успішного поєднання цих методів у віддаленому форматі можемо навести вивчення теми «Поняття свобода». Алгоритм дій викладача буде приблизно такий: а) насамперед доцільно провести аналіз, розглянувши різні аспекти цього поняття: свобода волі, свобода вибору, свобода від чогось; б) потім, синтезуючи ці аспекти, сформувати більш комплексне визначення свободи; в) далі, оцінюючи різні філософські теорії про свободу, порівняючи їх між собою, сформулювати власну позицію щодо цього питання і аргументувати її. Як бачимо з прикладу, філософське мислення – це постійний діалог між аналізом, синтезом, оцінкою та аргументацією. Ці методи дозволяють нам глибше розуміти світ, себе і своє місце в ньому.

Філософія як мати всіх наук завжди була орієнтована на запитання «чому?», «як?» та «що?». Саме цей постійний пошук відповідей і стимулює розвиток критичного мислення. Звернемо увагу на деякі філософські дисципліни, які сприяють цьому процесу. Зауважимо, що ці дисципліни є обов'язковими для студентів спеціальності 033 Філософія.

Логіка – ще з часів Аристотеля окрема наука, вивчення якої дає інструмент, який допомагає нам мислити послідовно та раціонально. Вивчаючи логіку, студенти вчаться чітко та точно формулювати свої думки, добирати аргументи, створюючи логічні ланцюжки, які підтверджують висновки, а також розпізнавати помилки в мисленні, виявляти логічні пастки та ухиляння.

Гносеологія (теорія пізнання) досліджує, шляхи пізнання світу, які межі нашого пізнання та як ми можемо бути впевнені в достовірності наших знань.

Вивчаючи теорію пізнання, студенти розвивають здатність визначати, які докази є достатніми для того, щоб прийняти певне твердження; відділяти об'єктивну реальність від наших суб'єктивних уявлень, бути скептичними, тобто ставити під сумнів усталені істини та шукати нові пояснення.

Філософія науки аналізує методи наукового пізнання, критерії науковості та взаємозв'язок науки і суспільства. У межах вивчення цієї дисципліни студенти набувають умінь оцінювати наукові теорії (розуміти, як наукові теорії будуються, перевіряються та змінюються), виявляти упередження (розуміти, як соціальні та культурні фактори можуть впливати на наукові дослідження), розуміти обмеження науки (розуміти, що наука не може дати відповіді на всі питання).

Етика вивчає моральні принципи, які керують нашою поведінкою. Важливість вивчення цієї дисципліни полягає в тому, що вона вчить приймати моральні рішення, толерувати різноманітність, бути відповідальними за свої вчинки.

Історія філософії ознайомлює з різноманітними філософськими системами, що існували в різні епохи і культурах. Студентам цей курс допомагає в розширенні світогляду, виявляти повторювані проблеми, оцінювати сучасні філософські теорії:

Вивчення цих та інших дисциплін у комплексі освітньої програми забезпечує всебічний підхід у підготовці майбутніх філософів, так як об'єднані в одне ціле курси охоплюють широкий спектр питань, від абстрактних концепцій до практичних проблем. Важливо, що таке поєднання дисциплін сприяє розвитку критичного мислення, тому що кожна з них вимагає аналізу інформацію, оцінювання аргументи та формулювання власних висновків.

Що стосується власне філософії як дисципліни, яку вивчають практично на всіх факультетах у класичних і технічних університетах, то введенням цієї дисципліни забезпечується, насамперед, цілісне формування світогляду, адже вивчаючи філософію, студенти формують власне бачення світу, що допомагає їм краще орієнтуватися в сучасному світі.

Тепер логічно буде розглянути конкретні інструменти, які дозволяють викладачам на заняттях з філософських дисциплін у віддаленому форматі стимулювати критичне мислення студентів. Першим серед них, на нашу думку, є *читання та аналіз філософських текстів*. Філософські тексти – це не просто сукупність слів, а скоріше інструменти, які гострять розум читача і розвивають критичне мислення. Як і чому це відбувається? Філософія завжди ставила перед собою найскладніші запитання про буття, пізнання, цінності та сенс життя. Під час читання філософських текстів, студенти стикаються з цими питаннями і змушені шукати на них власні відповіді. Це спонукає їх до глибокого аналізу і рефлексії. У філософії існує безліч різних поглядів на одні й ті ж питання. Читаючи філософські тексти, ми стикаємося з різними поглядами, що змушує нас порівнювати їх, оцінювати аргументи і формувати власну позицію. Філософські тексти часто містять складні логічні побудови. Аналізуючи ці побудови, читачі вчаться розпізнавати логічні помилки, будувати власні аргументи і переконувати інших.

Філософія оперує абстрактними поняттями, такими як істина, добро, краса, свідомість. Робота з цими поняттями розвиває здатність до абстрактного мислення і узагальнення. Не менш важливим є *критичний аналіз текстів*, що включає уміння визначати головну ідею (що хотів сказати автор?), аналізувати аргументи (наскільки переконливими є аргументи автора?), виявляти протиріччя (чи немає в тексті суперечностей?), порівнювати з іншими текстами (як цей текст співвідноситься з іншими філософськими текстами?). Після прочитання філософського тексту викладач зазвичай організовує обговорення, в ході якого студенти розв'язують багато питань і висловлюють зауваження. Це спонукає їх формулювати власну позицію щодо обговорюваних питань і шукати аргументи на її підтвердження. І нарешті *діалог з текстом*. Студентам варто донести, що філософський текст – це не пасивний об'єкт для вивчення, а активний співрозмовник. Читаючи філософський текст, ми вступаємо в діалог з автором, ставимо йому запитання і намагаємося знайти відповіді, таким чином вчимося критично мислити. Зважаючи на важливість цього інструменту розвитку критичного мислення під час вивчення філософії, вважаємо за доцільне більш детально зупинитися на ньому.

Аналіз текстів є одним з найважливіших методів вивчення філософії. Він дозволяє студентам глибше зануритися у світ ідей, зрозуміти логіку мислення філософів та сформувати власне бачення. Робота з першоджерелами – це прямий контакт зі словами філософів. Аналізуючи текст в історичному та культурному контексті, студенти можуть краще зрозуміти, чому філософ висловлював саме такі ідеї. Читаючи оригінальні тексти, вони можуть помітити нюанси, які можуть бути втрачені при переказі. Аналіз складних філософських текстів розвиває навички критичного мислення, аналізу та синтезу.

Викладач може запропонувати студентам такі цікаві прийоми роботи з текстом:

– створити коментарі до тексту;
– реконструювати аргументацію;
– порівняти різні інтерпретації;
– порівняння різних поглядів (створити таблицю) ;
– оцінити аргументи;
– сформувати власну позицію;
– здійснити деконструкцію тексту;
– інтерпретувати метафори та алегорії;
– порівняння позицій різних філософів;
– порівняння різних текстів одного автора;
– порівняння філософії з іншими дисциплінами.

Важливим також є залучення студентів до *сучасної інтерпретації класичних текстів*, яка може відбуватися в таких форматах: а) студенти обговорюють, наскільки ідеї класичних філософів є актуальними в сучасному світі; б) студенти ознайомлюються з різними сучасними інтерпретаціями класичних текстів та

обговорюють їх; в) студенти намагаються застосувати філософські концепції до розв'язання актуальних соціальних, політичних чи етичних проблем.

Аналіз текстів і порівняння різних поглядів є важливими інструментами для вивчення філософії. Ці методи дозволяють студентам не просто запам'ятовувати інформацію, а активно працювати з нею, аналізувати її та формувати власне бачення світу. Робота з текстами на заняттях з філософії – це не просто читання, а справжня подорож у світ ідей. Цей процес вимагає від студентів не лише розуміння окремих слів та речень, а й уміння бачити загальну картину, виявляти приховані смисли та зіставляти різні погляди.

Чому аналіз текстів такий важливий? Цей метод дозволяє студентам не просто запам'ятати факти, а глибоко зрозуміти філософські концепції. Він вимагає від студентів уміння аналізувати інформацію, оцінювати аргументи та формулювати власні судження [16, с. 12]. Також можна відзначити поліпшення навичок писемного та усного мовлення, адже написання есе та участь у дискусіях допомагають студентам чітко та ясно висловлювати свої думки.

Такі завдання, які передбачають попередню роботу з текстом, як укладання «Філософського словника» (розуміння значення складних термінів), складання хронологічної таблиці (співвідношення ідеї філософа до історичного контексту), створення концептуальної карти (візуалізація зв'язків між різними поняттями та ідеями) дозволяють закріпити знання, перевірити якість засвоєння матеріалу та розвинути цілу низку ключових компетентностей. На підтвердження цієї думки доцільно продемонструвати завдання до уривку тексту із «Федона» Платона, де описується смерть Сократа. Завдання, яке викладач може дати студентам, може бути приблизно таким: 1. Проаналізуйте, як Платон зображує смерть Сократа. 2. Які філософські ідеї висловлені у цьому діалозі? 3. Як смерть Сократа пов'язана з його філософськими поглядами?

Отже, філософські тексти стимулюють критичне мислення, тому що вони змушують нас замислитися над фундаментальними питаннями, презентують різноманітні погляди, вимагають аналізувати складні тексти і аргументи та спонукають до формулювання власної позиції.

Але виникає питання методологічного характеру: як працювати з філософськими текстами, щоб розвивати критичне мислення; як організувати цей процес у віддаленому форматі? У відповідній фаховій літературі знаходимо відповідь:

1. Вести записи. Виписувати ключові ідеї, запитання, що виникають під час читання.

2. Обговорювати з іншими. Обмінюватися думками з друзями, однокурсниками або викладачем.

3. Писати есе. Формулювати власну позицію щодо прочитаного тексту.

4. Складати конспекти. Створювати структурований огляд основних ідей тексту [21, с. 14].

Таку роботу можна легко організувати і перевірити віддалено у синхронному і асинхронному форматах.

Другим інструментом, який заслуговує нашої уваги у контексті розмови про інструменти розвитку критичного мислення студентів на заняттях з філософських дисциплін, є *філософські вправи*, які допомагають глибше зануритися у світ ідей, аналізувати інформацію та формувати власні судження. Доцільно навести кілька прикладів, які довели свою ефективність як під час навчання в режимі офлайн, так і онлайн.

I. Класичні філософські вправи.

1. Сократична бесіда. Цей метод полягає у постановці запитань, які змушують співрозмовника уточнювати свої погляди та виявляти прогалини в його знаннях. На електронних платформах, що використовуються для навчання, доволі легко організувати таку бесіду.

2. Діалог. Обговорення філософських проблем у групі або парі. Це дозволяє почути різне бачення і краще зрозуміти свою власну позицію. Так само, як і попередній метод, діалог доволі легко організувати у режимі реального часу на відповідних електронних платформах.

3. Аналіз текстів. Глибоке дослідження філософських текстів, включаючи визначення ключових понять, аналіз аргументів та пошук протиріч можна проводити як безпосередньо на заняттях, так і як самостійну роботу. Дистанційно аналіз текстів так само нескладно організувати безпосередньо на занятті або ж як домашнє завдання з подальшим аналізом на семінарському занятті.

II. Сучасні філософські вправи. У загальному вигляді їх достатньо легко організувати і провести у форматі віддаленого навчання.

1. Рольові ігри, наприклад, прийняття на себе ролі різних філософів або персонажів філософських діалогів. Це допомагає краще зрозуміти різні погляди та аргументи. Прикладом цієї вправи є «Суд над Сократом», під час дійства студенти беруть на себе ролі Сократа, його обвинувачів та суддів, і відіграють сцену суду.

2. Метод шести капелюхів, що полягає у розгляді проблеми з різних точок зору, використовуючи метафори різних кольорів капелюхів (факти, почуття, оцінки тощо). Виконання цієї вправи передбачає, що кожен студент «одягає» (уявно) різні «капелюхи» й аналізує проблему з відповідної позиції.

3. Метод мозкового штурму дозволяє генерувати велику кількість ідей без попередньої оцінки. Цей метод дозволяє вийти за рамки стандартного мислення. Це метод генерації ідей, який дозволяє студентам вільно висловлювати свої думки, не боячись критики. Використання цього методу дозволяє стимулювати креативність, тому що під час вправи студенти вчаться мислити нестандартно і генерувати нові ідеї; переборювати страх помилитися (за умови, коли студенти розуміють, що будь-яка ідея може бути корисною, навіть якщо вона спочатку здається абсурдною), а також знаходити нестандартні рішення.

III. Вправи для самостійної роботи доцільно використовувати як довготривалі завдання, результатом якого можуть бути вивчення самого себе,

рефлексія на певні події власного життя чи суспільства, концентрація на своїх думках та емоціях, що набуває надважливого значення у часи сьогодення. Наводимо кілька прикладів таких вправ.

1. Ведення філософського щоденника – запис своїх думок, питань та спостережень щодо філософських проблем.

2. Створення концептуальних карт – це візуалізація зв'язків між різними поняттями та ідеями.

3. Написання есе передбачає завдання вчитися формулювати власну позицію щодо філософських проблем і аргументувати її.

Інтерактивні методи на заняттях з філософії дозволяють перетворити пасивне сприйняття матеріалу на активну участь у пізнавальному процесі. Вони сприяють розвитку критичного мислення, креативності та залученню студентів до співпраці. Сучасна молодь добре реагує на інтерактиви, наприклад:

1. Вибір парадоксу. Пропозиція до студентів обговорити парадокс (наприклад, парадокс брехуна) і знайти різні способи його розв'язання.

2. Аналіз фільму. Організація аналізу філософських питань, які порушуються у фільмі (наприклад, «Матриця», «Вбити пересмішника»).

3. Створення власної філософської теорії. Заохочення до формулювання власної теорію про природу реальності, знання або моралі.

Подібні вправи ефективні і руйнують усталений стереотип про філософію як нудну і нецікаву дисципліну. Їх використанням у канві заняття дозволить викладачу забезпечити активну участь, а не просто пасивне сприйняття інформації, також різні вправи дозволять розвивати різні аспекти критичного мислення, передбачають взаємодію з іншими студентами, що сприяє обміну думками та поглибленню розуміння і заохотити студентів до творчого підходу у розв'язанні проблем. Філософські вправи – це чудовий спосіб розвинути критичне мислення, креативність та гнучкість розуму. Регулярна практика цих вправ допоможе викладачам уникнути рутинності, забезпечити інтерактив і цим зробити заняття динамічним і цікавим.

Активні та інтерактивні методи навчання на заняттях з філософії відіграють важливу роль у розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та глибокого розуміння філософських концепцій. Вони дозволяють студентам не просто пасивно сприймати інформацію, а активно брати участь у процесі навчання, формулювати власні думки та обговорювати їх з однокурсниками.

Коротко зупинимося на найпоширеніших *активних методах навчання* на заняттях з філософії, які спонукають розвиток критичного мислення:

Дискусія є одним з найефективніших способів вивчення філософії. Вони вчать студентів висловлювати власну думку. Кожен студент має можливість не лише поділитися своїми поглядами на обговорювану тему, а й вислухати інших. Толерантне ставлення та активне слухання спонукають до виховання поваги до думки іншого, студенти вчаться уважно слухати висловлювання своїх однокурсників і враховувати їх у своїх аргументах. Не менш важливим є факт, що

під час дискусій студенти роблять спроби оцінювати силу аргументів інших і виявляти логічні помилки. Дискусії дозволяють студентам ознайомитися з різними поглядами на одне й те саме питання [22, с. 17].

Дебати – це форма дискусії, яка має більш структурований характер. Кожна команда обстоює певну позицію, використовуючи логічні аргументи та факти. Дебати розвивають навички аргументація, вчать захищати свої позиції та критично оцінювати аргументи опонента.

Перевагами у використанні активних методів є те, що вони дозволяють збільшити кількість активних студентів, сприяють більш глибокому розумінню філософських концепцій. Але особливо варто підкреслити розвиток навичок критичного мислення, адже так студенти вчаться аналізувати інформацію, оцінювати аргументи і формулювати власні висновки.

Із практики впровадження в навчальний процес активних методів розвитку критичного мислення можна навести такі приклади:

Філософський клуб. Упродовж заняття студенти працюють у створених групах, кожна з яких отримує конкретне філософське питання або проблему. Після підготовки кожна група презентує свої погляди та аргументи.

Дебати «за» і «проти». Вибрати (самостійно викладач чи разом із групою) актуальну філософську проблему (наприклад, етика штучного інтелекту) і розділити групу на дві підгрупи, які будуть відстоювати протилежні погляди.

«Правда чи міф» – це дієвий спосіб перетворити заняття з філософії на захопливу інтерактивну гру. Вона допомагає студентам перевірити свої знання, розвинути критичне мислення та зацікавитися предметом. Організувати гру можна як у підгрупах, так і одноосібно, попередньо дібравши питання різного рівня складності, наприклад, прості твердження («Сократ був учнем Платона»), більш складні, що вимагають аналізу («Епікурейці вважали, що головним благом для людини є задоволення»).

«Філософське кафе» передбачає створення атмосфери неформальної розмови, де студенти можуть вільно обговорювати будь-які філософські питання, які їх цікавлять.

«Слово дня». Для проведення цієї інтеракції треба вибрати ключове філософське поняття (наприклад, «щастя») і попросити студентів протягом кількох хвилин записати всі асоціації, які у них виникають з цим поняттям.

«Дерево ідей» – ця вправа вимагає скористатись малюнком дерева, де стовбур – це основна тема, а гілки – різні аспекти цієї теми. Студенти по черзі пропонують ідеї, які записуються на гілках.

«Філософський диспут» проходить у формі дискусії-відстоювання поглядів відомих філософів, чиї ролі розподіляють між собою студенти.

«Філософський турнір» проводиться у командах, які дають відповіді на філософські питання у форматі вікторини.

«Філософський мемо» – це онлайн-гра «мемо», де парами наведені поняття і їхні визначення.

«Філософський кросворд» – колективна робота студентів із філософськими термінами та поняттями.

«Філософський колаж» – групова робота зі створення колажу, який відображає розуміння студентами певної філософської концепції.

Сучасні електронні платформи для навчання мають інструменти для колективної роботи студентів, то ж ці та інші активні методи навчання цілком придатні для запровадження у віддалений формат навчання в режимі реального часу.

Нині викладачі і студенти мають великі можливості, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Пропонуємо деякі з них.

Таблиця 1

Використання ІКТ на заняттях з філософських дисциплін

Назва заходу	**Методика проведення**	**Приклад**
Створення філософського блогу	Студенти створюють власний блог, де вони пишуть про філософські питання, які їх цікавлять.	Вивчення філософії щастя
Підготовка презентації	Студенти готують презентацію про життя і творчість відомого філософа або про конкретну філософську проблему	«Які фактори впливають на наше щастя?»
Онлайн-форуми	Створення онлайн-платформ для обговорення філософських питань	Дискусія «Що таке щастя? Чи можна його досягти?»
Відеоконференції	Організація віртуальних зустрічей з філософами або експертами в певних областях	Студенти представляють різні філософські школи (епікурейство, стоїцизм) і обговорюють, як вони розуміють щастя.

У часи віддаленого навчання, коли викладачі і студенти не мають змоги спілкуватися офлайн, використання ІКТ стало справжнім виходом із глибокої кризи, яка мало не спіткала освіту України. Використання активних методів навчання з залученням ІКТ дозволяє збільшити залученість студентів, глибше розуміти матеріал, розвинути навички критичного мислення та комунікативні уміння. Використання активних методів навчання робить процес вивчення філософії більш цікавим та ефективним, сприяючи розвитку критичного мислення та формуванню всебічно розвиненої особистості.

Самостійна робота студентів над філософськими проблемами є невід'ємною частиною вивчення філософії. Вона дозволяє студентам глибше зануритися в обрану тему, розвинути критичне мислення, навички дослідження та творчість. Однією з цікавих форм організації самостійної роботи є індивідуальна або командна робота над проєктами з їх подальшою презентацією (захистом) перед академічною групою.

Існує багато варіантів філософських проєктів, які можуть бути адаптовані до різних рівнів підготовки студентів та їхніх інтересів і можуть бути використані як індивідуальні завдання або завдання для самостійної роботи. Деякі з них, такі як аналіз філософського тексту та філософський блог, ми вже схарактеризували. Але про інші є нагода коротко розповісти.

1. Порівняльний аналіз концепцій передбачає самостійне дослідження того, як різні філософи розглядають одну й ту ж проблему (наприклад, природу свідомості, проблему зла).
2. Історичний аналіз філософської ідеї окреслює еволюцію певної філософської ідеї від її виникнення до сучасних інтерпретацій.
3. Філософський експеримент – це робота над власним філософським експериментом або моделлю для ілюстрації певної ідеї.
4. Філософський фільм – короткометражний фільм-візуалізація певної філософської ідеї.

При оцінюванні філософських проєктів викладачеві варто виробити чіткі критерії, такі як глибина дослідження, оригінальність, логічність аргументації, використання джерел, якість оформлення, ораторська майстерність студента при захисті проєкта.

Прикладом такої самостійної роботи може бути проєкт, у якому студент, майбутній філософ, досліджує, як Епікур розумів свободу волі, порівнює його погляди з поглядами інших філософів, аналізує сучасні інтерпретації епікурейської концепції свободи. У власному педагогічному доробку маємо приклади адаптованих для студентів різних спеціальностей філософських проєктів, які відрізняються професійною спрямованістю і міждисциплінарними зв'язками. Так, для студентів гуманітарних спеціальностей цікавою буде тема «Філософські основи літератури» (спеціальність «Філологія»), під час виконання якого вони здійснять аналіз філософських концепцій, відображених у творах конкретного письменника або літературного напряму, наприклад, аналіз концепції абсурду в творчості Альбера Камю. Проєкт «Філософські підґрунтя історичних подій» (спеціальність «Історія») передбачає дослідження впливу філософських ідей на перебіг історичних подій. Наприклад, вплив ідеалів Просвітництва на Французьку революцію або роль екзистенціалізму у формуванні свідомості покоління після Другої світової війни. У ході виконання проєкту «Філософія культури» (спеціальності напрямів підготовки «Музика», «Індустрія моди», «Кінематограф») студенти здійснюють аналіз філософських аспектів різних культурних феноменів. Наприклад, дослідження філософських аспектів японської культури або аналіз філософських проблем, порушених у сучасному кіно.

Для студентів технічних спеціальностей (інженерія, комп'ютерні науки) цікавими будуть такі теми: «Етика штучного інтелекту», що передбачає дослідження етичних проблем, пов'язаних зі створенням і використанням штучного інтелекту (проблеми відповідальності, приватність, дискримінація); «Філософія науки та технологій», у якій завданням передбачено проаналізувати філософські засади наукового пізнання, обговорити етичні аспекти наукових

досліджень, наприклад, дослідження проблеми детермінізму у фізиці або етичних аспектів генетичних досліджень; «Філософія техніки» буде розкривати вплив технологій на суспільство, дослідження філософських питань, пов'язаних з розвитком технологій (наприклад, проблема сенсу життя в епоху технологій, відносини людини і машини). Студенти природничих наук (біологія, хімія, фізика) можуть виконати проєкти за темами «Філософські основи науки» (філософські засади наукового методу, проблеми індукції та дедукції, питання про природу наукового знання), «Філософія біології» (філософські проблеми, пов'язані з біологією: походження життя, сутність свідомості, біоетика); «Філософія фізики» (філософські аспекти сучасних фізичних теорій: теорія відносності, квантова механіка, питання про природу часу і простору). Для студентів економічних спеціальностей передбачили такі теми проєктів: «Філософія економіки»: аналіз філософських засад економічних теорій, дослідження етичних аспектів економічної діяльності, наприклад, дослідження концепції «невидимої руки» Адама Сміта або етичних проблем глобалізації; «Філософія менеджменту»: аналіз філософських аспектів управління, дослідження лідерства, мотивації та інших управлінських концепцій. Як видно з прикладів, при виборі теми проєкту варто враховувати особисті та професійні інтереси та можливості студентів.

Переваги самостійної роботи доведені часом, це розвиток навичок самостійного мислення, поглиблення знань через самоосвіту, розвиток навичок наукового дослідження і підготовка до наукової діяльності.

Самостійна робота над філософськими проєктами – це не лише обов'язковий елемент навчального процесу, а й творча робота, спрямована на формування і розвиток необхідних компетентностей. Вона дозволяє студентам не просто запам'ятовувати інформацію, а активно її освоювати, розвиваючи при цьому критичне мислення, творчість та інші важливі навички.

Інформаційні технології відкривають перед викладачами філософії нові можливості для стимулювання критичного мислення у студентів. За допомогою різних інструментів можна зробити процес навчання більш інтерактивним, візуальним та ефективним.

Про деякі можливості застосування інформаційних технологій вже йшлося раніше. Але є потреба детальніше розглянути їх використання у форматі відділеного навчання.

На нашу думку, спростити сприйняття складних філософських понять допоможе візуалізація у вигляді інфографіки: Створення інфографіки для візуалізації складних філософських концепцій, таких як теорія пізнання або етичні системи. Сучасні студенти охоче використовують штучний інтелект для створення візуалізації. Наводимо приклад інфографіки на тему «Теорія пізнання», створений за допомогою https://chatgpt.com/ (рис. 1).

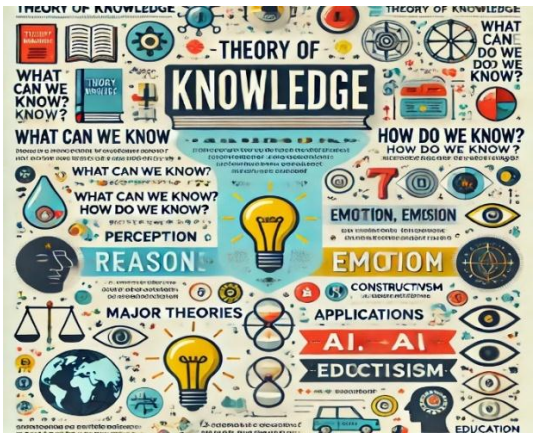

Рис. 1. Інфографіка на тему «Теорія пізнання»

Сучасні студенти вже не відчувають проблем із пошуком інформації, браком підручників та першоджерел. Однак онлайн-бібліотеки та бази даних забезпечать доступ до перевірених першоджерел, електронних версій філософських текстів, що дозволить їм самостійно проводити дослідження.

У віддаленому навчанні інструменти для колаборативної роботи набувають великого значення. Такі інструменти як Google Docs (для спільного редагування документів, створення презентацій та інфографіки), MindMeister (для створення ментальних карт для візуалізації ідей та зв'язків між ними) так само урізноманітнюють завдання та роблять заняття з філософії динамічними та цікавими. На сьогодні є можливості для організації і проведення філософських онлайн-ігор та симуляцій, філософських інтерактивних квестів, симуляторів філософських дискусій.

Наразі кожен виш визначився із освітньою платформою, на якій здійснюються заняття, розроблені онлайн-курси (Teams, Moodle або Canvas), включаючи відеолекції, завдання та форуми для обговорення. Інтерактивність, візуалізація, доступність інформації – ці та інші переваги віддаленого навчання знають викладачі і студенти. Інформаційні технології значно покращують якість навчання філософії. Вони дозволяють зробити процес навчання більш цікавим, ефективним та інтерактивним. Однак, важливо пам'ятати, що технології є лише інструментом, а не самоціллю. Головне завдання викладача – створити таке навчальне середовище, в якому студенти активно залучаються до процесу пізнання та розвитку своїх критичних навичок.

Віддалене навчання відкрило нові можливості для використання інтерактивних методів у вивченні філософії. Викладачі філософських дисциплін створюють тести, проводять опитування студентів, використовуючи Google Forms; проводять вікторини у форматі гри за допомогою Kahoot!; створюють інтерактивні презентації, де студенти можуть в режимі реального часу відповідати на запитання, ділитися своїми думками та бачити результати з використанням Mentimeter; використовують віртуальні дошки Padlet, де студенти можуть розміщувати свої

ідеї, коментарі; проводять онлайн-семінари, дискусії та дебати у режимі реального часу на платформі Zoom.

Під час виконання інтерактивних завдань у віддаленому форматі студенти вчаться аналізувати інформацію, оцінювати аргументи та формулювати власні висновки. Спільна робота над проєктами розвиває навички комунікації та співпраці. Інтерактивні завдання є ефективним інструментом для розвитку критичного мислення у студентів, що вивчають філософію. Вони дозволяють зробити процес навчання більш динамічним, цікавим та ефективним, незалежно від того, де відбувається навчання – в аудиторії чи онлайн.

Хоча дистанційне навчання має багато переваг, воно також створює певні *виклики для розвитку критичного мислення*. На нашу думку, їх можна розділити на кілька напрямів.

Технічні бар'єри. Не всі студенти мають стабільний доступ до інтернету або сучасних пристроїв, що може обмежити їхні можливості для дослідження та аналізу інформації. Перебої зі зв'язком також можуть переривати онлайн-заняття та ускладнювати спілкування зі студентами. Також деякі студенти можуть відчувати труднощі з використанням різних онлайн-платформ та інструментів.

Педагогічні бар'єри. Відсутність можливості бачити реакцію студентів у реальному часі ускладнює для викладача оцінку рівня їхнього розуміння матеріалу та своєчасне надання допомоги. Самостійне навчання вимагає від студентів високого рівня самоорганізації та мотивації, що може ускладнювати процес навчання декого з них. Онлайн-дискусії можуть бути менш ефективними, ніж очні, через відсутність невербальних сигналів та можливості для імпровізації.

Психологічні бар'єри. Відсутність прямого спілкування з однокурсниками та викладачами може призводити до відчуття самотності, ізоляції та зниження мотивації. Домашня обстановка може бути менш сприятливою для навчання, ніж аудиторія, що призводить до зниження концентрації. Багатьом студентам важко організувати свій час і дотримуватися розкладу занять, вони відчувають проблеми з тайм-менеджментом. Дистанційне навчання, хоча й має багато переваг, створює унікальні умови, які можуть впливати на розвиток критичного мислення студентів. Одними з найпоширеніших психологічних бар'єрів у такому форматі є страх помилитися та конформізм. Причинами страху помилитися може бути відсутність безпосереднього контакту з викладачем та одногрупниками. Студенти можуть боятися висловити свою думку, якщо вона відрізняється від загальноприйнятої. Проявами страху є уникнення участі в дискусіях, вибір очевидних відповідей на завдання, схильність до консенсусу, навіть якщо він суперечить власним переконанням. Як наслідок, у таких студентів спостерігається гальмування розвитку критичного мислення, зниження мотивації до навчання, ускладнення в пошуку оригінальних ідей. Причинами конформізму можуть бути бажання бути прийнятим групою, відсутність досвіду самостійного прийняття рішень та вплив авторитетів (наприклад, думки викладача або одногрупників). Якщо у студента спостерігається схильність погоджуватися з більшістю, навіть якщо є сумніви щодо

правильності думки, боязнь висловити нестандартне бачення, слідування загальноприйнятим стереотипам, то можна чекати наслідків у вигляді обмеження творчого потенціалу, ускладнення процесу формування власної думки, зниження здатності до аналізу інформації.

Бар'єри, пов'язані зі змістом навчання. До них відносимо складнощі з розумінням абстрактних концепцій. Без можливості задати запитання викладачу відразу, студентам може бути складніше зрозуміти складні філософські ідеї, а також деякі філософські концепції можуть бути складними для розуміння без практичного застосування.

Соціальні бар'єри, до яких у віддаленому форматі навчання відносимо вплив авторитетів та стереотипи, можуть значно ускладнювати розвиток критичного мислення у студентів, особливо в умовах дистанційного навчання. Розглянемо детальніше ці аспекти. У дистанційному форматі викладач часто є єдиним джерелом інформації та оцінювання. Студенти можуть схильні сприймати його думку як абсолютну істину, не намагаючись критично її оцінити. В Інтернеті існує величезна кількість інформації, і студентам може бути складно відрізнити достовірні джерела від недостовірних. Вони можуть слідувати думці популярних блогерів, інфлюенсерів або інших авторитетних, на їхню думку, осіб. Навіть у віртуальних групах може виникати тиск конформізму. Студенти можуть боятися висловити свою думку, якщо вона відрізняється від думки більшості. Поширені стереотипи про філософію як про абстрактну і непрактичну науку можуть демотивувати студентів і ускладнювати їхнє залучення до критичного мислення. Студенти можуть вважати, що на кожне філософське питання існує єдина правильна відповідь, що обмежує їхню здатність до творчого мислення. Стереотип пасивного споживача знань може перешкоджати активній участі студентів у навчальному процесі.

Методичні бар'єри. Розвиток критичного мислення у студентів, особливо в умовах дистанційного навчання, є складним завданням, яке вимагає від викладачів не лише глибоких знань з філософії, а й спеціальних методичних навичок.

На нашу думку, повністю подолати ці бар'єри неможливо. Але варто *мінімізувати* їх *негативний вплив на учасників навчального процесу*. І це, на наш погляд, можливо. Наприклад, мінімізувати технічні та педагогічні бар'єри, забезпечивши доступність (переконатися, що всі студенти мають доступ до необхідних технологій та ресурсів), створивши сприятливе навчальне середовище (використовувати різноманітні інтерактивні інструменти, щоб залучити студентів до навчання і зробити його більш цікавим), забезпечивши регулярний зворотній зв'язок (регулярно надавати студентам зворотній зв'язок щодо їхньої роботи, щоб вони розуміли свої сильні сторони та над чим ще потрібно працювати), стимулюючи співпрацю (організовувати групові завдання та дискусії, щоб студенти могли спілкуватися один з одним і обмінюватися ідеями), розробляючи різноманітні завдання (запропонувати студентам різноманітні завдання, які б залучали їх до активного мислення та аналізу), використовуючи інтерактивні

завдання, онлайн-платформи та інші інструменти можна значно полегшити процес розвитку критичного мислення в дистанційному форматі.

Подолати психологічні бар'єри, що виникають у віддаленому навчанні, можна, створивши безпечну атмосферу. Викладач повинен створити таке навчальне середовище, в якому студенти почуватимуться комфортно, висловлюючи свої думки, навіть якщо вони відрізняються від думок інших. Також потрібно заохочувати різноманітність думок, акцентувати увагу на тому, що різні погляди є цінними і сприяють глибшому розумінню проблеми, регулярно давати зворотний зв'язок, використовувати анонімні опитування, а також заохочувати співпрацю. Використання різноманітних інтерактивних форматів (дискусії, дебати, кейси) може зробити навчання більш цікавим і залучити студентів до активної участі. Такі заходи, як «Філософський брейншторм», під час якого студент пропонує свої ідеї щодо певного питання, а потім всі разом аналізують їх і формулюють спільний висновок, а також анонімні опитування з використанням онлайн-платформ для анонімного збору думок студентів сприятимуть подоланню психологічних бар'єрів. Подібні форми роботи є важливим завданням для викладача, оскільки саме від цього залежить успішність розвитку критичного мислення у студентів.

Частково подолати соціальні бар'єри допоможуть такі підходи у роботі викладачів:

1. *Демократизація знань*: викладач має створити атмосферу, де студенти відчувають себе вільними висловлювати свої думки, навіть якщо вони відрізняються від думки викладача або інших студентів. Навчання критичної оцінки джерел інформації: розвивати у студентів навички оцінки достовірності інформації з різних джерел, вчити їх виявляти маніпуляції та дезінформацію.

2. *Підкреслення плюралізму поглядів*: показати, що в філософії часто не буває єдиної правильної відповіді, і що різноманітність думок є цінною. Заохочення до дискусій: створити умови для відкритих дискусій, де студенти можуть обмінюватися своїми ідеями і аргументами. Використання різноманітних методів навчання: застосовувати інтерактивні методи, такі як дебати, рольові ігри, кейси, що сприяють розвитку критичного мислення [7, с. 63]. Дебункінг міфів про філософію: активно боротися зі стереотипами про філософію, показуючи її практичну значущість і зв'язок з іншими науками.

3. *Подолання соціальних бар'єрів* є важливим завданням для викладача, оскільки саме вони часто перешкоджають розвитку критичного мислення. Створивши сприятливу атмосферу для обміну ідеями та заохочуючи студентів до самостійного мислення, можна досягти значних успіхів у розвитку їхніх критичних навичок.

4. Зменшити вплив методичних бар'єрів допоможе *глибоке розуміння критичного мислення викладачем*, який має чітко усвідомлювати, що таке критичне мислення, які його компоненти та як його розвивати. Він повинен володіти сучасними теоріями навчання, зокрема, теоріями когнітивізму, конструктивізму та

соціоконструктивізму. Педагог має вміти розробляти ефективні онлайн-курси, використовуючи різноманітні інтерактивні інструменти та ресурси. Ефективна комунікація з студентами в онлайн-середовищі є ключовою. Викладач повинен вміти створювати атмосферу довіри, заохочувати до обговорення та надавати зворотний зв'язок. Також він має розуміти, як мотивація, самодисципліна та інші психологічні фактори впливають на процес навчання в онлайн-середовищі.

Важливим питанням нашого дослідження є з'ясування *ролі викладача філософських дисциплін у процесі розвитку критичного мислення*. Сучасний викладач давно відійшов від ролі трансформатора інформації, у відділеному форматі навчання він створює середовище, яке стимулює передумови для розвитку критичного мислення. У заняттях він передбачає постановку відкритих запитань, провокування дискусій, надання зворотного зв'язку, використовує різноманітні методи оцінювання. Крім традиційних тестів, викладач філософських дисциплін використовує завдання, які вимагають аналізу, синтезу інформації та формулювання власних висновків (есе, проєкти, презентації). Окрім того, викладач сам повинен демонструвати моделі критичного мислення в своїй роботі, аналізуючи різні погляди, аргументуючи свою позицію [3, с. 115]. Він має використовувати різноманітні джерела інформації: крім підручників, варто пропонувати студентам статті, відео, подкасти, щоб вони могли розвивати навички пошуку, аналізу та оцінки інформації. Матеріали повинні бути актуальними і відображати сучасні тенденції у філософії. Викладач повинен навчати студентів критично оцінювати інформацію з різних джерел, виявляти упередження та неточності. На викладача покладається важлива роль у виборі відповідних інструментів для онлайн-навчання (платформи, додатки), які мають відповідати цілям навчання та особливостям конкретної групи. Також важливою є технічна підтримка студентів, щоб уникнути проблем зі з'єднанням та використанням програмного забезпечення. Варто зважати на те, що при роботі з міжнародними групами студентів, необхідно враховувати культурні відмінності у підходах до навчання та спілкування. Сучасний викладач, який працює у віддаленому форматі, повинен мати психологічні знання, які допоможуть у створенні атмосфери довіри, стимулюванні інтелектуальної активності студентів. Створення сприятливого середовища для розвитку критичного мислення на заняттях з філософії є ключовим завданням для викладача. Особливо це актуально в умовах дистанційного навчання. Створити атмосферу довіри та стимулювати інтелектуальну активність студентів можна відкритістю і щирістю викладача, повагою до різних думок, дотриманням анонімності у деяких питаннях, створенням безпечного простору для студентів та стимулюванням їх інтелектуальної активності методами і прийомами, про які йшлося раніше.

Навчання – процес двосторонній, отже, маємо звернути увагу і на *особистість студента і його роль у розвитку свого критичного мислення*. Для цього він повинен брати активну участь у навчальному процесі, самостійно шукати інформацію, аналізувати її та формулювати висновки. Спільна робота над

проєктами, участь в онлайн-дискусіях сприяє розвитку навичок комунікації та співпраці, що є важливими компонентами критичного мислення. Студентові необхідно регулярно аналізувати свої власні навчальні процеси, виявляти сильні сторони та слабкі місця. Фізичне та психічне здоров'я студента також впливає на його здатність до навчання і розвитку критичного мислення.

Розвиток критичного мислення в дистанційному форматі – це складний процес, який вимагає спільних зусиль викладачів та студентів. Важливо створити сприятливе навчальне середовище, забезпечити доступ до якісних матеріалів, використовувати різноманітні методи навчання та підтримувати мотивацію студентів.

Розвиток критичного мислення в дистанційному форматі є складним завданням, але, на нашу думку, цілком здійсненним. Викладач, який володіє необхідними методичними навичками і використовує сучасні технології, може створити ефективне навчальне середовище, яке сприятиме розвитку критичного мислення у студентів.

Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити ключові методичні прийоми для розвитку критичного мислення в дистанційному форматі, ефективні у викладанні філософських дисциплін:

– проблемні завдання, створення ситуацій, які вимагають від студентів аналізу, синтезу, оцінки інформації та пошуку нестандартних рішень;

– дискусії та дебати у вигляді онлайн-форумів, чатів, відеоконференцій для обговорення філософських проблем;

– індивідуальні або групові проєкти, які передбачають проведення досліджень, аналіз інформації та презентацію результатів;

– симуляції, створення віртуальних середовищ, в яких студенти можуть моделювати різні філософські ситуації;

– використання інтерактивних інструментів, застосування онлайн-платформ, інтерактивних дошок, відео, аудіо матеріалів для підвищення залученості студентів;

– регулярне надання студентам зворотного зв'язку щодо їхніх робіт, що дозволяє їм коригувати свої помилки та розвиватися.

Ще один аспект не може залишитися поза нашою увагою, це *міждисциплінарні проєкти* [2, с. 8]. Вони є потужним інструментом для розвитку критичного мислення студентів і дозволяють їм застосовувати філософські концепції до реальних проблем та завдань, що виникають в інших галузях знань. Маємо приклади таких міждисциплінарних проєктів.

1. Філософія та психологія. Проєкт «Аналіз етичних аспектів психотерапевтичних методів». Завдання: дослідити різні підходи до психотерапії, проаналізувати їх ефективність та етичні наслідки, розглянути питання конфіденційності, маніпуляції та відповідальності терапевта.

2. Філософія та право. Проєкт «Аналіз юридичних аспектів штучного інтелекту». Завдання: дослідити юридичні проблеми, пов'язані зі створенням та

використанням штучного інтелекту, такі як відповідальність за дії ШІ, права роботів та етичні обмеження в розробці ШІ.

3. Філософія та біологія. Проєкт «Аналіз етичних аспектів біотехнологій». Завдання: дослідити етичні проблеми, пов'язані з клонуванням, генною інженерією та створенням генетично модифікованих організмів.

4. Філософія та мистецтво. Проєкт «Аналіз філософських ідей, відображених у творах мистецтва». Завдання: проаналізувати образи, символи та ідеї, присутні в образотворчому мистецтві, літературі, музиці, та пов'язати їх з філософськими концепціями.

5. Філософія та політика. Проєкт «Аналіз політичних ідей та ідеологій». Завдання: дослідити різні політичні ідеології, проаналізувати їхні сильні та слабкі сторони, а також вплив на суспільство.

Міждисциплінарні проєкти сприяють розвитку критичного мислення, у процесі їх виконання студенти вчаться аналізувати інформацію з різних джерел, оцінювати різні погляди та формулювати власні судження. Також вони допомагають у застосуванні теоретичних знань на практиці, розширенні кругозору, підвищенні мотивації та розвитку навичок співпраці. Це ефективний інструмент для розвитку критичного мислення студентів на заняттях з філософії. Вони дозволяють студентам не тільки застосовувати теоретичні знання, але й розвивати важливі навички, необхідні для успішної роботи в сучасному світі.

Розвиток критичного мислення – це постійний процес, який вимагає активної участі. Крім академічних занять, *студенти можуть самостійно працювати над покращенням своїх навичок критичного мислення* за допомогою різних заходів. На заняттях з філософії рекомендуємо для самостійного читання класику філософії (твори Платона, Аристотеля, Декарта, Канта, Ніцше та інших філософів), це допоможе студентам зрозуміти фундаментальні принципи мислення і аргументації. Також цікавим буде ознайомлення з сучасною нефікшн: книгами з психології, соціології, політології, економіки та інших галузей знань, які розвинуть навички аналізу інформації та формулювання власної думки. Корисним буде ознайомлення студентів з науково-популярною літературою, книгами про наукові відкриття, нові технології та суспільні проблеми, що розширить кругозір і розвине критичне ставлення до інформації. Навіть фантастика можуть стимулювати уяву і змусити студентів замислитися над складними питаннями.

Відвідування лекцій і семінарів провідних фахівців у різних галузях знань, наукових конференцій, культурних заходів, участь у дебатах і дискусіях дозволить студентам ознайомитися з різними поглядами на актуальні проблеми.

Сучасне життя не можливо уявити без активностей молоді в онлайн-форумах, соціальних мережах, студентських товариствах. Участь у подіях цих та інших активностей дозволить студентам самостійно удосконалити уміння критично сприймати інформацію. Такі прості дії як ведення щоденника, аналіз інформації, обговорення з іншими, навчання на безкоштовних та платних курсах з розвитку критичного мислення (Coursera, edX, Udemy), ведення та відстеження блогів та

подкастів, присвяченим філософії, психології та іншим гуманітарним наукам, відвідання бібліотек тощо допоможуть студентам у саморозвитку.

Отже, філософія – це не просто абстрактне мислення, а потужний інструмент, який формує наше розуміння світу та себе в ньому. Вивчення філософії має безпосередній вплив на розвиток критичного мислення, що є незамінною навичкою для будь-якої професійної діяльності. Філософія вчить розкладати складні проблеми на складові частини, виявляти приховані припущення та оцінювати аргументи. Вивчаючи філософію, студенти вчаться будувати логічні висновки, розпізнавати помилки в мисленні та оцінювати достовірність інформації. Філософія заохочує до пошуку нових ідей, альтернативних точок зору та нестандартних рішень. Вивчаючи філософію, ми вчимося чітко формулювати свої думки, підкріплювати їх аргументами та ефективно спілкуватися з іншими людьми.

Критичне мислення важливе для професійної діяльності. У будь-якій професії випускники вишів постійно стикаються з необхідністю ухвалювати рішення. Воно допомагає майбутнім фахівцям аналізувати різні варіанти, оцінювати ризики та вибирати найкращий шлях дій. Уміння критично мислити дозволяє студентам ефективно виявляти причини проблем, генерувати нові ідеї та розробляти ефективні рішення.

Світ постійно змінюється, і здатність швидко адаптуватися до нових умов є ключовою для успіху. Критичне мислення допомагає людям бути гнучкими та відкритими до нового. Воно допомагає науковцям у проведенні досліджень, аналізі даних та формулюванні висновків, юристам – аналізувати закони, будувати юридичні аргументи та захисту інтересів клієнтів, менеджерам – приймати управлінські рішення, розв’язувати конфлікти та ефективно працювати в команді. журналістам – збирати та аналізувати інформацію, перевіряти факти та створювати об’єктивні матеріали, а педагогам – розробляти ефективні навчальні програми, мотивувати студентів та створювати сприятливу атмосферу для навчання. Отже, вивчення філософії – це інвестиція в майбутнє. Розвиваючи критичне мислення, людство стає більш компетентним, успішним та адаптованим до викликів сучасного світу.

Список використаної літератури

1. Балута Г. А. Критичне мислення і когнітивні практики освіти. Актуальні проблеми духовності. Кривий Ріг, 2019. Вип. 20. С. 72- 85. URL: https://www.researchgate.net/publication/349673851_Kriticne_mislenna_i_kognitivni_praktiki_osviti **2. Богданова О.** Використання методик розвитку критичного мислення на уроках історії. Історія України. 2006. № 9 (457). С. 6–12. **3. Бочелюк В. Й.**, Зарицька В. В .Педагогічна психологія: навчальний посібник Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 248 с. **4. Вукіна Н. В.**, Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати. Харків: ВГ «Основа», 2007. 112 с. **5. Громова Н. М.** Проблема критичного мислення у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 3. С. 133–136. URL: https://surl.li/zkyikq **6. Д’юї Дж.** Демократія і освіта; пер. з англ. Львів: Літопис, 2003. 289 с. **7. Інтерактивні** технології навчання; О. І. Пометун та ін.; Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Київ: Науковий світ, 2004. 86 с. **8. Кант І.** Критика чистого розуму; пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2000. 504 с. **9. Козаченко Н. П.** Критичне мислення в контексті зміни наукового етосу.

Наукове пізнання: методологія та технологія. 2020. 268 с. URL: https://surl.li/sfnecl **10. Козаченко Н.** Критичне мислення: філософія та педагогіка. *Актуальні проблеми духовності: зб. наук. праць*. 2021. Вип. 22. С. 251–271. URL: https://journal.kdpu.edu.ua/apd/article/download/4527/4205/ **11. Конверський А. Є.** Критичне мислення: підручник для студентів вищих навчальних закладів усіх спеціальностей. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 370 с. URL: https://surl.li/ujacqb **12. Кроуфорд А.**, Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів; пер. з англ., наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Плеяди, 2006. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/487/48780/KritichneView.pdf **13. Курилів В. І.** Навчання критичного мислення. *Історія та правознавство*. 2004. № 1 (5). С. 2–5. **14. Маленко С. Г.** Фалес Мілетський: становлення та раціоналізація світоглядних уявлень. *Соціологія права*. 2011. № 1. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/39584 **15. Марченко О. Г.** Формування критичного мислення школярів. Харків: ВГ «Основа», 2007. 160 с. **16. Матвієць С.** Розвиток критичного мислення в контексті компетентнісно орієнтованого навчання. *Історія України*. 2009. № 10 (602). С. 10–13. **17. Платон**. Діалоги; пер. з давньогрецької. Харків: Фоліо, 2022. 349 с. **18. Рибчук О. Г.** Критичне мислення як предмет філософських та психологічних досліджень. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 2(72). С. 128–135. URL: http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/276214 **19. Романова С.**, Денисевич О. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету.Серія: Педагогіка, Психологія*. 2009. № 2. URL: https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2124/2115 **20. Сивоцький А.** Нові методи стратегічного мислення. Київ: ВД «Академія», 2002. 43 с. URL: https://www.management.com.ua/strategy/str024.html **21. Терно С.** Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 268 с. URL: https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno_monograph.pdf **22. Хачумян Т. І.** Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2005. 21 с. URL: https://f.eruditor.link/file/1293353/

ОРГАНІЗАЦІЯ ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ЗВО

Ірина Хом'юк

24 лютого 2022 року – початок повномасштабного вторгнення країни агресора росії в Україну, змінилось життя кожного українця, змінилось абсолютно все, і зрозуміло, що освіта зазнала неабияких втрат. Стає очевидним, що ворог веде війну, зокрема, проти української освіти свідомо та цинічно. Зруйновані та пошкоджені школи, ЗВО, повітряні тривоги та відключення електроенергії, вимушені перерви в освітньому процесі, дистанційне і змішане навчання, зміна місця проживання всередині країни чи виїзд за кордон учасників освітнього процесу – це наше сьогодення, в якому живе та намагається відновлюватись освіта в Україні [2]. Екс-міністр освіти України Сергій Шкарлет, виступаючи на Світовому освітньому форумі в Лондоні зазначив, що «українська освіта поранена, але жива і бореться». В цих умовах віддалене навчання стає особливо актуальним, оскільки дає можливість продовжувати освітній процес [10].

В умовах воєнного стану багато провідних науковців зосередили свої дослідження на педагогічних засадах організації освітнього процесу. Вивченню інтеграційного процесу учнів та студентів України в освітні системи зарубіжних країн, ролі країн Євросоюзу в цьому процесі в умовах збройної агресії рф присвячені праці таких науковців як О. Глушко, С. Кравченко, О. Локшиної, Н. Нікольської та ін.

Загальні аспекти навчально-методичного забезпечення дистанційного навчання в умовах воєнного часу висвітлено в роботах О. Топузова, Т. Засєкіної та ін.

Деякі аспекти проблем вищої освіти в умовах війни в Україні знаходять відображення в наукових доробках таких науковців, як Н. Муранова, І. Шевчук, М. Кириченко, О. Захарова, О. Кричківська, І. Білоус та ін.

Специфіка підготовки й організація освітнього процесу в умовах воєнного часу, навчання та викладання, коли неможливо уникнути режиму асинхронності знайшли глибоке осмислення у роботах У. Когут, Т. Вдовичин, О. Сікори та ін.

Ми навели приклади досліджень проблем організації освітнього процесу в умовах воєнного часу. Констатуємо факт: питання організації віддаленого навчання фундаментальних дисциплін, зокрема вищої математики висвітлено досить у незначній кількості. Саме тому порушена проблема заслуговує подальшого вивчення.

1. Теоретичні основи дослідження

Для вивчення проблеми реалізації віддаленого навчання в освітньому процесі проаналізуємо дефінітивну основу дослідження.

Ретроспективний аналіз показав, що термін «віддалене навчання» (англійською «distance learning» або «distance education») був уперше використаний наприкінці 19 століття, коли розвивалася ідея навчання на відстані через листування. Одним із засновників цього підходу став британський вчитель Айзек Пітман, який у 1840-х роках започаткував курси стенографії, що проводилися через поштове листування. Це вважається одним із перших прикладів організованого віддаленого навчання.

Вже пізніше, на початку 20-го століття, термін «distance education» став більш поширеним, особливо з розвитком радіо- і теленавчання, а також із впровадженням перших комп’ютерних навчальних програм у 1960-х роках. Однак саме Айзек Пітман заклав основу для цієї концепції, яка продовжувала розвиватися, адаптуючись до нових технологій та освітніх потреб і досягла сучасних масштабів завдяки інтернету та цифровим технологіям.

З появою персональних комп’ютерів у 1980-х і розвитком інтернету у 1990-х рр., віддалене навчання зазнало радикальних змін. У цей період з’явилися перші онлайн-курси та університети, що пропонували дистанційну освіту через інтернет.

Пандемія COVID-19 у 2020 році стала новим поштовхом для розвитку віддаленого навчання. Через карантинні обмеження школи та університети по всьому світу змушені були масово перейти на дистанційне навчання. Це призвело

до широкого використання відеоконференцій, онлайн-платформ і різних цифрових інструментів для навчання.

Таким чином, термін «віддалене навчання» пройшов довгий шлях розвитку, від листування поштою до сучасних цифрових технологій, і став ключовим елементом сучасної освіти.

У сучасній науковій літературі термін «віддалене навчання» трактується неоднозначно, що пов'язане перш за все, з відсутністю єдиного розуміння змісту базових визначень, пов'язаних з цим терміном. Наведемо деякі визначення досліджуваного поняття.

Віддалене навчання – це:

– освітній процес, у якому учасники (студенти та викладачі) перебувають на відстані один від одного, і навчання здійснюється за допомогою спеціальних технологій та засобів комунікації, таких як інтернет, відеоконференції, електронна пошта, навчальні платформи та інші цифрові інструменти;

– систематично організований освітній процес, який відбувається поза межами традиційного навчального закладу, із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують навчання на відстані [1].

Віддалене навчання вищої математики студентів технічних ЗВО – це віддалений у просторі процес здобуття математичних знань і навичок через цифрові платформи та інструменти, спеціально адаптовані для вимог технічної освіти.

Ключові елементи віддаленого навчання можна умовно розділити на чотири категорії, подані на рис. 1.

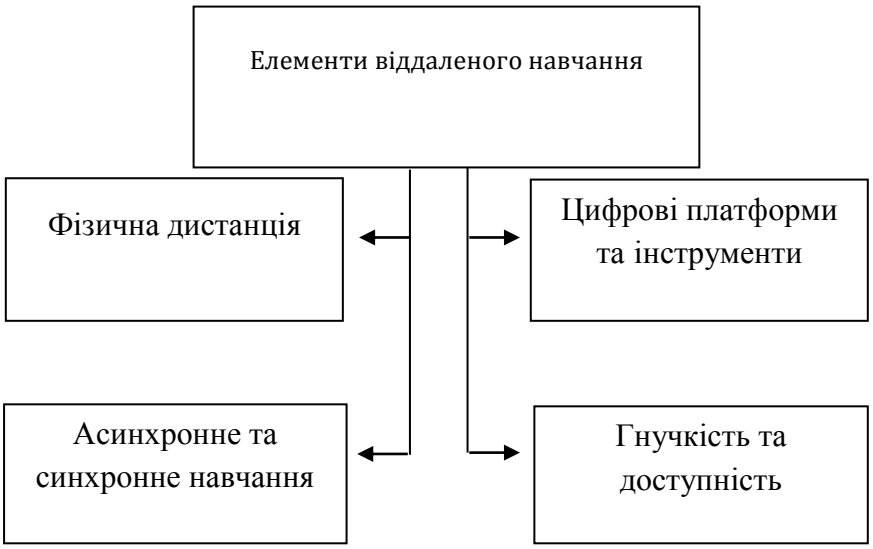

Рис. 1. Класифікація елементів віддаленого навчання

Основні характеристики кожного елемента визначено в таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика елементів віддаленого навчання

Назва елемента	Характеристика
Фізична дистанція	студент самостійно навчається, не перебуваючи в одному фізичному просторі з викладачем, взаємодіючи з ним через технологічні засоби, використовуючи ІТ, мережу Інтернет
Асинхронне та синхронне навчання	студент може навчатися у зручний для нього час, переглядаючи записані матеріали, виконуючи завдання, тобто асинхронно або освітній процес здійснюється в режимі реального часу через відеоконференції або інші інструменти, тобто синхронно
Цифрові платформи та інструменти	забезпечують комунікацію між учасниками освітнього процесу, доступ до навчальних матеріалів, виконання та оцінювання завдань
Гнучкість та доступність	віддалене навчання надає можливість отримувати освіту здобувачам, які з різних причин не можуть бути присутніми на традиційних заняттях, що робить освіту більш доступною та гнучкою

Звернення до принципів, як стратегічної основи віддаленого навчання математики майбутніх інженерів, зумовлене їх специфікою. На сьогодні загальне визначення принципів навчання ще остаточно не склалося, не з'ясовані вихідні засади для обґрунтування принципів навчання; не опрацьовані наукові основи системи принципів навчання, їх підпорядкованості, ієрархії. Це і є причиною того, що в різних підручниках із педагогіки та відповідних фундаментальних працях із дидактики кількість принципів навчання, їх ієрархія та формулювання значно відрізняється. Автори, по-перше, дотримуються різних концепцій і джерел під час їх виведення та, по-друге, по-різному розуміють дидактичне поняття «принципи навчання».

Ми будемо дотримуватися погляду, що принципи віддаленого навчання – це основоположні правила, які визначають, як ефективно організувати освітній процес на відстані. Ці принципи допомагають забезпечити якість освіти та створити сприятливе освітнє середовище для студентів. Розглянемо основні з них.

Принцип інтерактивності, який забезпечується використанням інтерактивних інструментів, таких як онлайн-дискусії, чати, відеоконференції, забезпечує залученість студентів в освітній процес. Ефективне віддалене навчання передбачає активну взаємодію між студентами та викладачами.

Принцип самоорганізації, який означає, що в умовах віддаленого навчання студенти мають самостійно організовувати своє навчання, розподіляти час та виконувати завдання. Це сприяє розвитку навичок тайм-менеджменту та відповідальності.

Принцип доступності та гнучкості навчання передбачає, що навчальні матеріали мають бути доступними для всіх студентів незалежно від їхнього місцезнаходження, технічних можливостей чи фізичних особливостей. Навчання має бути адаптивним до різних графіків, стилів навчання та індивідуальних потреб

студентів. Студенти можуть навчатися у зручний для них час і самостійно обирати темп вивчення дисципліни, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Принцип системної побудови змісту курсу означає, що курси мають бути добре структурованими з чітко визначеними цілями, завданнями та очікуваними результатами. Це допомагає студентам орієнтуватися в матеріалі та ефективно планувати своє навчання.

Принцип комунікації передбачає забезпечення студентам регулярного та своєчасного зворотного зв'язку з викладачем щодо їхнього навчання. Це може включати оцінювання завдань, коментарі до робіт, а також індивідуальні консультації для підтримки студентів.

Принцип технологічної підтримки, який реалізується через надійну технічна інфраструктура, що включає доступ до відповідних платформ, програмного забезпечення та технічну підтримку у випадку виникнення проблем.

Принцип моніторингу та оцінювання якості освітнього процесу дозволяють виявляти проблеми та впроваджувати засоби для їх уникнення. Це включає аналіз результатів навчання студентів, зворотного зв'язку та ефективності використовуваних технологій.

Наведені принципи є основою ефективного віддаленого навчання і допомагають забезпечити його результативність.

Важливими аспектами віддаленого навчання в контексті вищої математики, на нашу думку, є:

– інтерактивність: викладачі часто використовують інтерактивні матеріали, такі як відеоуроки, віртуальні дошки, де можна писати формули та розв'язувати задачі разом зі студентами;

– автономне навчання: студенти повинні мати високу мотивацію та здатність до самостійного вивчення матеріалів, оскільки багато аспектів навчання залежать від їхньої самодисципліни;

– комунікація: використання різних засобів комунікації, таких як чати, форуми та онлайн-консультації, для забезпечення зворотного зв'язку між викладачем та студентами;

– оцінювання: застосування онлайн-тестів, контрольних робіт і завдань, що перевіряють розуміння та здатність застосовувати вивчені математичні терміни.

Отже, віддалене навчання вищій математиці може бути ефективним, але вимагає добре організованої системи, підтримки з боку викладачів та активної участі студентів.

Віддалене навчання (концептуальні положення, змістова та процесуальна частина) вивчали і продовжують вивчати багато педагогів, науковців і дослідників як в Україні, так і в різних країнах світу [1].

Розглянемо дослідження деяких із них.

Одним із засновників теорії дистанційного навчання є професор Пенсильванського університету Michael G. Moore. Він розробив концепцію «Теорії трансакційної відстані», яка описує педагогічні відносини між викладачем і

студентом у дистанційному навчанні, враховуючи фізичну дистанцію. В той час Charles Wedemeyer одним із перших почав використовувати дистанційне навчання, просувати ідею «відкритого навчання» та впроваджувати технології для забезпечення доступу до освіти. Його роботи мали великий вплив на розвиток дистанційної освіти у всьому світі.

Канадський педагог і дослідник Terry Anderson вивчав аспекти взаємодії у дистанційному навчанні та розробив концепцію «педагогічної присутності», що є ключовим елементом успішного онлайн-навчання.

Професор канадського університету Rory McGreal, відомий своїми роботами у сфері відкритої освіти та розвитку технологій для дистанційного навчання. Він вивчає питання доступності освіти через Інтернет та впровадження відкритих освітніх ресурсів.

Відомим дослідником у сфері дистанційної освіти є Guillermo Obregón, який досліджував питання якості дистанційного навчання та його впливу на розвиток освіти в Латинській Америці.

Серед українських педагогів, які вивчали розвиток віддаленого навчання, слід відзначити:

В. Олійник, О. Пєхота (фахівці у сфері дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, активно досліджують питання впровадження дистанційних технологій у вищу освіту України, досліджують питання управління освітніми процесами в умовах дистанційного навчання, а також розробляють методики організації та проведення дистанційних курсів);

Л. Паращенко (досліджує питання управління освітою та впровадження інноваційних освітніх технологій, включаючи дистанційне навчання);

І. Жиляєва (спеціалізується на дослідженні методик дистанційного навчання в Україні, особливо в контексті мовної освіти та розвитку електронних освітніх ресурсів);

О. Спірін (досліджує використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, включаючи дистанційне навчання);

О. Ковальчук (досліджує питання інтеграції дистанційного навчання в систему підвищення кваліфікації вчителів та розвиток професійної компетентності педагогів у дистанційному середовищі);

Н. Морзе (дослідження зосереджені на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі, розробці електронних освітніх ресурсів і дистанційного навчання; є одним із провідних фахівців в Україні з питань цифровізації освіти);

С. Шевчук (спеціалізується на дослідженнях у сфері дистанційного навчання та розвитку електронного навчального середовища для ЗВО, досліджує питання підвищення кваліфікації педагогів у контексті дистанційної освіти).

Ці фахівці та багато інших українських педагогів активно працюють над удосконаленням моделей віддаленого навчання, створенням навчальних матеріалів, платформ, курсів, а також над підготовкою викладачів для ефективного

використання цих технологій, роблять значний внесок у розвиток дистанційного навчання в Україні, сприяючи інтеграції новітніх технологій в освітній процес та підвищенню доступності та якості освіти в умовах цифрової трансформації.

Кожний вид навчання, і віддалене навчання, в тому ж числі, має свої варіанти практичної діяльності, що є розробленими на основі теорії, тобто існують певні моделі цього процесу. Модель – це спрощене, структуроване представлення певного освітнього процесу, системи, концепції або підходу, яке дозволяє краще зрозуміти, досліджувати та впроваджувати педагогічні практики. Модель може включати в себе теоретичні і практичні аспекти, які слугують основою для побудови освітнього процесу, аналізу педагогічних ситуацій, планування освітньої діяльності та оцінки її результатів [18]. Додамо, що педагогічний словник, за редакцією М. Ярмаченка тлумачить «моделювання» як процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей та відносить його до основних категорій пізнання на якому ґрунтується як теоретичний так і експериментальний методи наукового дослідження [11, с. 206].

Моделі віддаленого навчання включають в себе різноманітні підходи до організації освітнього процесу через Інтернет, без необхідності фізичної присутності в освітньому закладі [5].

Беручи за основу класифікації технологій віддаленого навчання, що використовуються в освітньому процесі ЗВО, комунікацію між викладачем і студентом, можна виокремити п'ять типів моделей віддаленого навчання [14, с. 70], наведені на рис. 2.

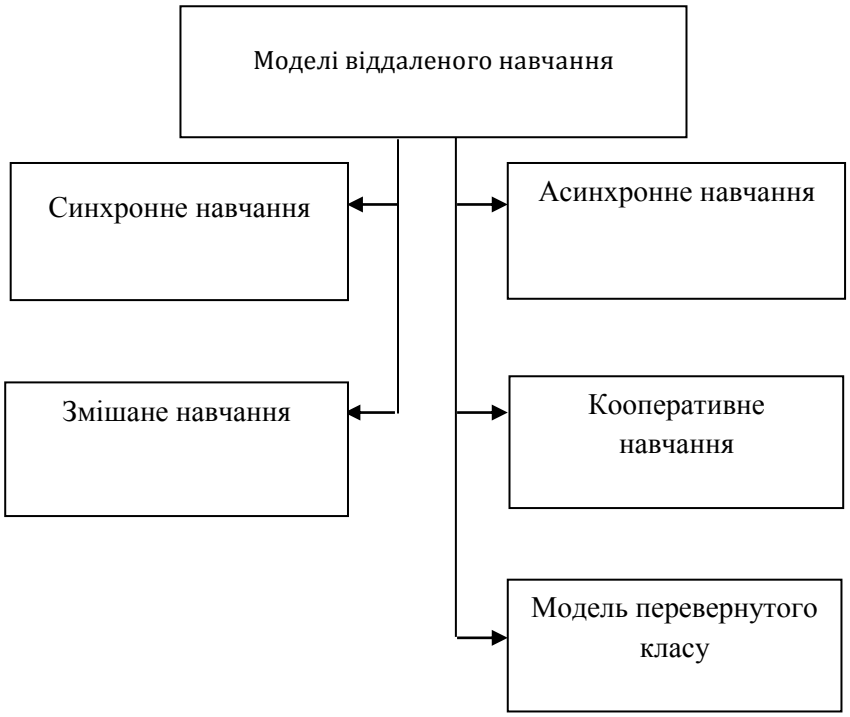

Рис. 2. Класифікація моделей віддаленого навчання

Наведемо основні характеристики кожної моделі віддаленого навчання.

Синхронне навчання

Виникло в контексті розвитку дистанційної освіти та навчальних технологій для характеристики освітнього процесу, де його учасники (студенти і викладачі) взаємодіють у реальному часі, незалежно від їхнього фізичного місця перебування.

Синхронне навчання стало особливо актуальним із розвитком технологій для відеоконференцій, чатів та інших засобів онлайн-комунікації. Воно дозволяє проводити заняття або лекції одночасно для всіх учасників.

Термін поширився разом з концепціями онлайн-освіти та дистанційного навчання, які активно розвивалися з кінця 20-го століття.

Отже, характерним для синхронного навчання є:

– студенти та викладачі взаємодіють у реальному часі через відеоконференції, чати або інші платформи для комунікації;

– приклади: Zoom, Microsoft Teams, Google Meet.

Асинхронне навчання

Асинхронне навчання – це форма освітнього процесу, під час якої студенти та викладачі не повинні бути присутні одночасно в одному місці або в один і той самий час. Навчання відбувається у зручний для кожного учасника час. Студенти можуть переглядати навчальні матеріали, виконувати завдання та проходити тести самостійно, відповідно до свого графіку.

Ця концепція стала особливо популярною з розвитком Інтернету, електронної пошти, форумів та платформ для електронного навчання, де студенти можуть навчатися у власному темпі.

Серед ключових особливостей асинхронного навчання можна виділити:

1. Гнучкість часу (студенти можуть взаємодіяти з матеріалами курсу тоді, коли їм зручно);
2. Навчальні платформи (матеріали можуть бути розміщені на платформах для електронного навчання, таких як наприклад, Google Classroom);
3. Самостійність (студенти самі керують своїм часом і темпом навчання);
4. Форми взаємодії (спілкування між студентами і викладачами може здійснюватися через форуми, електронну пошту, або інші засоби комунікації, не в режимі реального часу).

Отже, характерним для асинхронного навчання є:

– матеріали навчання доступні для студентів у будь-який час, і вони можуть вивчати їх у власному темпі;

– викладачі можуть надавати завдання, відеолекції, презентації тощо, а студенти мають визначений час для їх виконання.

Змішане навчання (Blended Learning)

Генезис «змішаного навчання» бере свій початок із кінця 1990-х рр. У такій моделі частина навчальних занять відбувається у фізичній присутності викладача та студентів, а інша частина – в онлайн-форматі, що дозволяє студентам самостійно працювати з матеріалами через Інтернет. Змішане навчання – це поєднання онлайн-навчання, традиційного та самостійного навчання.

У сучасній науковій літературі термін «змішане навчання» трактується неоднозначно, що пов’язане перш за все, з відсутністю єдиного розуміння змісту базових визначень, пов’язаних із цим терміном. Основні тлумачення подано в таблиці 2.

Проаналізувавши наведені різні тлумачення терміна, можна виокремити ключові характеристики змішаного навчання:

– поєднання очної та онлайн-освіти (деякі заняття проходять в аудиторії, а інші – через Інтернет або у вигляді самостійної роботи);

– гнучкість навчання (студенти отримують переваги від персональної взаємодії з викладачем та іншими студентами, але також мають можливість самостійного опрацювання матеріалів у зручному для них темпі);

– інтерактивність (змішане навчання часто використовує інтерактивні технології (відеоуроки, онлайн-тести, віртуальні симуляції), щоб зробити освітній процес більш цікавим і ефективним);

– підтримка різних стилів навчання (оскільки студенти можуть працювати самостійно, вони мають змогу обирати свій власний ритм і спосіб вивчення матеріалу).

Таблиця 2

Тлумачення терміна «змішане навчання»

Автор	Тлумачення
В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук [8]	поєднання елементів традиційного навчання й онлайн курсів; комбінація педагогічних технологій та теорій; навчальна програма, що містить суміш очного та електронного навчання; комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід
Ю. Тріус [16]	цілеспрямований процес здобуття знань, набуття умінь, навиків, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб’єктом навчання та розвитку його творчих здібностей на основі комплексного та систематичного використання традиційних і інноваційних педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій навчання за принципом взаємного доповнення, із метою підвищення якості освіти
В. Клочко [5]	інноваційна педагогічна технологія, що передбачає поєднання традиційного очного навчання із дистанційними технологіями, які забезпечують можливість самостійного освоєння матеріалу студентами та взаємодії через інформаційно-комунікаційні технології
Г. Ткачук [15]	цілеспрямований процес передачі та засвоєння знань, умінь та навиків і способів пізнавальної діяльності студента, заснований на поєднанні технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання
І. Сороко [3]	гнучка модель організації освітнього процесу, у якій використовуються як аудиторні заняття, так і онлайн-курси чи інші електронні ресурси, що дозволяють студентам самостійно опановувати навчальний матеріал

Ця модель навчання стає дедалі більш популярною, оскільки дозволяє використовувати переваги як традиційної, так і онлайн-освіти, створюючи більш адаптивне та ефективне навчальне середовище [20].

Отже, змішане навчання: 1) поєднує синхроне та асинхроне навчання, де частина занять проводиться онлайн, а частина – офлайн або з гнучким графіком; 2) дозволяє студентам комбінувати самостійне навчання з підтримкою викладачів у режимі реального часу.

Модель перевернутого класу (Flipped Classroom)

Модель перевернутого класу є однією з моделей змішаного навчання, при якому традиційні елементи навчання «перевертаються»: теоретичний матеріал студенти вивчають самостійно за допомогою відеолекцій, онлайн-матеріалів або текстових ресурсів, тоді як аудиторний час використовується для виконання практичних завдань, обговорень, проєктної роботи та взаємодії з викладачем.

Основні характеристики моделі перевернутого класу

1. Самостійне вивчення матеріалів (студенти отримують теоретичні знання поза межами аудиторії через онлайн-лекції або інші ресурси. Це дозволяє кожному працювати у власному темпі та повторювати матеріал за потреби).

2. Активна робота в аудиторії (замість традиційних лекцій, аудиторний час присвячено активній взаємодії – обговоренню складних питань, груповій роботі, розв’язанню практичних завдань і проєктів. Викладач виступає в ролі фасилітатора, допомагаючи студентам застосовувати знання на практиці).

3. Персоналізація навчання (оскільки студенти опановують теорію самостійно, в аудиторії можна зосередитися на тих аспектах, які викликають труднощі, забезпечуючи індивідуальний підхід до кожного).

4. Розвиток критичного мислення та самостійності (ця модель стимулює студентів до активного самостійного вивчення матеріалів і підготовки до занять, що сприяє розвитку навичок самоменеджменту і критичного мислення).

Як і будь-яка модель, ця модель має свої переваги та недоліки.

Переваги моделі: 1) підвищена залученість студентів; 2) можливість глибшого засвоєння матеріалу через активну практику; 3) гнучкість в опануванні теоретичного матеріалу; 4) зосередження на розв’язанні практичних проблем в аудиторії.

Недоліки моделі: 1) потребує відповідальності від студентів за самостійне вивчення матеріалів; 2) вимагає доступу до технологій та Інтернету; 3) може бути викликом для викладачів у плануванні та організації аудиторних занять.

Отже, модель перевернутого класу дозволяє студентам самостійно вивчати новий матеріал вдома, а під час онлайн-зустрічей розв’язувати задачі, обговорювати проблемні питання та отримувати консультації від викладача. Ця модель набуває популярності в освіті завдяки своїй ефективності в поєднанні традиційного навчання і сучасних технологій, що робить процес навчання більш інтерактивним та орієнтованим на студентів.

Кооперативне навчання (Collaborative Learning)

Кооперативне навчання – це метод організації освітнього процесу, який передбачає роботу студентів у невеликих групах для досягнення спільної мети. Учасники взаємодіють, допомагають один одному, обмінюються знаннями та вміннями, розподіляють обов'язки та підтримують загальну відповідальність за результат. Головною метою є не тільки засвоєння матеріалу, а й розвиток навичок командної роботи, комунікації та розв’язання проблем.

Ключовими компонентами кооперативного навчання є:

– позитивна взаємозалежність – учасники розуміють, що успіх групи залежить від внеску кожного;

– індивідуальна відповідальність – кожен учасник відповідає за свій вклад у загальний результат;

– взаємодія обличчям до обличчя – учасники працюють разом, обговорюють ідеї та спільно виконують завдання;

– рефлексія групової діяльності – група аналізує свої досягнення і роботу для подальшого вдосконалення.

Отже, такий підхід передбачає активну взаємодію студентів між собою через групові проєкти, дискусії, обмін знаннями та спільне розв’язання проблем, сприяє більш глибокому розумінню матеріалу та розвитку важливих соціальних навичок студентів.

Такі моделі дозволяють адаптувати процес навчання до індивідуальних потреб та можливостей студентів, а також забезпечують доступ до якісної освіти незалежно від географічного місцезнаходження.

Терміни «дистанційне навчання» і «віддалене навчання» часто використовуються як синоніми, але між ними є деякі відмінності в акцентах.

Дистанційне навчання (дистанційна освіта) зазвичай передбачає використання цифрових технологій для навчання на відстані. Всі навчальні матеріали та взаємодія між студентами і викладачами відбуваються через Інтернет або інші засоби зв’язку (відеоконференції, платформи для онлайн-курсів тощо). При цьому важливим є те, що навчання може відбуватися в будь-якому місці, але не обов’язково у режимі реального часу.

Віддалене навчання часто означає навчання, яке відбувається за межами традиційного навчального закладу (наприклад, з дому або іншого місця), але може передбачати синхронну взаємодію, наприклад, під час онлайн-занять у режимі реального часу. Тобто акцент робиться на фізичній віддаленості студента від навчального закладу.

Таким чином, ці терміни близькі за змістом, але можуть підкреслювати різні аспекти організації освітнього процесу.

Створенню умов для віддаленого навчання вищої математики сприяє інформаційно-комунікаційне предметне середовище, де інформація та знання передаються через різноманітні медіа і технологічні засоби, такі як комп’ютери, мобільні пристрої, мережеві ресурси тощо [22; 24]. Загалом, інформаційно-

комунікаційне предметне середовище віддаленого навчання вищої математики можна розглядати як організовану систему взаємодії між учасниками освітнього процесу, інформаційними ресурсами, технологіями та інструментами, що забезпечують процес навчання вищої математики, обміну інформацією та комунікації.

Це середовище включає:

– технічні засоби (комп'ютери, планшети, програмне забезпечення);

– інформаційні ресурси (електронні підручники, бази даних, мультимедійні матеріали);

– комунікаційні канали (мережеві платформи для обміну інформацією, наприклад, форуми або відеоконференції).

У такому середовищі реалізується:

– надання навчальної інформації (полегшується доступ до знань);

– здійснюється комунікація між учасниками освітнього процесу;

– забезпечується інтерактивність та індивідуалізований підхід у навчанні.

Українські науковці дають різні визначення поняттю «інформаційно-комунікаційне предметне середовище» (ІКПС), акцентуючи увагу на його багатокомпонентності та значенні для сучасного освітнього процесу. Наведемо деякі з них.

Так, О. Литвиненко визначає ІКПС як сукупність технологій, засобів, методів і ресурсів, що використовуються для створення ефективного освітнього процесу, який забезпечує комунікацію між учасниками навчання та доступ до інформаційних джерел у цифровому середовищі [9; 7].

Л. Петухова вводить поняття інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища як сукупність знанієвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань [12, с. 132].

Науковиця зауважує, що саме інформаційно-комунікаційне середовище спричинює кардинальні зміни в організації професійно-педагогічної підготовки викладача, спонукає його до освоєння нової інформації, видів діяльності, вимагає систематичного поповнення знань, бажання самовдосконалення [13, с. 245].

О. Козленко визначає інформаційно-комунікаційне предметне середовище як динамічне інтегроване середовище, що складається з інформаційних та комунікаційних компонентів, які забезпечують взаємодію між студентами, викладачами та інформаційними ресурсами з метою підвищення якості навчання та створення умов для самоосвіти [7].

У цих визначеннях підкреслюється роль ІКПС як інструменту, що сприяє оптимізації освітнього процесу через впровадження інноваційних технологій та засобів комунікації.

Отже, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, на нашу думку, є інноваційною педагогічною системою, яка виступає основою для організації сучасного освітнього процесу у ЗВО, що забезпечує ефективні методи подачі

інформації, створює оптимальні умови для самостійного здобуття знань студентами, їх глибокого засвоєння, а також підтримує самореалізацію та розвиток професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців.

Використовуючи дослідження провідних науковців можна констатувати, що інформаційно-комунікаційне предметне середовище вивчення вищої математики – це комплекс засобів, інструментів та методів, які використовують інформаційно-комунікаційні технології для підтримки, оптимізації та інтенсифікації освітнього процесу з вищої математики. Це середовище об'єднує ресурси (цифрові навчальні матеріали, програми для обчислень), комунікаційні інструменти (форуми, чати, відеоконференції) та інтерактивні засоби (онлайн-тести, симуляції), спрямовані на підвищення ефективності та доступності вивчення тем з вищої математики.

2. Практична реалізація віддаленого навчання в процесі вивчення вищої математики майбутніми інженерами

Технології віддаленого навчання вищої математики у ЗВО активно розвиваються завдяки зростанню доступу до сучасних цифрових платформ і програмних інструментів. В умовах віддаленого навчання використовуються різноманітні технології, які допомагають забезпечити ефективне засвоєння матеріалу студентами.

Зрозуміло, що успішне використання тієї чи іншої технології віддаленого навчання в процесі вивчення дисципліни перш за все залежить від готовності та майстерності викладача адаптувати свій підхід до викладу матеріалу, методів викладання та розуміння ролей викладача і студента в освітньому процесі, якості методичних матеріалів, вміння викладача мотивувати студентів щодо вивчення своєї дисципліни, організації освітнього процесу загалом [23; 20].

Вища математика є однією із фундаментальних дисциплін, яку студенти вивчають на першому та другому курсах навчання. Процес адаптації до навчання яких у ЗВО ускладнився ще й впровадженням віддаленого навчання. Для того, щоб оцінити функціонування технологій віддаленого навчання в процесі вивчення вищої математики нами було проведено опитування студентів, в якому взяли участь 253 особи (помилка вибірки 4,72 %). Серед них студентів бакалаврату 1 курсу – 101 особа, 2 курсу – 152 особи факультету ІТКІ (факультет інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії) та факультету ІІТА (факультет інтелектуальних інформаційних технологій та автоматизації) Вінницького національного технічного університету.

Отримані такі результати анкетування респондентів:

– *оцінюють свій рівень математичних знань до початку віддаленого навчання*: а) високий – 26 %; б) середній – 54 %; в) низький – 20 %;

– *серед основних труднощів під час віддаленого навчання вищої математики виокремлено:* а) нерозуміння навчального матеріалу – 25 %; б) відсутність доступу до викладача для отримання консультації – 15 %; в) технічні проблеми (немає інтернету, електроенергії тощо) – 33 %; г) відсутність мотивації – 17 %; д) проблеми з організацією часу – 8 %; е) інші варіанти –2 %;

– *під час онлайн-занять виникали технічні проблеми*: а) рідко – 16 %; б) іноді – 36 %; в) ніколи – 2 %; г) часто –28 %; д) постійно – 18 %;

– *найефективнішими під час віддаленого навчання вищої математики визначено*: а) відеолекції – 17 %; б) онлайн-консультації з викладачем – 48 %; в) самостійна робота з підручником – 8 %; г) використання додаткових онлайн-ресурсів (youtube, курси тощо) – 25 %; д) інше – 2 %;

– *відведеного часу для опанування матеріалу під час віддаленого навчання вважають достатнім*: а) так – 52 %; б) ні – 14 %; в) частково – 34 %;

– *серед аспектів віддаленого навчання, які варто покращити визначено*: а) зворотний зв'язок від викладача – 22 %; б) організацію онлайн-занять – 34 %; в) доступ до навчальних матеріалів – 14 %; в) більше інтерактивних занять – 20 %; г) інше – 10 %;

– *оцінили загальний рівень задоволеності віддаленим навчанням вищої математики як*: а) дуже задоволений – 10 %; б) задоволений – 64 %; в) незадоволений – 19 %; г) дуже незадоволений – 7 %;

– *надати пропозиції щодо покращення віддаленого навчання вищої математики*.

Для наочності отриманих результатів побудуємо відповідну діаграму (рис. 3).

Рис. 3. Результати анкетування

Наявність у Вінницькому національному технічному університеті такого потужного освітнього середовища як електронна система управління освітнім процесом і підтримки методичної та наукової роботи JetIQ та досвід роботи в ньому, що набув колектив за час роботи в умовах пандемії, мінімізували негативний вплив на нашу роботу воєнного стану. Через 2 тижні після його оголошення ми вже стали до занять за розкладом незалежно від місця перебування викладачів та здобувачів освіти. За допомогою системи JetIQ проводяться засідання кафедр, ректорські наради, засідання Вченої ради, кураторські години, форуми, відкриті лекції, Дні відкритих дверей, захист кваліфікаційних робіт тощо.

Система JetIQ є одним із ресурсів створення інформаційно-комунікаційного середовища як компонента освітнього середовища професійної підготовки

майбутніх інженерів у ВНТУ. Вона є власною локальною мережею ЗВО, автором ідеї якої є професор кафедри автоматизації та інтелектуальних інформаційних технологій, керівник проєкту JetIQ VNTU Євген Паламарчук та доцент кафедри програмного забезпечення, євангеліст проєкту JetIQ VNTU Олена Коваленко. Окремі модулі і системи розробляють як викладачі, так і студенти. За весь час розробки системи було залучено п’ять викладачів та тринадцять студентів. В даній системі реалізовано студентоцентрований підхід до формування електронного освітнього середовища ЗВО, що забезпечує доступ до всіх ресурсів закладу, а також до глобальної мережі. Студент як учасник освітнього процесу переходить від пасивного слухача до активного здобувача, який може сам, в певній мірі, вплинути на процес отримання знань, компетенцій та навичок, їм разом з науковими керівниками пропонуються для реалізації випускові бакалаврські (магістерські) роботи за різними напрямами, практичним майданчиком для дослідження яких, є платформа JetIQ VNTU (рис. 4).

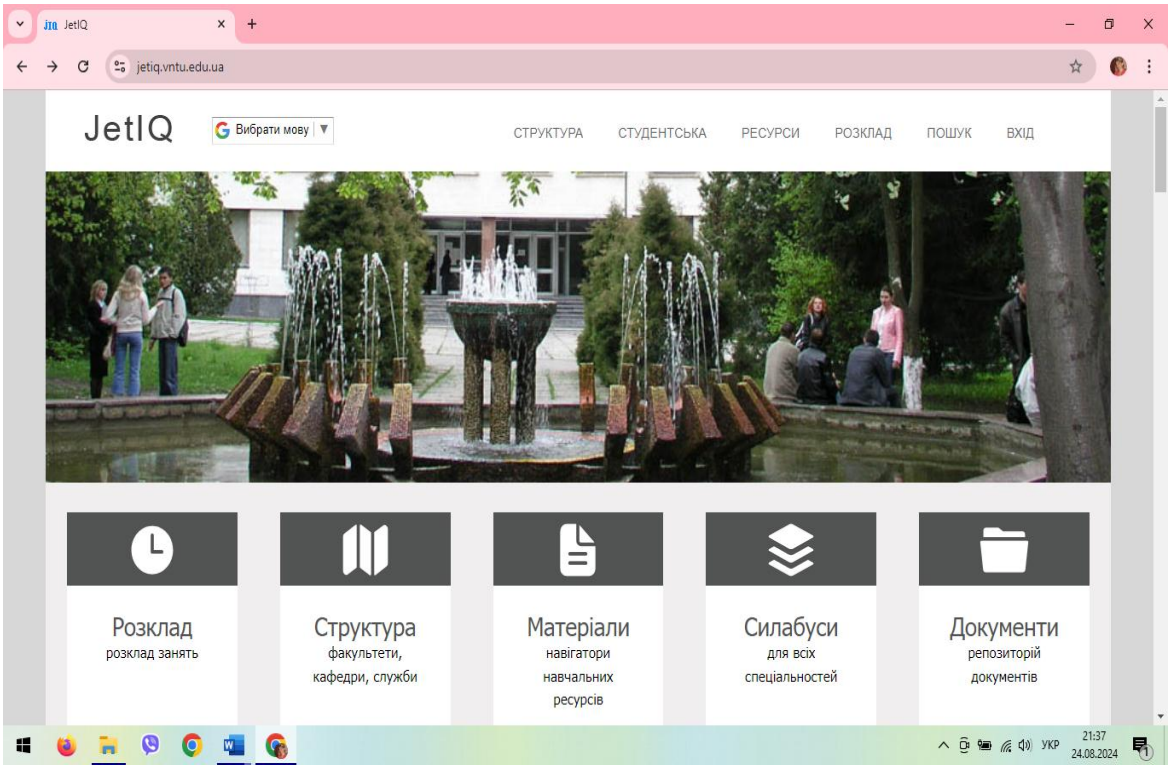

Рис. 4. Головна сторінка платформи JetIQ VNTU

Презентуємо досвід реалізації викладачами кафедри вищої математики інформаційно-комунікаційного освітнього середовища віддаленого навчання вищої математики у Вінницькому національному технічному університеті за допомогою системи JetIQ [17] (рис. 5).

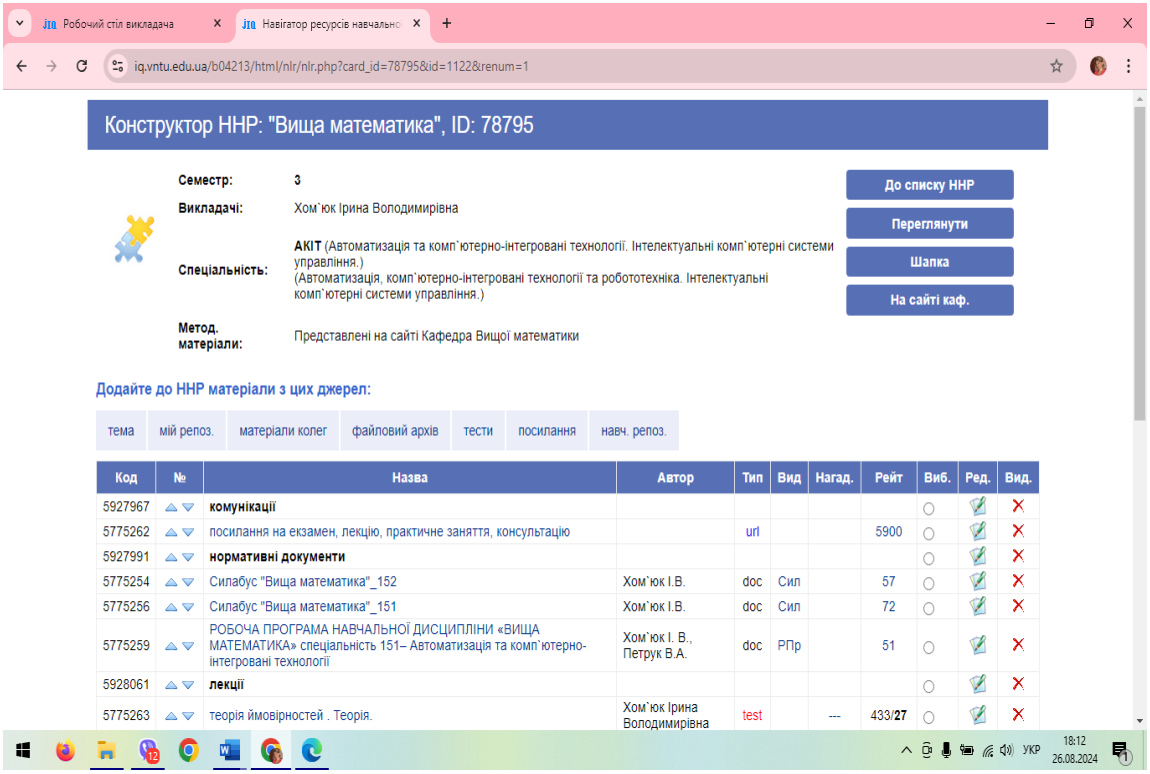

Рис. 5. Сторінка дисципліни «Вища математика»

У процесі віддаленого навчання студенти досить часто втрачають інтерес до освітнього процесу та мотивацію вивчення вищої математики через складність дисципліни, в першу чергу, тому основне завдання викладача – структурувати курс чітко та доступно залежно від рівня підготовленості студентів, спеціальності, розподілити навчальний матеріал за темами. Усі необхідні матеріали курсу викладачі розміщують у навігаторах навчальних ресурсів (НМР), доступ до яких надають студентам, де вони мають можливість ознайомитись із електронними ресурсами з дисципліни вища математика

До складових навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Вища математика» в електронному кабінеті викладача, що відображені в навігаторі належать:

– комунікації;
– нормативні документи;
– лекції;
– практичні роботи;
– самостійна робота;
– проміжний контроль;
– підсумковий контроль;
– допоміжні навчальні матеріали.

Схарактеризуємо структурні складові.

Комунікація (перелік посилань на лекції, практичні заняття та консультації в системі Meet) під час віддаленого навчання вищої математики є критичним

елементом, що впливає на ефективність навчання. Використання багатьох каналів комунікацій студент-викладач породжує інформаційний хаос.

По-перше, студенти мають чітко слідкувати за тим куди і коли надсилати викладачу виконані роботи для перевірки. По-друге, за семестр студент може комунікувати з великою кількістю викладачів, які використовують різні месенджери (рис. 6).

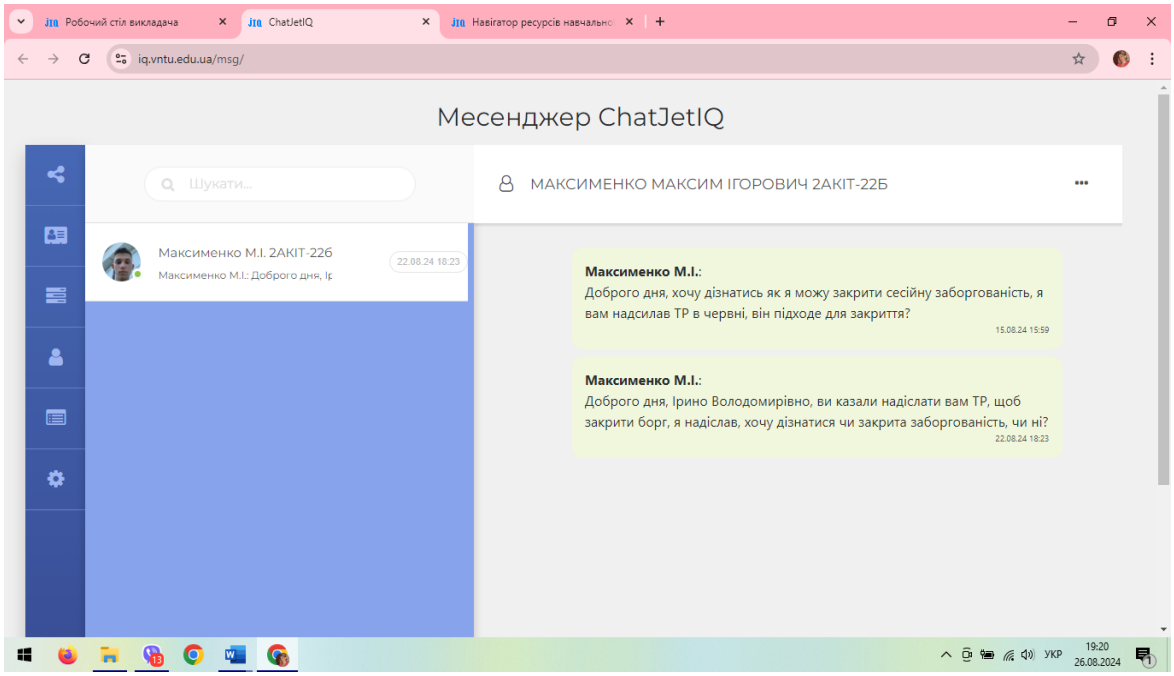

Рис. 6. Месенджер ChatJetlQ

Саме, тому доцільно використовувати одну платформу управління навчанням, у якій працюють і студенти і викладачі, передаються і зберігаються файли, формуються повідомлення, викладається інформація щодо освітнього процесу. Ці функції виконує система JetIQ, надаючи можливість користуватись єдиним каналом спілкування – повідомленнями JetIQ, які автоматично дублюються на електронні пошти та у мобільні додатки, а також модулем пересилання файлів.

Модуль файл-експрес дає можливість викладачу систематизувати та зберігати всі роботи студентів за семестр, причому після їх перевірки студенти не можуть їх видалити та замінити іншими (рис. 7).

Роботи студентів, які підлягають доопрацюванню отримують статус «відхилені».

Комунікація включає різні аспекти, від забезпечення чіткого спілкування між викладачем і студентами до використання відповідних технологічних інструментів.

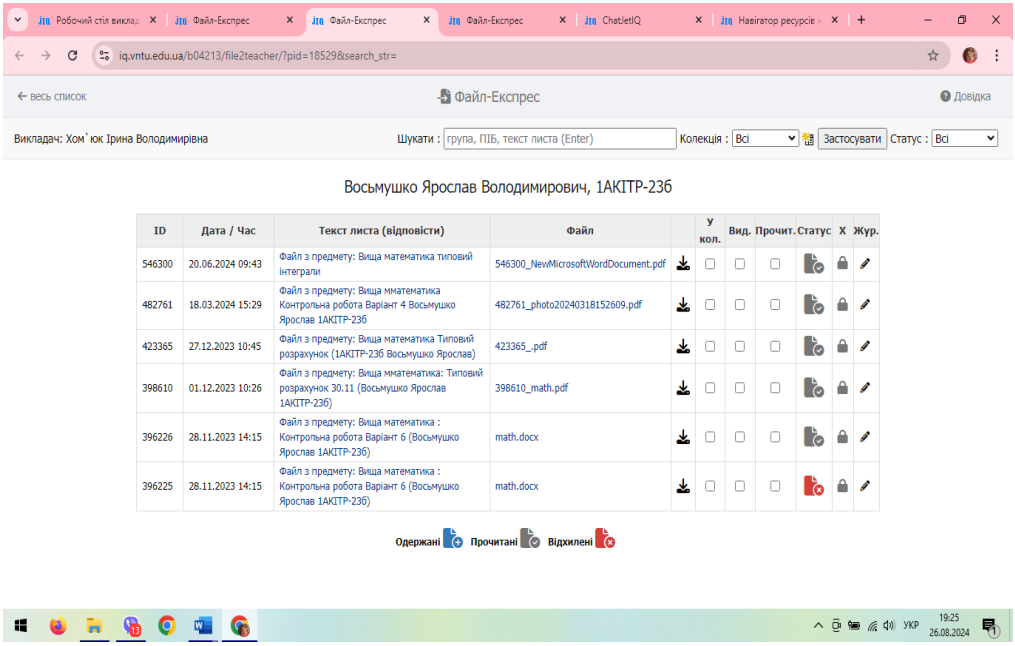

Рис. 7. Сторінка «Файл-Експрес»

Інструменти для відеоконференцій, які ми використовуємо для занять із вищої математики: Zoom або Google Meet (G Suite for Education) з аккаунту корпоративної пошти через систему JetIQ. Відеоконференції дозволяють викладачам проводити лекції в режимі реального часу, відповідати на питання студентів і пояснювати матеріал за допомогою віртуальної дошки. Ці платформи також дозволяють організовувати групові заняття та дискусії.

Віртуальні дошки, зокрема, Jamboard (Google): інтерактивні дошки, на яких викладач може записувати формули, розв’язувати практичні завдання з різних тем вищої математики, будувати графіки та схеми в реальному часі. Студенти також можуть взаємодіяти з матеріалами, додавати свої нотатки та розв’язувати задачі спільно (рис. 8).

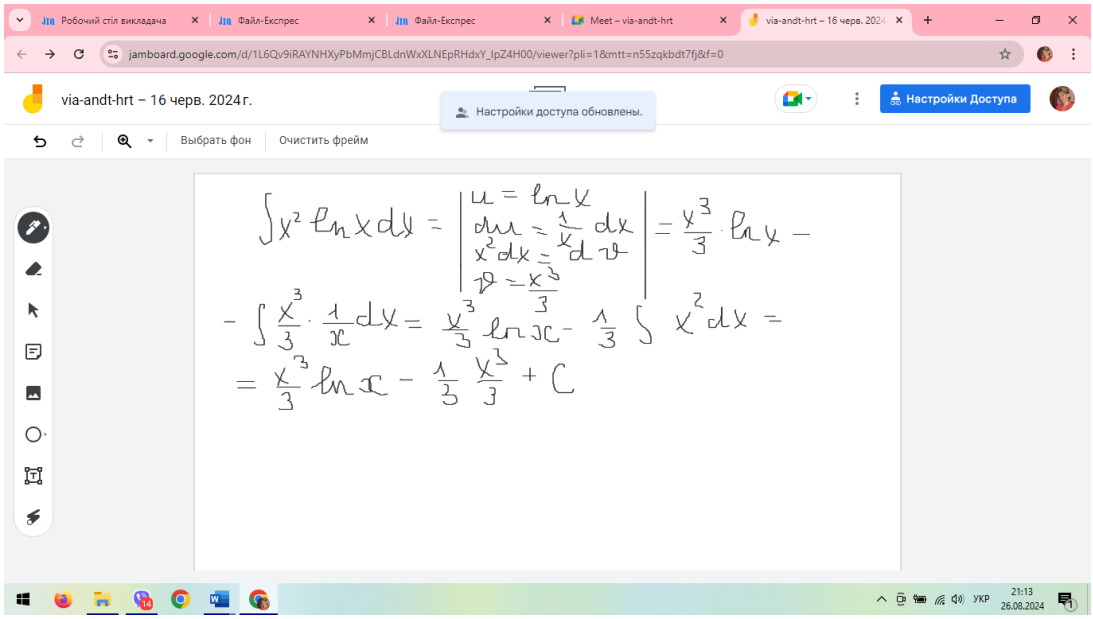

Рис. 8. Віртуальна дошка

Спільне редагування документів: сервіс Google Docs дозволяє створювати спільні документи, де студенти і викладачі можуть працювати разом, наприклад, над розв'язанням задач або спільно доводити теореми.

Асинхронна комунікація в процесі віддаленого навчання вищої математики використовується здебільшого студентами, які знаходяться на територіях з погано забезпеченим Інтернетом, а тому не мають можливості під'єднатися на заняття згідно розкладу. Такі студенти мають доступ до відеолекцій з вищої математики, збережених електронних ресурсів та завдань для самостійної роботи, що розміщені в навігаторі дисципліни та працюють в асинхронному режимі відповідно до своїх можливостей. Для комунікації з викладачем та студентами групи такі студенти використовують:

– електронну пошту: для надсилання завдань або отримання відповідей на питання поза межами лекцій;

– форуми та групи в месенджерах (Telegram, WhatsApp, Viber): створення груп для обговорення складних тем, розв'язання задач та обміну матеріалами. Зазвичай викладачі створюють групу зі старостами відповідного потоку в одному із месенджерів, який є популярних серед студентів і є зручним для навчання і мають його як резервний канал комунікації на випадок проблем із енергозабезпеченням та технічним забезпеченням зв'язку із сайтом ВНТУ. Можливість комунікувати та організувати освітній процес асинхронно створює умови безпеки [6].

Ефективне використання цих інструментів сприяє створенню оптимального інформаційного освітнього середовища навчання інтерактивного, навіть у дистанційному форматі.

Наступна складова одиниця навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Вища математика» в електронному кабінеті викладача, що відображена в навігаторі – *нормативні документи*. У цьому розділі розміщено актуальні версії робочої програми навчальної дисципліни «Вища математика» та силабусу для студентів відповідної спеціальності.

Розділ «*Лекції*» навігатора містить конспекти лекцій з тем курсу, навчальні посібники, підручники, презентації лекцій за темами, що розглядаються протягом семестру.

У розділі «*Практичні роботи*» зосереджені методичні вказівки до виконання типових розрахунків по темах, презентації практичних завдань, основні таблиці та алгоритми розв'язування певного класу завдань.

Структурна одиниця «*Самостійна робота*» містить задання типових розрахунків по темах для самостійного опрацювання, навчальні посібники та методичні вказівки для самостійної роботи.

Самостійна робота з вищої математики є важливою частиною освітнього процесу, спрямованою на закріплення теоретичних знань і розвиток практичних навичок розв'язування задач. Самостійна робота включає:

1. Розв’язування задач – студенти самостійно працюють над виконанням індивідуальних завдань (типових розрахунків), що сприяє кращому розумінню теоретичних аспектів.

2. Опрацювання лекційного матеріалу – студенти мають самостійно переглядати конспекти лекцій та додаткову літературу, щоб закріпити матеріал і підготуватися до наступних занять.

3. Виконання контрольних робіт або домашніх завдань – зазвичай містять типові задачі, які дають можливість студентам застосувати вивчену теорію на практиці.

4. Підготовка до екзаменів – включає систематизацію знань, розв’язування контрольних задач і перевірку теоретичних аспектів.

5. Дослідницька робота – інколи самостійна робота включає виконання індивідуальних проєктів з певної тематики, що допомагає глибше зрозуміти конкретні математичні питання. Одним із аспектів дослідницької роботи студентів є підготовка ними тез доповідей з вищої математики на конференції різного рівня. Однією з таких конференцій є Міжнародна науково-практична інтернет-конференція студентів, аспірантів та молодих науковців «Молодь в науці: дослідженні, проблеми та перспективи», яка щорічно проводиться у Вінницькому національному технічному університеті з метою висвітлення підсумків наукової роботи пов’язаної з проведенням студентами та здобувачами наукових досліджень, підготовкою курсових проєктів, бакалаврських та магістерських робіт та дисертацій. Наукова робота студентів з вищої математики є важливим аспектом їхньої академічної підготовки та сприяє розвитку навичок аналітичного мислення, самостійного дослідження та застосування математичних методів для розв’язання реальних проблем. Викладач допомагає студенту визначити напрям дослідження, який може бути як теоретичний (наприклад, дослідження нових математичних моделей), так і прикладним (застосування математики до реальних завдань у фізиці, економіці, інженерії тощо). Так, студентами були підготовлені доповіді на такі теми: «Дослідження збіжності числових рядів побудованих за допомогою квадратів танграм та описаних кіл», «Метод хрестів як новий метод обчислення визначника матриці», «Використання визначеного інтегралу для розрахунку концентрації лікарського засобу в крові пацієнта», «Штучний інтелект у навчанні математики» та інші. Заохочення студентів до участі в наукових конференціях сприяє розвитку комунікаційних навичок, вміння представляти результати роботи, мотивує до подальшого розвитку та поглибленого вивчення обраної теми.

Успішна самостійна робота з вищої математики потребує дисципліни, саморегуляції та регулярної практики, адже цей предмет вимагає глибокого розуміння теорії та високого рівня аналітичного мислення.

У розділі «*Проміжний контроль*» наведено перелік питань для колоквіумів, тестові завдання для перевірки засвоєння студентами тем модулів.

Мета проміжного тестового контролю з вищої математики полягає в тому, щоб:

– оцінити рівень засвоєння матеріалу: перевірити, наскільки добре студенти зрозуміли та засвоїли матеріал, який вивчали протягом певного періоду (наприклад, у процесі вивчення певного розділу, половини семестру);

– виявити прогалини в знаннях: виявити слабкі місця у знаннях студентів, щоб вчасно вжити заходів для їх усунення;

– мотивувати студентів: стимулювати студентів до систематичної роботи, адже регулярні перевірки допомагають зберігати увагу до навчання;

– забезпечити зворотний зв'язок: забезпечити викладачам зворотний зв'язок щодо ефективності методів викладання та дозволити скоригувати їх у разі потреби;

– підготовка до підсумкового контролю: підготувати студентів до іспиту з вищої математики, забезпечивши їм досвід роботи з тестовими завданнями та оцінюванням.

Це проміжний етап, який дозволяє об'єктивно оцінити прогрес студентів і зробити необхідні коригування до завершального етапу навчання.

Проміжний тестовий контроль із розділів вищої математики можна здійснювати за допомогою електронних тестів у системі Тест-IQ (рис. 9).

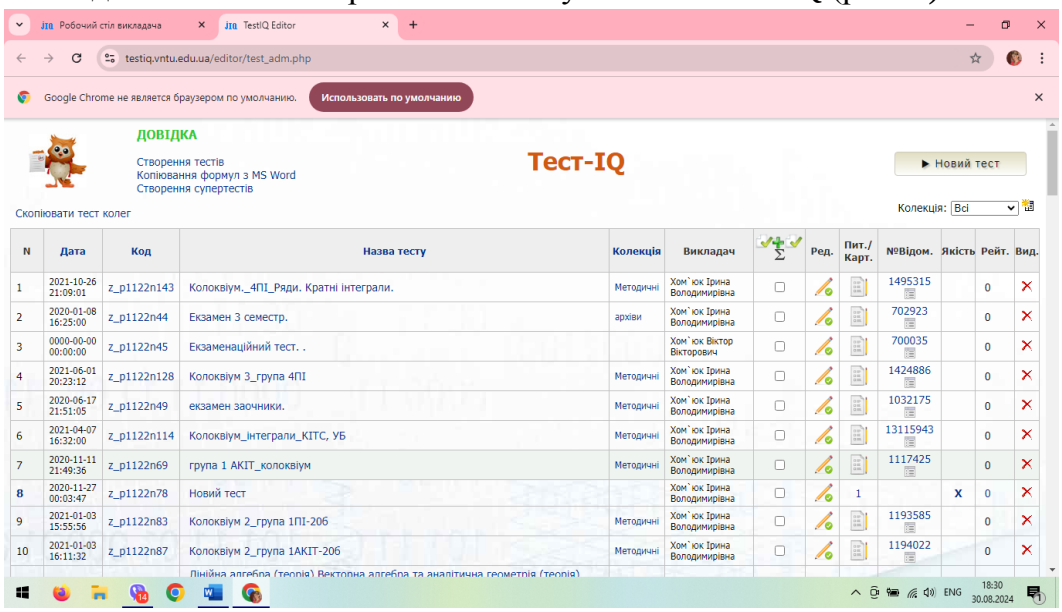

Рис. 9. Сторінка системи Тест-IQ

Тестові завдання проміжного контролю розподілені за рівнями засвоєння знань студентами.

Завдання низького (початкового) рівня передбачають перевірку основних теоретичних положень та містять питання з вибором однієї правильної відповіді.

Приклади теоретичних питань

1. Скалярний добуток векторів – це: а) число; б) вектор; г) матриця; д) визначник.

2. Графік розв'язку диференціального рівняння називається:

а) дотичною до рівняння;

б) інтегральною кривою рівняння;

в) нормаллю рівняння;

г) асимптотою рівняння.

Завдання середнього рівня засвоєння знань, крім теоретичних питань (закритого типу), містять ще практичні завдання.

Приклад теоретичного завдання

Визначити тип диференціального рівняння: $y' \cos x = (x+1)y$:

а) лінійне;

б) рівняння Бернуллі;

в) рівняння з відокремлюваними змінними;

г) рівняння в повних диференціалах;

д) однорідне.

Для того, щоб класифікувати дане рівняння студент має знати основні типи диференціальних рівнянь першого порядку та вміти за необхідністю звести рівняння до відповідного типу.

Приклад практичного завдання

Визначити тип диференціального рівняння $y' y = x$ та розв'язати його:

а) $y = x^2 + C$; б) $y^2 = \frac{x^2}{2}$; в) $y^2 = x^2$; г) $y^2 = x^2 + C$.

Для перевірки більш високого – *достатнього рівня засвоєння знань* студентів використовуються теоретичні тестові завдання на відповідність або завдання відкритої форми та практичні задачі.

Приклад завдання

Встановити відповідність між диференціальними рівняннями та їх типами.

1) $y' = f(x)q(y)$;

2) $y' + p(x)y = q(x)$;

3) $y' + p(x)y = y^2 q(x)$;

1) Бернуллі;

2) з відокремлюваними змінними;

3) лінійне;

4) однорідне.

а) 1-2, 2-1, 3-4;

б) 1-2, 2-3, 3-1;

в) 1-1, 2-3, 3-2;

г) 1-3, 2-1, 3-2;

д) інша відповідь.

Завдання для перевірки *високого рівня засвоєння* навчального матеріалу є комплексними завданнями, які поєднують різні вивчені розділи вищої математики.

В умовах онлайн-тестування та великої кількості студентів контролювати чесність виконання завдань стає складніше, що може призвести до списування і, відповідно, викривлення оцінок. Крім того, у тестах закритої форми з варіантами відповідей студент може випадково вгадати правильну відповідь, що також викривлює реальні знання. Для уникнення вказаних недоліків тестового контролю в режимі редагування тесту в модулі test IQ є можливість вказати конкретну дату та час проходження студентом тесту. Якщо встановлений час проходження тесту, то студенти зможуть виконувати його лише у визначеному часовому інтервалі. Такі

обмеження дають можливість мінімізувати рівень зазубрювання питань та формування заготовок готових відповідей (рис. 10).

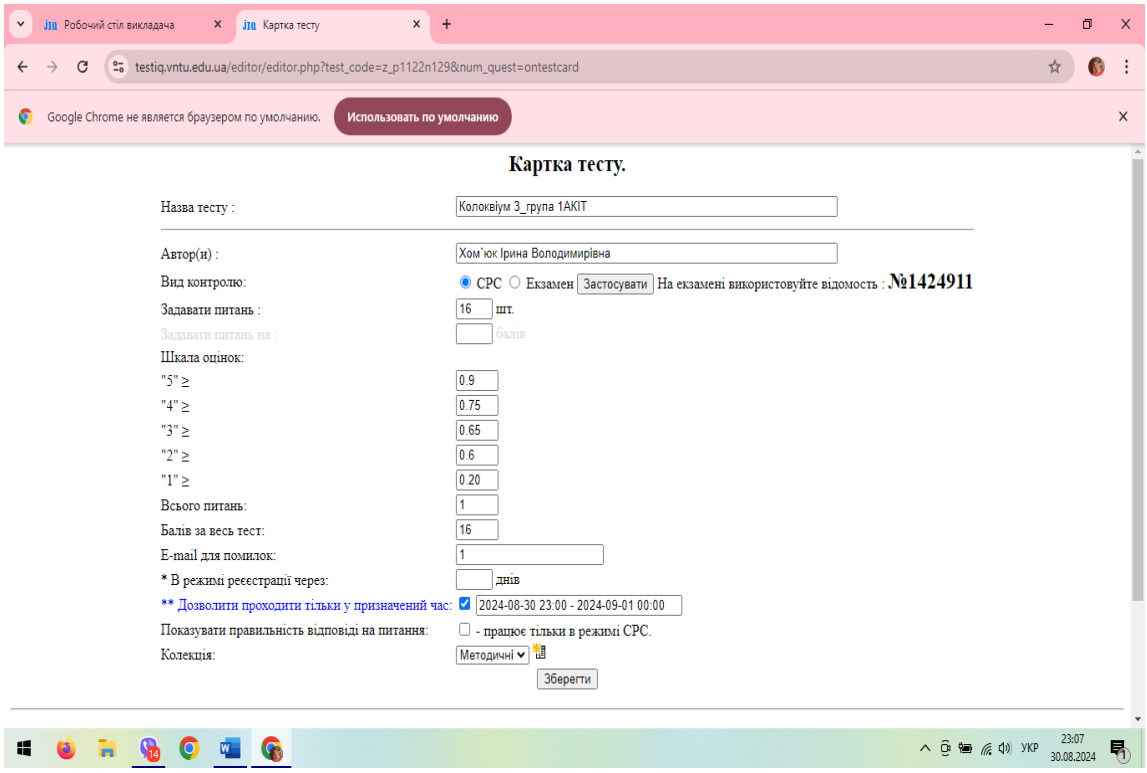

Рис. 10. Катрка тесту

Для того, щоб полегшити роботу викладача під час проведення ним тестування студентів із використанням колекції розроблених ним тестів системи TestIQ, запроваджено технологію автоматичного перенесення оцінок за проходження тестів в електронний журнал викладача. Це здійснюється за допомогою прив'язки відомості TestIQ з відповідним полем електронного журналу викладача.

Будь-який предметний тестовий контроль деякі сторони знань, умінь та навичок все таки діагностувати не може, оскільки:

– тести зазвичай спрямовані на перевірку базових знань і навичок, і можуть не відображати повноту та глибину розуміння студентом матеріалу, особливо, коли йдеться про комплексні або творчі завдання;

– тестові завдання не дають можливості студентам продемонструвати креативне мислення або розв'язувати завдання нестандартними методами, тобто оцінити творчі здібності неможливо;

– тестовий контроль зосереджений на правильності відповіді, не враховуючи процесу мислення, логічних міркувань та етапів розв'язання задачі, що також важливо для повного розуміння теми, тобто оцінка здійснюється тільки кінцевого результату;

– тестові завдання часто стандартизовані і не враховують індивідуальні особливості студентів, їхні сильні та слабкі сторони.

Крім того, тестування може викликати у студентів надмірний стрес, що може негативно вплинути на їхні результати, особливо у випадках, коли студент добре знає матеріал, але не може його показати через напругу та складання тестів, які дійсно відображають знання студентів і охоплюють увесь необхідний матеріал, є складним і трудомістким завданням.

Незважаючи на ці недоліки, тестовий контроль залишається важливим інструментом оцінювання, особливо коли він використовується в комплексі з іншими методами оцінки знань.

Розділ «*Підсумковий контроль*» містить питання, що винесені на іспит, тести підсумкового контролю, типи практичних завдань, що винесені на іспит та приклади їх розв'язування (рис. 11).

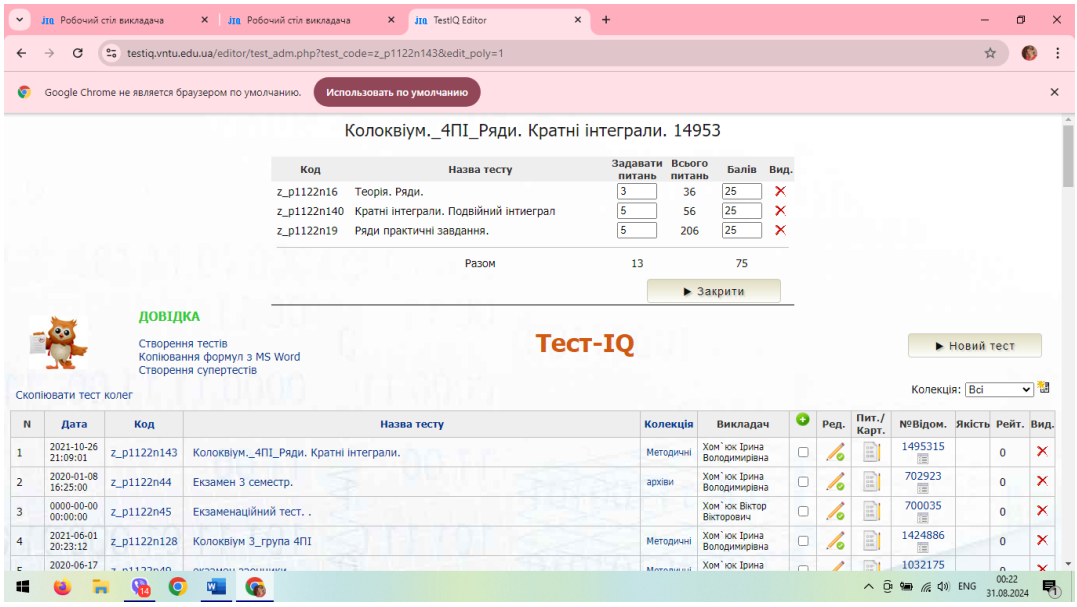

Рис. 11. Сторінка «Підсумковий контроль»

Для складання тестів підсумкового контролю (екзаменаційних тестів) ми використовуємо конструктор «Політест» (рис. 12), який об'єднує готові тести за визначеними параметрами, тобто дає можливість вибрати розділи для перевірки, кількість питань, що вибирається з кожного розділу та вказати кількість балів, якими оцінюються відповідні питання.

Основне призначення «Політесту» – формування зручного формату вивчення змістових модулів курсу «Вища математика» студентами на протязі семестру та варіативних колекцій завдань для проведення підсумкового контролю. Він доповнює можливості модулю навчання та дозволяє викладачам формувати більш рівномірно тестові білети за рівнем складності.

Для розробки тестових завдань з вищої математики нами використано таксономію Блума, яка включає такі ключові елементи: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка [19].

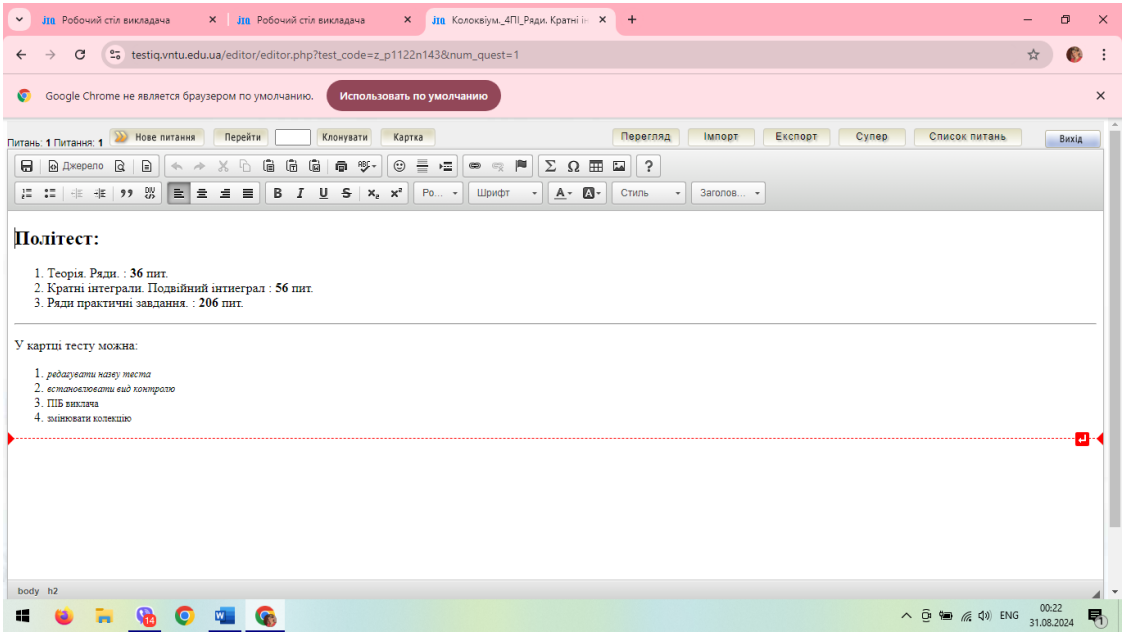

Рис. 12. Конструктор «Політест»

1. Знання базових понять: наприклад, що називається добутком матриці A на число α?

а) Добутком матриці A на число α називається нова матриця $C=\alpha A$, яка відрізняється від матриці A тим, що кожний елемент першого рядка матриці A помножається на число α. $\alpha A=\begin{pmatrix} \alpha a_{11} & \alpha a_{12} & \dots & \alpha a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{pmatrix}$.

б) Добутком матриці A на число α називається нова матриця $C=\alpha A$, яка відрізняється від матриці A тим, що кожний елемент першого стовпця матриці A помножається на число α

$$\alpha A=\begin{pmatrix} \alpha a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ \alpha a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ \alpha a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{pmatrix}.$$

в) Добутком матриці A на число α називається нова матриця $C=\alpha A$, яка відрізняється від матриці A тим, що кожний елемент матриці A множиться на число α

$$\alpha A=\begin{pmatrix} \alpha a_{11} & \alpha a_{12} & \dots & \alpha a_{1n} \\ \alpha a_{21} & \alpha a_{22} & \dots & \alpha a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ \alpha a_{m1} & \alpha a_{m2} & \dots & \alpha a_{mn} \end{pmatrix}.$$

г) Добутком матриці A на число α називається нова матриця $C=\alpha A$, яка відрізняється від матриці A тим, що кожний елемент головної діагоналі матриці A помножається на число α

$$\alpha A = \begin{pmatrix} \alpha a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & \alpha a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & \alpha a_{mn} \end{pmatrix}.$$

2. Розуміння: наприклад, при якій умові квадратна система лінійних рівнянь $AX = B$, де A – квадратна матриця, X – матриця-стовпець невідомих, B – матриця-стовпець вільних членів, має єдиний розв'язок і за якою формулою він обчислюється?

а) A – вироджена матриця $(\det A = 0)$ і $X = A^{-1}B$.

б) A – невироджена матриця $(\det A \neq 0)$ і $X = A^{-1}B$.

в) A – невироджена матриця $(\det A \neq 0)$ і $X = BA^{-1}$.

г) A – невироджена матриця $(\det A \neq 0)$ і $X = ABA^{-1}$.

3. Застосування знань: наприклад,

1. Який із вказаних інтегралів не береться частинами:

а) $\int x \ln x dx$; б) $\int x \cos(x^2) dx$; в) $\int x e^{-x^2} dx$; г) $\int \arcsin x dx$

Тестові завдання з декількома відповідями діагностують знання, розуміння і застосування.

2. Яку із теорем необхідно застосувати для знаходження оригіналу даної функції $F(p) = \dfrac{p}{\left(p^2+1\right)^2}$:

а) теорему зміщення; б) диференціювання зображення;

в) диференціювання оригіналу; г) теорему запізнення.

4. Аналіз та оцінювання.

Встановити відповідність.

1) для функції $f(z)$ z_0 є усувною особливою точкою;	1) в точці z_0 функція має нескінченну границю;
2) для функції $f(z)$ z_0 є полюсом;	2) в точці z_0 функція має скінченну границю;
3) для функції $f(z)$ z_0 є істотно особливою точкою.	3) в точці z_0 функція не має границі;
	4) розклад функції $f(z)$ в ряд Лорана не містить головної частини.

Завдання на встановлення відповідності різняться за складністю: одні перевіряють тільки знання фактів, формул, правил, інші – розуміння зв'язків між ними. Ці завдання зазвичай мають більшу кількість варіантів відповіді, що ускладнює вгадування, порівняно з тестами з вибором однієї правильної відповіді. Завдання вимагають від студентів не лише знання фактів, а й вміння швидко аналізувати інформацію.

5. Синтез: використовуються тестові завдання на надання розгорнутої відповіді, яка може бути довільною за розміром та формою. Вона має містити

повний розв'язок задачі з поясненнями. Студент має показати вміння синтезувати знання.

Прикладом може бути таке завдання: розв'язати матричне рівняння:

$$\begin{pmatrix} 2 & 3 \\ -1 & -2 \end{pmatrix} \cdot X = \begin{pmatrix} 1 & 4 \\ -1 & -3 \end{pmatrix}$$

В процесі розв'язування завдання студент має продемонструвати знання: матричного методу розв'язування рівнянь; знаходження оберненої матриці при умові, що вона існує (треба знати поняття виродженої та невиродженої матриці); знаходження алгебраїчних доповнень; формули оберненої матриці; множення двох матриць.

Проте є випадки, коли тестування не повністю відображає рівень засвоєння знань. Репродуктивні завдання можна і слід подавати у формі тестів. Це дозволяє заощадити час, оперативно проводити моніторинг досягнень студентів і своєчасно коригувати викладачем методи навчання.

У своєму дослідженні М. Євтух, Е. Лузік, Л. Дибкова зауважують: «…для оцінювання навчальних досягнень у країнах Західної Європи виділяють три етапи, що характеризують рівні досягнень тих, хто навчається. На першому етапі студенти мають продемонструвати свої знання, а також сформувати уміння та навички. Мета другого етапу (інтеграційного) полягає у перевірці того, як інтегруються знання та вміння для виконання їх у новій нетиповій ситуації. Третій етап (або вищий рівень системи контролю) присвячений перевірці здатності студентів швидко та ефективно застосовувати отримані знання в реальних життєвих ситуаціях» [4].

Ми вважаємо, що для оцінювання знань студентів можна застосовувати таку структуру завдань, відповідно до рівня навчальних досягнень:

1. Тестові завдання – для оцінювання базових знань (оцінки «задовільно» – D і E).

2. Практичні завдання з елементами інтеграції – для перевірки достатнього рівня (оцінки «добре» – C і B).

3. Творчі та компетентнісні завдання – для виявлення високого рівня (оцінка «відмінно» – A).

Така система завдань, що поєднує різні методи контролю, дозволить об'єктивно оцінити знання студентів і застосовувати диференційований підхід. Їх постійне використання допоможе закріпити теоретичні знання та сформувати практичні навички. Водночас, будь-яка форма контролю потребує від викладача високого рівня професійної підготовки, особливо при створенні тестових завдань.

Контроль за навчальними досягненнями студентів викладачі здійснюють на основі таких показників:

– присутність студентів у системі JetIQ;

– результати поточного та підсумкового тестового контролю;

– оцінювання письмових робіт (файли, надіслані викладачу);

– активність студентів під час відеоконференцій;

– підтримка навчальної активності через месенджери.

Саме за допомогою цієї електронної система: 1) викладач може: здійснювати управління освітнім процесом, моніторити результати навчання студентів різних груп, засвоєння ними тієї чи іншої теми, слідкувати за відвідуванням занять студентами, у разі якщо викладач є куратором, то він має змогу слідкувати за успішністю всієї кураторської групи; 2) студент має можливість слідкувати за власними результатами навчання, постійно комунікувати з викладачем, куратором, деканатом; 3) деканат має можливість слідкувати за успішністю, заборгованістю, відвідуванням занять студентами.

Отже, викладач створює сприятливе освітнє середовище, яке дозволяє студентам опанувати програму курсу вищої математики професійної підготовки в необхідному обсязі, навчаючись у зручному для них режимі, а також сприяє їхній самореалізації як особистостей. Своїм прикладом, зокрема через доступний виклад лекційного матеріалу та наукові дослідження, викладач впливає на студентів, формуючи довіру та позитивне ставлення до вивчення дисципліни.

Роль викладача у віддаленому навчанні є надзвичайно важливою і дещо змінюється в порівнянні з традиційним освітнім процесом.

Основні функції викладача

1. Організаційна функція: а) планування освітнього процесу: визначення цілей і завдань курсу, підготовка навчальних матеріалів; б) створення чіткої структури занять із використанням онлайн-платформ, де студенти можуть знайти матеріали, завдання та дедлайни.

2. Методична функція: а) розробка і адаптація навчальних матеріалів для дистанційного формату: створення відеолекцій, презентацій, електронних підручників, тестових завдань; б) використання різноманітних цифрових інструментів для пояснення складних математичних концепцій.

3. Навчальна функція: а) проведення онлайн-лекцій і практичних занять, пояснення нових тем, відповіді на питання студентів; б) виявлення прогалин у знаннях студентів і коригування освітнього процесу для їх подолання.

4. Функція контролю: а) оцінювання знань студентів через тестування, контрольні роботи, проєкти та інші види діяльності; б) забезпечення зворотного зв’язку щодо успішності студентів, допомога у виправленні помилок.

5. Мотиваційна функція: а) стимулювання зацікавленості студентів до навчання через заохочення активної участі, створення цікавих і мотивуючих завдань; б) підтримка студентів у разі виникнення труднощів та надання їм додаткових ресурсів для самостійної роботи.

6. Комунікаційна функція: а) підтримка регулярної комунікації зі студентами через електронну пошту, чати, форуми або відеозустрічі; б) організація групових робіт та дискусій, створення інтерактивних завдань для взаємодії між студентами.

7. Консультаційна функція: а) надання індивідуальних консультацій студентам з метою роз’яснення матеріалу, допомога у розв’язанні складних задач; б) допомога в розвитку критичного мислення і вмінь самостійного навчання.

Таким чином, викладач у дистанційному навчанні виконує не тільки роль передавача знань, але й координатора, мотиватора, наставника та консультанта, що допомагає студентам ефективно освоювати матеріал в умовах віддаленого навчання.

Отже, реалізація віддаленого навчання математики в ЗВО потребує комплексного підходу, який включає вибір відповідних інструментів, адаптацію навчальних матеріалів та забезпечення підтримки з боку викладачів. Важливо також постійно вдосконалювати процес, ураховуючи зворотний зв'язок від студентів та нові технологічні можливості.

Список використаної літератури

1. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 3. С. 58–62. **2. Вища** освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт; Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с. **3. Дистанційне** та змішане навчання в школі. Путівник; упоряд. І. П. Воротникова. Київ: Літера ЛТД. 2019. 64 с. **4. Євтух М. Б. ,** Лузік Е. В., Дибкова Л. М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: монографія. Київ: КНЕУ, 2010. 248 с. **5. Кирилащук С. А.**, Бондаренко З. В., Клочко В. І. Інтегративний підхід до формування професійних компетенцій майбутніх інженерів шляхом використання засобів математичного моделювання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: ВДПУ, 2016. № 46. С. 114–117. **6. Когут У.**, Сікора О., Вдовичин Т. Виклики навчання та викладання в умовах війни. *Молодь і ринок.* 2022. № 6(204). С. 83–88. **7. Коломієць О. В.** Інформаційно-навчальне середовище вищого навчального закладу як фактор професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 49. С. 203–210. **8. Кухаренко В.**, Березенська С., Бугайчук К. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків: НТУ ХПІ, 2016. 284 с. **9. Литвиненко О. І.** Інформаційно-технологічна компетентність особистості на сучасному етапі. URL: http://mdgu-kid.at.ua/publ/informacijno_tekhnologichna_kompetentnist_osobistosti_na_suchasnomu_etapi/1-1-0-34 **10. Освіта** в умовах війни: реалії, виклики та шляхи подолання: матеріали II Форуму академічної спільноти (20–24 червня 2022 року, м. Дніпро; упоряд. М. В. Савицький, І. П. Мамчич. Дніпро: ДВНЗ «ПДАБА», 2022. 152 с. **11. Педагогічний** словник; за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. С. 323. **12. Петухова Л. Є.** Інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкових класів (в моделі трисуб'єктної дидактики): навчально-методичний посібник. Херсон: Херсонський державний університет, 2010. 524 с. **13. Петухова Л. Є.** Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис… д-ра пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2009. 564 с. **14. Стрельніков В. Ю.**, Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава, 2013. 309 с. **15. Ткачук Г.** Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх вчителів інформатики в умовах змішаного навчання. Київ, 2019. 42 с. **16. Тріус Ю.** Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Theory and methods of e-learning*.2012. № 3. С. 299–308. **17. Хом'юк І. В.** Запровадження елементів дистанційного навчання у процесі опанування курсом вищої математики в середовищі системи підтримки навчального процесу JETIQ. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/pmovc/pmovc20/paper/view/10026_. **18. Хом'юк І. В.**, Хом'юк В. В. Математичне моделювання в контексті здійснення між предметних зв'язків курсу вищої математики у ВНЗ. *Збірник наукових праць «Актуальні*

питання природничо-математичної освіти». Суми, 2017. Вип. 2(10). С. 43–50. **19. Хом'юк В. В.** Тестування як інструментарій формування математичної компетентності майбутніх інженерів. *La science et la technologie à l'ère de la société de l'information: coll. de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» з avec des matériaux de la conf. scientifique et pratique internationale*, Bordeaux, 3 mars, 2019. Bordeaux: OP «Plateforme scientifique européenne», 2019. V. 6. P. 93–94. **20. Хом'юк І. В.**, Кирилащук С. А., Хом'юк В. В. Використання технології змішаного навчання на заняттях з вищої математики у технічних ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. № 64. С. 21–28. **21. Khomyuk V. V.,** Kyrylashchuk S. A. Formation of the basic level of mathematical competence in mathematics lessons in the context of developmental learning: collective monograph. Vol. 2. Venice, Italy, 2021. P. 302–311. **22. Хом'юк І. В.**, Кирилащук С. А., Хом'юк В. В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вищої математики у технічних ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2022. № 69. С. 38–45. **23. Khomyuk I. V.,** Kyrylashchuk S. A. Use of distance learning technologies in the process of studying further mathematics by future engineers in higher technical education institutions. New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: collective monograph. Vol. 2. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. P. 308–315. **24. Khomyuk V. V.** Information and communication technologies in the process of studying mathematics: modern challenges. Innovative paradigm of the development of modern physical-mathematical sciences: collective monograph. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2022. P. 231–260.

ВИКЛИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «БІБЛІОТЕЧНА, ІНФОРМАЦІЙНА ТА АРХІВНА СПРАВА» В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ТА ВОЄННОГО СТАНУ (на прикладі Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»)

Марина Шленьова

Глобалізація, цифровізація, пандемія COVID-19 та повномасштабне вторгнення країни-агресора в Україну стали ключовими факторами, що суттєво вплинули на організацію освітнього процесу, зокрема в українських закладах вищої освіти. Перехід до дистанційного навчання, який спочатку був вимушеним заходом через обмеження, викликані пандемією, з часом продемонстрував значний потенціал для трансформації традиційних освітніх практик. Під час цього переходу онлайн-платформи для навчання стали не лише засобом підтримки навчального процесу, але й важливим елементом його модернізації, що сприяло створенню нових форм взаємодії між викладачами та здобувачами, а також підвищенню ефективності освітнього процесу в умовах змінюваного середовища.

Впровадження навчальних онлайн-платформ, таких як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams тощо, стало значущим кроком у напрямі інноваційної

організації навчання. Ці системи дозволяють централізовано управляти навчальними матеріалами, автоматизувати оцінювання знань, забезпечують інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу та доступ до необхідних ресурсів без залежності від фізичного місця перебування. Вони також є важливими інструментами для підтримки процесу навчання в умовах воєнного стану та пандемічних обмежень, коли традиційні форми здійснення освітнього процесу стали практично не доступними.

Зокрема, застосування дистанційного навчання для майбутніх фахівців спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» в умовах глобальних викликів заслуговує на особливу увагу. Ця спеціальність вимагає не лише теоретичних знань, а й розвитку практичних навичок, необхідних для роботи з інформаційними системами, електронними базами даних, цифровими архівами та технологіями управління документами. Враховуючи специфіку цієї галузі, навчання через онлайн-платформи відкриває нові можливості для освоєння цифрових інструментів і технологій, зокрема для роботи з метаданими, організації доступу до цифрових архівів і бібліотек, а також для отримання досвіду використання сучасних програмних продуктів, що застосовуються в професійній діяльності фахівців цієї сфери.

Аналіз ефективності застосування онлайн-платформ у підготовці майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» дозволяє не лише оцінити переваги цього формату навчання, але й визначити певні виклики, які постають перед викладачами та здобувачами в умовах кризових ситуацій. Використання таких платформ має потенціал значно полегшити доступ до навчальних матеріалів та ресурсів, забезпечити необхідні умови для розвитку ключових компетентностей у роботі з інформацією, що є критично важливим в умовах цифровізації суспільства.

Водночас, ефективність дистанційного навчання для цієї спеціальності вимагає детального вивчення та врахування специфіки організації освітнього процесу в умовах пандемії та воєнного стану . Це включає оцінку технічних можливостей закладів освіти, рівня цифрової грамотності здобувачів, доступу до інформаційних ресурсів і навчальних платформ, а також адаптації змісту та методики навчання до нових умов.

У результаті проведеного дослідження можна окреслити не лише основні переваги, але й проблеми, з якими стикнулися українські університети під час впровадження дистанційного навчання в умовах кризових ситуацій. Важливим аспектом є також визначення перспектив подальшого розвитку дистанційної освіти в Україні, зокрема для здобувачів освіті зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа», які вимагають особливої уваги до якісної підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах швидкої цифрової трансформації. Враховуючи зміни в освітньому середовищі, значення цієї теми для подальшого розвитку національної системи вищої освіти та забезпечення

висококваліфікованими фахівцями є надзвичайно важливим у контексті сучасних глобальних викликів.

Мета роботи полягає у дослідженні особливостей організації дистанційного навчання здобувачів спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» в умовах воєнного стану та пандемічних обмежень у ЗВО, зокрема на прикладі Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (далі – НАУ «ХАІ»), виявленні викликів і проблем, з якими зіштовхнулися викладачі та здобувачі цієї спеціальності, а також визначення ефективності використання сучасних онлайн-платформ для підтримки освітнього процесу в умовах кризових ситуацій та окресленні перспектив розвитку та вдосконалення організації дистанційного навчання в умовах глобальних змін.

1. Дистанційне навчання як освітній формат для майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» в кризових умовах: огляд наукових публікацій

Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Міністерством освіти і науки України 20 грудня 2000 року [5], визначає дистанційну освіту як рівноцінну форму навчання поряд з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується переважно за технологіями дистанційного навчання. Багато років ця концепція розвивалась в теоретичному аспекті, дуже повільно впроваджувалась у навчальний процес і була безпосередньо повязана з комп'ютерізацією освіти. Експериментальні результати впровадження елементів дистанційного навчання за майже 20 років мали локальну природу і застосовувались, здебільшого, для факультативних компонентів, не масштабуючись на основний навчальний процес. Внаслідок цього, під час пандемії COVID-19, коли заклади вищої освіти були змушені оперативно перейти на дистанційне навчання, було виявилено низку проблем, зокрема недостатню технічну підготовку, відсутність належної інфраструктури та ньзікий рівень навичок роботи з інструментами дистанційного навчання як викладачів, так і здобувачів освіти.

У попередніх працях, присвячених цій тематиці, М. Шленьова зі співавторами здійснили ґрунтовний аналіз впровадження дистанційного навчання в системі вищої освіти України у різних кризових умовах. Зокрема, було проведено порівняльний аналіз особливостей організації дистанційного навчального процесу під час пандемії COVID-19 та воєнного стану [22], акцентуючи увагу на зміні підходів до використання технологій онлайн-викладання, адаптації навчальних програм і змін у методології освітньої взаємодії в цих кризовихумовах. Автори також не оминули увагою інституційну готовність університетів до впровадження дистанційних технологій в умовах невизначеності, відзначаючи як переваги, так і слабкі місця в організації навчального процесу у віддаленому форматі.

У ще одній роботі авторка з колегами детально розглянули зміни досвіду викладання та навчання під час воєнного часу в Україні [24], приділяючи особливу увагу труднощам, з якими стикалися як викладачі, так і здобувачі освіти усіх

рівнів. Серед ключових викликів були визначені нерівномірний доступ до цифрових ресурсів, обмежені технічні можливості деяких здобувачів освіти, психологічний тиск через нестабільну ситуацію та необхідність оперативної перебудови освітніх стратегій.

Крім того, М. Шленьова зі співавторами вивчала дистанційне навчання як один із ключових аспектів адаптації української вищої освіти до викликів промислової революції 4.0 [23]. У своєму достліджені автори неодноразово підкреслюють, що розвиток технологій дистанційного навчання є не лише реакцією на кризові ситуації, але й важливим компонентом трансформації освітнього середовища в контексті цифровізації суспільства.

Окрема увага у зазначених дрслідженнях приділена питанням професійного навчання майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа». Зокрема проаналізовано, як нові форми дистанційної освіти впливають на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців цієї галузі, а також на розвиток таких ключових навичок, як робота з інформаційними системами, управління цифровими архівами та застосування сучасних інформаційних технологій у бібліотечній справі.

З початком повномасштабного вторгнення країни-агресора в Україну дистанційне навчання стало не лише вимушеною, але й життєво необхідною формою освіти, що забезпечує безперервність навчального процесу в умовах воєнного стану. Безпосередньої цій тематиці також присвячена низка робіт вітчизняких дослідників, з акцентом на навчання майбутніх фвхівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа».

Т. Сидоренко й А. Сидоренко [17] дослідили шляхи інтеграції дистанційних технологій у підготовку майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зокрема підчас воєнного стану, реалізовані кафедрою інформаційної, бібліотечної та архівної справи Миколаївської філії Київського національного університету культури і мистецтв. Автори провели опитування здобувачів цієї спеціальності, яке продемонструвало, що більшість із них позитивно ставляться до дистанційного навчання та використання сучасних інформаційних технологій. Найбільш затребуваними виявилися практичні та лекційні заняття з використанням мультимедійних технологій, а серед переваг дистанційного навчання здобувачі зазначили технологічність, гнучкість та модульність. Воєнний стан опитані респонденти охарактеризували як такий, що створює значні перешкоди для традиційного навчального процесу, зокрема через обмеження доступу до аудиторій, загрози безпеці та міграцію учасників освітнього процесу. Разом з тим, автори підкреслюють, що дистанційне навчання стало однією з основних форм організації освітнього процесу під час воєнного стану та дозволлило забезпечити безперервність освіти навіть у кризових умовах.

Ю. Палеха та Н. Зозуля [9] у своєму дослідженні аналізували виклики дистанційної освіти у підготовці фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в умовах воєнного стану, акцентуючи на гуманізації навчального процесу.

Дослідження підкреслює необхідність оптимізації системи професійної підготовки, яка повинна відповідати сучасним умовам та потребам. Гуманізація освіти визначена як ключовий стратегічний підхід, що враховує когнітивні та емоційні відмінності здобувачів освіти, формує інклюзивний клімат онлайн-курсів і сприяє розвитку управлінської культури майбутніх фахівців. Автори наголошують на важливості поєднання формальної та неформальної освіти, розширенні уявлень про онлайн-навчання та стимулюванні саморозвитку здобувачів освіти.

У статті Н. Бачинської [2] проведено аналіз запровадження освітньо-професійних програм спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» у 2022 році. Згідно з дослідженням, на першому році повномасштабного вторгнення У ЗВО України було впроваджено 63 бакалаврські освітні програми (далі – ОП) за спеціальністю 029, з яких акредитовано було лише 25. Найпоширенішими програми були «Документознавство та інформаційна діяльність» та «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», що свідчить про збереження традиційних підходів у підготовці фахівців цієї галузі. Під впливом цифрових трансформацій та форс-мажорних обставин, пов'язаних з початком повномастабного вторгнення, почалась модернізація освітнього процесу, що відобразилось в оновленні ОП та впровадженні інноваційних компонентів у навчальні програми.

Ці дослідження слугують важливим джерелом розуміння трансформаційних процесів та формують ландшафт змін, які відбулися в українській вищій освіті в умовах пандемічних обмежень та воєнного стану, зокрема для майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа».

2. Нормативно-матеріальне забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» в кризових умовах у НАУ «ХАІ»

Згідно з інформацією порталу Вступ.ОСВІТА.UA [4], у 2024 році набір на спеціальність 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (перейменована на В13 «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» відповідно до нового переліку галузей освіти) [14], здійснювали 48 університетів України на 55 ОП для здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти. Серед цих закладів представлено 10 технічних університетів, зокрема і НАУ «ХАІ» (таблиця 1).

Зазначені навчальні заклади перейшли на дистанційне навчання під час пандемії COVID-19, а сьогодні, з огляду на поточну безпекову ситуацію, навчальний процес адаптується до нових умов, переважно у змішаному форматі. В умовах прифронтової зони серед університетів цього списку знаходяться Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» та Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», останній із яких наразі здійснює навчання винятково в дистанційному форматі, зокрема і для майбутніх фахівців спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа». В університеті, наразі, проводиться навчання здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти на двох ОП цієї галузі

знань: «Міжнародна документація та інформація» (1 курс) [16] та «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (2–4 курси) [15].

Таблиця 1

Технічні ЗВО України,
які здійснювали набір у 2024 році
на ОП спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»
для здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти

Освітня програма	**Університети**
Документознавство та інформаційна діяльність	Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
Документознавство та інформаційна діяльність	Національний авіаційний університет
Документознавство та інформаційна діяльність	Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Інформаційна діяльність	Національний лісотехнічний університет України
Інформаційна діяльність	Національний університет «Одеська політехніка»
Інформаційна справа та соціальні комунікації	Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя
Інформаційна, бібліотечна та архівна справа	Центральноукраїнський національний технічний університет
Міжнародна документація та інформація	Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»
Соціальні комунікації та інформаційна діяльність	Національний університет «Львівська політехніка»
Управління документаційними процесами та науково-технічний переклад	Національний транспортний університет

Організація дистанційного навчання у НАУ «ХАІ» здійснюється відповідно до трьох основних положень.

1. «Положення про дистанційну форму здобуття освіти в Національному аерокосмічному університеті ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» [10] окреслює ключові аспекти організації освітнього процесу в дистанційному форматі. Документ спрямований на забезпечення доступу до освіти для здобувачів, незалежно від їхніх життєвих обставин, таких як місце проживання, стан здоров’я чи соціально-економічний статус. Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє організувати навчальний процес як у реальному часі (наприклад, через відеоконференції), так і в асинхронному режимі, забезпечуючи гнучкість і адаптивність. Дистанційне навчання включає кілька основних компонентів: самостійну роботу здобувачів, проведення занять, практичну підготовку та різноманітні форми контролю знань. Усі ці елементи тісно інтегровані в освітній процес і підпорядковуються загальній меті – створити сприятливі умови для здобуття якісної освіти, навіть за віддаленого формату. Важливим аспектом є забезпечення якості цього процесу. Університет

зобов’язується надавати всі необхідні ресурси: технічну базу, нормативну підтримку, підготовлених фахівців. Викладачі, адміністративний персонал і методисти регулярно проходять навчання для підвищення кваліфікації. Передбачено, що кожен фахівець має оновлювати свої знання не рідше одного разу на п’ять років. Положення демонструє готовність університету реагувати на виклики сучасності, зокрема на необхідність адаптації освітнього процесу до дистанційного формату, зберігаючи високі стандарти якості навчання.

2. «Положення про навчальний дистанційний курс Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»» [11] встановлює основні принципи розробки, впровадження та використання дистанційних курсів у навчальному процесі. У документі окреслюються вимоги до структури таких курсів, що мають включати електронні навчально-методичні матеріали, здатні охоплювати одну чи кілька навчальних дисциплін. Особливу увагу приділено забезпеченню відповідності матеріалів встановленим стандартам щодо їхнього змісту та оформлення. Це покликано гарантувати високу якість дистанційного навчання та його доступність для здобувачів. Використання таких курсів потребує належної технічної бази та програмного забезпечення, що сприятиме ефективній організації освітнього процесу. Положення також регламентує методичні аспекти, зокрема підготовку викладачів і контроль за відповідністю матеріалів академічним вимогам. Основна мета документа – створення єдиних стандартів для розробки дистанційних курсів, що дозволить підвищити якість навчання і забезпечити його інтеграцію в сучасний освітній простір.

3. «Положення про норми часу для планування й обліку роботи науково-педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» [12] регламентує, як організовується робочий час викладачів, включно з умовами дистанційного навчання. У документі визначено, що облік роботи базується на академічній годині для навчальної діяльності та астрономічній годині для методичної, наукової та організаційної роботи. При цьому дистанційне навчання не передбачає зменшення обсягу часу, який враховується для виконання навчально-методичних завдань. Робочий час викладача включає кілька напрямів: навчання, методичну роботу, наукову діяльність і організаційні обов’язки. Усі ці компоненти розглядаються як рівноцінні за значенням і плануються таким чином, щоб загальний обсяг роботи за рік не перевищував 1512 годин. Важливо, що для дистанційної форми навчання норми часу відповідають тим самим стандартам, що й для очної, що гарантує однакову якість організації навчального процесу. Документ підкреслює необхідність чіткого планування та обліку всіх видів діяльності викладачів, особливо у контексті сучасних викликів, коли дистанційне навчання стало невід’ємною частиною освітнього процесу. Це сприяє підвищенню прозорості роботи університету і забезпечує дотримання прав та обов’язків викладачів.

НАУ «ХАІ» активно використовує систему дистанційного навчання Mentor [18] як частину ініціативи з впровадження безпаперових технологій, що забезпечує можливість переходу до електронного формату обробки навчальної документації.

На початкових етапах система використовувалась як архів для зберігання студентських звітів. Згодом його функціонал було розширено: викладачі почали оцінювати роботи онлайн, викладати навчальні посібники та створювати тести для контролю знань здобувачів. Завдяки цим зусиллям університет отримав Всеукраїнську премію «Інновація в освіті» Асоціації інноваційної та цифрової освіти за сприяння Міністерства освіти і науки України.

З огляду на наявні виклики пандемії COVID-19, вчена рада університету ухвалила рішення про впровадження системи дистанційного навчання Mentor як глобального додатка до традиційної форми освіти для всіх факультетів, що стало справжнім втпробовуванням не лише для здобувачів освіти, але й для професорсько-викладацього складу. Запит на нові інструменти для здійстнення навчального процесу в умовах карантинних обмежень спонукав переформатування платформи для обслуговування більшої кількості навчальних потреб, тому система дистанційного навчання Mentor зазнала значних удосконалень: було додано функції для проведення лекцій, семінарів, лабораторних робіт, консультацій і захисту курсових проєктів у дистанційному форматі. Саме тоді платформа, яка функціонує на базі LMS Moodle, стала незамінним інструментом в освітньому процесі за сукупністю переваг. Її функціональність охоплює широкий спектр можливостей, включаючи зручність адміністрування навчальних курсів і оновлення контенту через використання шаблонів. Moodle також підтримує інтеграцію з іншими системами й додатками, що значно розширює потенціал її використання. Високий рівень захисту даних реалізується за допомогою вбудованих інструментів шифрування та авторизації, що гарантує конфіденційність для всіх учасників освітнього процесу. Стабільність роботи платформи забезпечується її здатністю функціонувати без перебоїв навіть при інтенсивному навантаженні, що критично важливо для великих університетів. Як програмне забезпечення з відкритим кодом, Moodle надається безкоштовно, що суттєво скорочує витрати на впровадження та обслуговування системи.

Основною системою, за допомогою якої здійснюється та підтримується навчальний процес у дистанційному форматі в університеті є Moodle. Ця платформа дозволяє викладачам структуровано організовувати освітній процес, створювати курси, які містять лекційні матеріали, інтерактивні завдання, тестування та засоби для оцінювання. Інструменти платформи, такі як форуми, чати та журнали оцінювання, дозволяють забезпечувати зворотний зв’язок зі здобувачами та відслідковувати їхній прогрес. Для відео-конференцій більшість викладачів використовують Zoom, як зручний та багатофункціональний застосунок. Значною перевагою є інтеграція системи перевірки знань, яка дозволяє створювати тестові завдання з можливістю автоматизованої оцінки результатів і надання зворотного зв’язку. Moodle також повністю відповідає стандарту SCORM,

що забезпечує інтеграцію з сучасними навчальними матеріалами та можливість аналітики їх використання. Віддалений доступ до навчальних ресурсів є ключовим елементом платформи, дозволяючи здобувачам і викладачам працювати з матеріалами незалежно від місця перебування, що особливо важливо в умовах дистанційного навчання. Таким чином, Moodle виступає ефективним рішенням для забезпечення гнучкості та якості освітнього процесу.

Google Workspace, також інтегрований в освітній процес, є додатковим інструментом для організації інтерактивних занять. Використовуючи Google Meet, викладачі проводять лекції, семінари, вебінари та консультації в режимі реального часу. Інструменти Google Docs, Sheets і Slides забезпечують спільну роботу над проєктами, що є важливим для формування командної взаємодії здобувачів у таких дисциплінах, як управління персоналом, PR-технології, інформаційні технології. Google Classroom використовується для створення віртуальних курсів, обміну матеріалами та організації зворотного зв'язку між здобувачами й викладачами.

Для проведення інтерактивних опитувань, тестування знань та обміну думками додатково використовуються різноманітні безкоштовні онлайн-застосунки, зокрема: Kahoot!, Mentimeter, Quizzz, Padlet, BigBlueButton, Miro, Mind Map тощо.

Синергія цих інтперактивних інструментів формує гнучке середовище дистанційного навчання, яке відповідає сучасним викликам і забезпечує високу якість підготовки майбутніх фахівців цієї галузі. Використання цих інструментів забезпечує не лише безперевність та різноманістність навчального процесу, але й розвиває навички цифрової грамотності, що є критично важливим у професійній діяльності майбутніх фахівців освіти за спеціальністю «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа».

Під час повномаштабного вторгення інфрастурктура багатьох українських прифронтових ЗВО опинилась піл загрозою знищення. НАУ «ХАІ», нажаль, не став винятком: за цей період університет зазнав пошкоджень як навчальних будівель, так і навчального обладнання. А тривалі блекаути унеможливлювали дистанційне навчання через фізичне розташування університетських серверів безпосередньо на теріторії університету. Для розв'язання цієї проблеми було вирішено звернутись за допомогою до іноземних партнерів. Ця практика не є унікальною: велика кількість українських університетів під час воєнного стану використовують хмарні сервіси для зберігання та обробки даних та розміщення власних навчальних платформ на серверах іноземних організацій-партнерів. Таким партнером для НАУ «ХАІ» став, зокрема, Ризький технологічний університет, який, протягом певного часу, забезпечував потужності для бесперервного доступу до системи дистанційного навчання Mentor 24/7.

Mentor є важливим елементом цифровізації освітнього процесу університету, сприяючи підвищенню якості навчання та оптимізації роботи викладачів і здобувачів. Сьогодні вона активно використовується для викладання дисциплін різного спрямування: від програмування та інформаційних технологій до

іноземних мов і фізичного виховання. У системі відбувається не лише щоденний навчальний процес, а й вступні та випускні випробування, захист кваліфікаційних робіт, тестування та опитування. На кінець 2024 року в системі зареєстровано майже три тисячі навчальних курсів обов'язкових та вибіркових дисциплін для контингенту здобувачів освіти всіх рівнів.

На офіційному сайті системи дистанційного навчання Mentor доступні інструкції для здобувачів, що допомагають швидко зареєструвати корпоративну поштову скриньку та розпочати роботу в системі. Крім того, регулярно проводяться курси підвищення кваліфікації для викладачів та співробітників університету з впровадження дистанційних освітніх технологій у навчальний процес.

В університеті організовано процес щоденного резервного копіювання бази даних системи дистанційного навчання Mentor та її файлового сховища. Копії зберігаються у хмарному середовищі Amazon AWS Simple Storage Service, доступ до якого забезпечується компанією EPAM. Крім того, відділ дистанційних освітніх технологій провів роботи з відновлення архівних копій системи дистанційного навчання Mentor за попередні навчальні роки та забезпечує щоденну технічну підтримку здобувачів освіти, викладачів і співробітників кафедр, відповідальних за організацію дистанційного навчання.

У контексті дистанційного навчання визнання результатів неформальної освіти стає важливим аспектом, що дозволяє зберегти гнучкість та актуальність освітнього процесу. Відповідно до «Порядку визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти», затвердженого Міністерством освіти і науки України в 2022 р. [13], заклади вищої освіти мають право визнавати результати, отримані поза формальними освітніми програмами. Такий підхід забезпечує інтеграцію знань і навичок, які здобувач набуває через онлайн-курси, тренінги або інші позааудиторні форми навчання. Визнання результатів неформальної освіти сприяє індивідуалізації навчання, даючи можливість здобувачам отримувати визнання за ті знання, які вони здобули поза традиційною освітньою системою. Це стимулює їх до подальшого розвитку та заохочує до активнішого залучення в навчальний процес. Окрім того, така практика має значення для підвищення мотивації здобувачів, адже вони бачать реальну можливість застосувати здобуті навички у навчанні та кар'єрі. Визнання результатів неформальної освіти важливе також у контексті безперервного навчання. Сучасний ринок праці вимагає від фахівців постійного оновлення знань та навичок. Офіційне зарахування результатів позааудиторного навчання дозволяє здобувачам швидко реагувати на зміни в професійних вимогах і адаптуватися до нових умов. Здобувачі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» активно використовують можливості безкоштовного доступу до іноземних та вітчизняних онлайн-платформ, таких як Prometeus, Coursera, Udemy, EdEra тощо, для проходження тематичних та професійних курсів. Вони успішно завершують самостійне навчання на обраних курсах та отримують сертифікати з кредитами

ECTS, які зараховуються як частини модулів відповідних навчальних дисциплін. Викладачі на початку кожного семестру пропонують перелік курсів для самостійного вивчення і здобувачі можуть обирати ті, які їм цікаві, та вивчати їх протягом семестру у власному темпі. Така практика є популярною серед здобувачів, оскільки вона дозволяє не тільки розширювати знання в межах окремих дисциплін, але й інтегрувати результати самостійного навчання безпосередньо в навчальний процес, що підвищує ефективність отримання та засвоєння знань та навичок.

В університеті на постійній основі проводиться моніторінг з різних питань, дотичних до організації освітнього процесу. Зокрема, у період з 12.06.2023 р. по 30.06.2023 р. було проведено опитування здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, зокрема тих, які навчаються на спеціальності 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа (ОП «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа») на тему «Оцінка якості освітнього процесу». Серед питань, на які респонденти відповідали анонімно, було питання: «Чи задоволені Ви рівнем організації дистанційного навчання в університеті в умовах воєнного стану?». Повністю задоволеними виявились 59,8 % опитаних [8].

Державна служба якості освіти України у травні 2022 року провела всеукраїнське опитування щодо тенденцій організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти у 2021/2022 навчальному році в умовах воєнного стану. В опитуванні взяли участь близько 27 тисяч респондентів із 54 закладів вищої освіти, серед яких 20 907 здобувачів освіти та 5 997 науково-педагогічних працівників [1]. Згідно з результатами опитування, після 14 березня 2022 року 81,9 % закладів відновили освітній процес у дистанційній формі, 17,9 % – у змішаній формі, враховуючи безпекову ситуацію в регіонах. При цьому 74,9 % закладів обрали синхронний формат дистанційного навчання, що забезпечує безпосередній зворотний зв’язок та ефективніше досягнення результатів навчання, використовуючи досвід дистанційного навчання, набутий під час пандемії COVID-19 у 2020-2021 роках, для адаптації до нових реалій воєнного стану. Основним викликом респоденти зазначили забезпечення безперервності освітнього процесу, доступу до навчальних матеріалів та інтерактивної взаємодії між учасниками в умовах воєнного стану.

Отже, нормативно-матеріальне забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» у НАУ «ХАІ» є адекватним сучасним вимогам до дистанційного навчання та поступово трансформується з урахуванням нових викликів та потреб усіх учасників освітнього процесу. Неформальна освіта також сприяє набуттю навичок самостійного навчання та поглибленню знань поза університетською програмою.

3. Формування необхідних компетентностей в умовах дистанційного навчання майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» у НАУ «ХАІ»

В умовах сучасного суспільства, що все більше залежить від інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційне навчання стає не лише інструментом забезпечення безперервності освітнього процесу, але й викликом для традиційних підходів до формування компетентностей здобувачів освіти. Особливу увагу привертає питання набуття загальних і фахових компетентностей, які є основою професійного становлення майбутніх фахівців, зокрема спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа».

Набуття загальних і фахових компетентностей здобувачами освіти за спеціальністю «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» є складним процесом, який в умовах дистанційного навчання стикається із низкою викликів, але водночас відкриває нові можливості для навчання. Цей процес вимагає комплексного підходу, що поєднує традиційні академічні цінності з інноваційними технологічними підходами. Віртуальне середовище дозволяє забезпечити доступ до сучасних інформаційних ресурсів, симулювати професійні завдання, організовувати інтерактивні обговорення та розвивати практичні навички через виконання проєктів і розв’язання кейсів. В умовах дистанційного формату важливим залишається не лише передача знань, але й формування здатності мислити аналітично, оцінювати інформацію, обирати ефективні інструменти для її пошуку, систематизації та застосування у професійній діяльності. Саме тому практичні завдання, орієнтовані на розв’язання реальних проблем, стають ключовими у навчальному процесі. Віртуальні платформи дають змогу моделювати складні професійні ситуації: від адміністрування електронних бібліотек і архівів до розробки веб-ресурсів чи управління інформаційними потоками. Не менш важливим аспектом є розвиток комунікативних навичок, що охоплюють як професійне спілкування державною мовою, так і оволодіння фаховою термінологією іноземними мовами. Інтерактивні форми навчання, такі як групові дискусії чи обговорення віртуальних кейсів, сприяють не лише засвоєнню знань, але й формуванню здатності до співпраці, яка є основою будь-якої професійної діяльності в інформаційно-сервісній галузі.

Фахові компетентності, зокрема робота з автоматизованими пошуковими системами, використання інноваційних технологій у створенні інформаційних продуктів, впровадження PR-технологій, вимагають постійного доступу до спеціалізованого програмного забезпечення. Завдяки дистанційному формату здобувачі мають змогу працювати в сучасних цифрових середовищах, що дозволяє адаптувати навчальний процес до реальних умов професійної діяльності. Формування компетентностей у цій спеціальності під час дистанційного навчання стає процесом, що інтегрує академічну підготовку, цифрові технології, інтерактивні методики й самостійну практичну діяльність. Такий підхід не лише

забезпечує відповідність навчання сучасним вимогам, але й стимулює здобувачів до професійного розвитку й творчого пошуку (таблиця 2 і таблиця 3).

Таблиця 2

Шляхи формування загальних компетентностей здобувачів освіти спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» НАУ «ХАІ», визначених освітньою програмою, у форматі дистанційного навчання

	Загальні компетентності	**Засоби реалізації**
ЗК1	Здатність до абстрактного мислення, аналізу й синтезу, узагальнення інформації	Використання кейс-методу: аналіз прикладів підготовки первинних і вторинних документів у бібліотечній та архівній практиці. Практичні завдання в середовищах для створення та управління документами (наприклад, Microsoft Office, Google Docs). Використання інтерактивних платформ (наприклад, Miro або Jamboard) для розробки концептуальних схем і узагальнення інформації.
ЗК2	Здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях з інформаційного обслуговування	Віртуальні симуляції обслуговування користувачів у бібліотечних і архівних системах. Проєктна діяльність із реальними завданнями (створення електронних бібліографічних оглядів, робота з базами даних). Проведення онлайн-лекцій і майстер-класів із використанням спеціалізованого ПЗ.
ЗК3	Знання та розуміння предметної області	Лекції та вебінари, що висвітлюють сучасні тренди в інформаційно-сервісній галузі. Віртуальні тури до бібліотек і архівів через 3D-платформи. Використання навчальних відео з платформ Coursera, EdX, YouTube для поглиблення знань у галузі.
ЗК4	Здатність спілкуватися державною мовою	Проведення письмових завдань і презентацій українською мовою. Обговорення професійних тем у чатах, на форумах чи під час онлайн-занять. Використання текстових редакторів із перевіркою орфографії та граматики (Grammarly, застосунки на основі ШІ).
ЗК5	Здатність спілкуватися іноземною мовою	Виконання частини навчальних завдань англійською чи іншою іноземною мовою (пошук інформації, створення рефератів, анотацій). Онлайн-курси або інтерактивні уроки для вдосконалення мовних навичок (Duolingo, BBC Learning English). Участь у вебінарах чи форумах міжнародних професійних спільнот.
ЗК6	Навички використання інформаційних і комунікативних технологій	Робота з хмарними платформами (Google Workspace, Microsoft Teams, Moodle). Освоєння програмного забезпечення для управління інформаційними ресурсами. Виконання практичних завдань у спеціалізованих ІТ-системах.

Продовження таблиці 2

	Загальні компетентності	**Засоби реалізації**
ЗК7	Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації	Проведення пошукових завдань у відкритих джерелах і базах даних (Scopus, Web of Science, JSTOR). Робота з навчальними системами дистанційного доступу до бібліотечних ресурсів. Створення тематичних оглядів літератури чи інформаційних продуктів.
ЗК8	Здатність оцінювати якість виконуваних робіт	Використання інструментів само- та взаємооцінювання (Google Forms, Kahoot). Впровадження чітких критеріїв оцінювання проєктних завдань. Залучення зовнішніх експертів для оцінки студентських робіт.
ЗК9	Здатність працювати в команді	Організація групових проєктів із розподілом ролей між здобувачами. Застосування онлайн-дошок (Trello, Asana) для управління командними завданнями. Проведення спільних обговорень і презентацій через відеоконференції.
ЗК10	Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп	Участь у міждисциплінарних проєктах із залученням здобувачів інших спеціальностей. Проведення спільних воркшопів і семінарів із фахівцями з інших галузей. Використання симуляційних вправ із рольовим розподілом професійних обов’язків.
ЗК11	Громадянська відповідальність	Вивчення тем етики, прав людини, правових аспектів роботи в інформаційній сфері. Організація студентських проєктів, спрямованих на підтримку громадянського суспільства (цифровізація архівів, створення соціальних ініціатив). Обговорення кейсів, пов’язаних із правами та обов’язками фахівців.
ЗК12	Моральні та культурні цінності	Виконання завдань, пов’язаних із дослідженням історії та культурних аспектів професії. Участь у тематичних вебінарах і круглих столах. Проведення заходів із популяризації здорового способу життя (онлайн-челенджі, лекції з фізичної активності).

Таблиця 3

Шляхи формування фахових компетентностей здобувачів освіти спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» НАУ «ХАІ», визначених освітньою програмою, у форматі дистанційного навчання

	Загальні компетентності	**Засоби реалізації**
ФК1	Здатність забезпечувати відбір, аналіз, оцінку, систематизацію, зберігання, поширення та надання інформації	Завдання з аналізу інформаційних потоків у цифрових базах даних (Scopus, Web of Science), практичні вправи з організації бібліотечних каталогів, інтерактивні вебінари з організації доступу до інформаційних ресурсів.
ФК2	Здатність використовувати методи систематизації, пошуку, збереження, класифікації інформації	Створення електронних каталогів і метаданих у спеціалізованому ПЗ (MARC, Dublin Core), симуляційні вправи зі структуризації контенту для різних носіїв, інтеграція інструментів класифікації в онлайн-навчальних платформах.
ФК3	Використання сучасних комп'ютерних технологій	Викладання курсів із використанням прикладних програм (Zotero, EndNote, Mendeley), створення кейсів для практичного використання мережевих технологій, інтерактивні лабораторії для роботи з хмарними технологіями.
ФК4	Аналіз закономірностей розвитку документно-інформаційних потоків	Виконання дослідницьких проєктів з вивчення трендів інформаційного суспільства, вивчення кейсів соціокультурних змін у процесі дистанційних семінарів, обговорення прикладів з використанням інтерактивних дошок.
ФК5	Створення управлінської документації	Практичні завдання з підготовки офіційних документів відповідно до стандартів (ISO, ГОСТ), застосування шаблонів і онлайн-інструментів (Microsoft Word, Adobe Acrobat) для формування професійної документації.
ФК6	Ділова комунікація	Проведення онлайн-зустрічей для моделювання комунікації з користувачами, партнерами та ЗМІ, організація групових проєктів із підготовки презентацій і переговорів у Zoom або MS Teams.
ФК7	Впровадження інноваційних технологій	Онлайн-курси зі створення інноваційних інформаційних продуктів (Coursera, EdX), лабораторні роботи з оцінки якості обслуговування користувачів, інтерактивні симуляції інноваційних рішень.
ФК8	Проєктування та створення документно-інформаційних ресурсів	Використання редакторів для створення електронних ресурсів (Adobe InDesign, Canva), практичні завдання зі створення мультимедійних продуктів.
ФК9	Використання PR-технологій	Організація дистанційних майстер-класів із PR-стратегій, робота зі спеціалізованим ПЗ для розробки маркетингових кампаній, практикуми з використання SMM-інструментів.
ФК10	Адміністрування соціальних мереж та електронних бібліотек	Викладання курсів із адміністрування віртуальних платформ (Facebook, LinkedIn), використання Moodle або Google Classroom для моделювання електронних архівів.

Продовження таблиці 3

	Загальні компетентності	Засоби реалізації
ФК11	Використання автоматизованих інформаційно-пошукових систем	Заняття з роботи в базах даних, навчання автоматизації пошуку інформації у Discovery-системах, інтерактивні вправи з організації електронних бібліотек.
ФК12	Створення веб-сайтів	Курси з розробки веб-сайтів у конструкторах (WordPress, Wix), виконання практичних завдань із використанням HTML/CSS, створення веб-спільнот у Discord.
ФК13	Технології електронного урядування	Лекції та семінари з електронного документообігу, симуляційні кейси з реєстрації офіційних запитів, практичні завдання з використання інструментів електронного врядування.
ФК14	Подальше навчання	Використання платформ для підвищення кваліфікації (LinkedIn Learning, Prometheus), організація самостійних проєктів, проведення тренінгів з цифрової грамотності.
ФК15	Системний аналіз інформаційної діяльності	Завдання з аналізу великих даних у Microsoft Excel або Google Sheets, курси зі статистики та інформатики, використання візуалізацій для прийняття рішень.
ФК16	Самостійна робота в галузі	Організація віртуальних стажувань у партнерських установах, індивідуальні проєкти з реальних завдань у професійній галузі, практичне застосування знань через симуляції.

Досягнення програмних результатів навчання (РН) здобувачами спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» забезпечуються завдяки поєднанню сучасних освітніх технологій, інноваційних методик викладання та активного використання цифрових інструментів.

РН1 та РН9 досягаються через впровадження інтерактивних курсів, що ознайомлюють здобувачів із науковими засадами інновацій у галузі інформаційної діяльності, використанням програмного забезпечення для аналізу інформаційних систем і розробкою проєктів, спрямованих на впровадження новітніх технологій у бібліотечну та архівну справу.

РН2, РН10, РН14, РН15 та РН21 реалізуються за допомогою практичних завдань із веб-дизайну, створення мультимедійного контенту, моделювання маркетингових стратегій у віртуальному середовищі, а також інтерактивних занять із професійного спілкування іноземними мовами. Використання платформ для відеоконференцій та спеціалізованого програмного забезпечення сприяє розвитку комунікативних навичок та міжкультурної компетентності.

РН3, РН6, РН7 та РН13 інтегруються через симуляції управління документаційними процесами, виконання завдань із впровадження електронного документообігу, а також аналіз кейсів щодо функціонування документно-комунікаційних систем. Залучення здобувачів до аналізу нормативних актів і

розробки управлінської документації допомагає формувати практичні навички роботи з юридичною інформацією.

РН4, РН8, РН11 та РН12 реалізуються завдяки роботі з автоматизованими системами управління бібліотеками та архівами, створенню електронних інформаційних ресурсів і проведенню досліджень щодо культурних та інформаційних потреб користувачів. Завдання із розробки електронних архівів, онлайн-каталогів і використання цифрових бібліотек сприяють поглибленню практичних знань.

РН5, РН16 та РН20 підтримуються завдяки завданням, орієнтованим на аналітичну обробку інформації, системний підхід до виконання професійних завдань і вивчення міжнародного досвіду у сфері інформаційної діяльності. Використання платформ для доступу до міжнародних баз даних допомагає формувати широкий погляд на професійну діяльність.

РН17, РН18 та РН19 досягаються шляхом організації роботи у віртуальних командах для виконання групових проєктів, обговорення актуальних проблем галузі, а також проведення тренінгів із безпеки життєдіяльності у цифровому середовищі. Акцент на самостійну роботу стимулює розвиток навичок навчання впродовж життя.

Таким чином, дистанційний формат навчання дозволяє створити середовище, в якому здобувачі мають можливість набувати як загальні, так і фахові компетентності, інтегруючи теоретичні знання з практичними навичками. Активне використання цифрових інструментів та комунікаційних технологій не лише адаптує процес навчання до сучасних викликів, але й сприяє розвитку конкурентоздатності випускників на ринку праці.

4. Специфіка організації дистанційного навчання здобувачів освіти зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» у НАУ «ХАІ»

Процес дистанційного навчання здобувачів освіти за спеціальністю «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» у НАУ «ХАІ» має свої особливості та динаміку, які відображають сучасні освітні тенденції. Інтерактивність курсів є ключовим елементом дистанційного навчання. Онлайн-заняття забезпечують прямий контакт здобувачів із викладачами та експертами галузі, що дозволяє інтерактивно обговорювати навчальний матеріал, ставити запитання й отримувати відповіді в режимі реального часу. Мультимедійні лекції, які включають відео, інфографіку та інтерактивні елементи, сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу і проводяться на онлайн-платформах, інтегрованих у систему дистанційного навчання Mentor, що дозволяє одночасно охопити велику кількість здобувачів. Викладачі обирають такі інструменти, як Zoom, Microsoft Teams, Google Meet тощо, і активно поєднують синхронні та асинхронні формати. Відеозаписи, які студенти можуть переглядати у зручний час, доповнюються презентаціями, конспектами лекцій та інтерактивними тестами для перевірки засвоєння матеріалу.

Практичні заняття в дистанційному форматі орієнтовані на застосування спеціалізованого програмного забезпечення, яке використовується в реальних умовах роботи інформаційних установ. Використання віртуальних кімнат для групових обговорень та дискусій дозволяє здобувачам не лише обмінюватися ідеями, а й наближати процес навчання до реальних умов роботи в команді. Спеціалізоване програмне забезпечення для симуляції бібліотечних чи архівних процесів додає практичної спрямованості: це може бути робота з базами даних, створення бібліографічних описів чи моделювання процесів архівування. Оцінювання, своєю чергою, теж еволюціонує: онлайн-захисти залікових робіт, автоматизоване тестування, онлайн-презентації проєктів тощо.

Онлайн-стажування (виробнича практика) у партнерських установах – одна з ключових складових практичної реалізації програми в дистанційному форматі. Завдяки співпраці з бібліотеками, архівами, інформаційними центрами здобувачі отримують можливість виконувати реальні завдання, працюючи з цифровими базами даних, каталогами, архівами та іншими ресурсами. Виконання таких завдань дозволяє не лише засвоїти теоретичний матеріал, але й набути практичного досвіду роботи з сучасними технологіями, що є затребуваним на ринку праці.

Освітні програми спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» вирізняються міждисциплінарним підходом, що поєднує традиційні аспекти інформаційної діяльності з інноваційними цифровими технологіями. Їхня мета – підготувати фахівців, здатних працювати у сучасному інформаційному середовищі, де ключову роль відіграють швидкість доступу до інформації, її систематизація та ефективне використання. Особливу увагу в сучасних реаліях було приділено адаптації дисциплін до викладання у дистанційному форматі.

Навчальні дисципліни освітніх програм спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» у дистанційному форматі реалізуються за допомогою системи дистанційного навчання Mentor, яка функціонує на базі Moodle та інтегрована з іншими цифровими сервісами, зокрема Google Classroom, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams тощо. Здобувачі освіти всіх рівнів через особисті кабінети у сестемі мають доступ до відеолекцій, практичних завдань, тестувань і спеціалізованого програмного забезпечення для автоматизованого документообігу. Практична частина курсів включає роботу з хмарними сервісами та програмами для опрацювання даних, що сприяє гнучкості навчання та розвитку цифрових компетентностей. Навчальний процес організовано як у синхронному, так і в асинхронному режимі, з урахуванням безпекової ситуації та графіків відключення електроенергії. Контроль знань здійснюється через тести, модульні або лабораторні роботи, для яких встановлюються чіткі дедлайни. Після їх завершення система автоматично закриває можливість подачі відповідей, що дисциплінує здобувачів освіти. Додаткове спілкування здобувачів із викладачами, за потреби, проводиться через корпоративну електронну пошту або офіційні групи у визначених месенджерах, таких як WhatsApp. Такий підхід забезпечує структурованість і

прозорість навчального процесу, адаптацію до умов дистанційного навчання та сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

У зв'язку з повномасштабним вторгненням та запровадженим режимом воєнного стану, навчальні програми, зокрема спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа», були адаптовані для використання дистанційних технологій, що дозволило зберегти якість освіти та підтримати психологічний стан студентів. Найбільших змін під час адаптації до дистанційного формату навчання зазнали дисципліни обов'язкового блоку. Зокрема, дисципліна «Документознавство» у віддаленому форматі дає змогу здобувачам опановувати теоретичні основи за допомогою відеолекцій, інтерактивних тестів і участі в онлайн-дискусіях. Практична складова курсу включає роботу з віртуальними архівами, електронними каталогами та іншими ресурсами, доступними як у віртуальній системі дистанційного навчання НАУ «ХАІ», так і на зовнішніх онлайн-платформах вільного доступу. Такий підхід сприяє глибшому розумінню сучасних стандартів управління документацією, а також надає здобувачам можливість ознайомитись із шаблонами документів підприємств і організацій, розміщених у вільному доступі, для ефективного вивчення їхньої структури та застосування на практиці.

Дисципліна «Бібліотекознавство та бібліографія» ефективно адаптована до дистанційного формату завдяки використанню віртуальних бібліотечних платформ і онлайн-інструментів для створення бібліографічних описів. Здобувачі отримують змогу працювати з електронними фондами та базами даних у режимі реального часу, а також створювати власні інформаційні ресурси за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення. НАУ «ХАІ» надає безоплатний доступ здобувачам освіти всіх рівнів, викладачам та співробітникам університету до потужної науково-технічної онлайн-бібліотеки [6], цифрового інституціонального репозитарія академічних текстів [21], наукометричних баз даних Scopus та Web of Science, а також до міжнародних каталогів академічних текстів Research4Life та ScienceDirect. Завдяки тісній співпраці з Харківською державною науковою бібліотекою імені В. Г. Короленка [19] та Національною бібліотекою України імені В. І. Вернадського [7], здобувачі НАУ «ХАІ» мають доступ до віртуальних архівів і інтерактивних каталогів цих установ, проходять там виробничу практику, беруть участь у щорічних бібліотекознавчих онлайн-турнірах і фахових вебінарах. Співпраця із провідними бібліотечними установами України значно підвищує якість освітнього процесу, розширюючи доступ здобувачів до унікальних ресурсів, інтерактивних навчальних можливостей та професійних подій. Це сприяє поглибленню практичних знань, набуттю професійних навичок і підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці.

Дисципліна «Теорія та практика архівної справи» у дистанційному форматі акцентує увагу на роботі з цифровими архівами. Завдяки онлайн-лекціям і практичним завданням здобувачі освіти опановують основи організації архівної справи, методики систематизації даних та опрацювання архівної інформації.

Особливу увагу приділено використанню спеціалізованого програмного забезпечення для архівування та збереження цифрової спадщини, що має особливе значення для Харківської області в умовах воєнного стану. Університет активно співпрацює з Центральним державним науково-технічним архівом України [20]. Фахівці цієї установи проводять для здобувачів освіти вебінари та майстер-класи, надають консультації й матеріали для написання випускних кваліфікаційних робіт. Крім того, архів є базою виробничої практики для здобувачів старших курсів цієї спеціальності, що дозволяє їм здобути практичний досвід у роботі з реальними архівними фондами та актуальними проєктами цифровізації архівної інформації.

Дисципліна «Електронний документообіг та електронне урядування» спрямована на формування у здобувачів освіти знань, навичок і компетентностей, необхідних для ефективного управління документами в цифровому середовищі. Основна увага приділяється вивченню принципів автоматизації документообігу, організації цифрових архівів, а також забезпеченню безпеки й конфіденційності інформації. Навчальні завдання охоплюють створення, управління й передачу електронних документів у віртуальному середовищі. Особливий акцент зроблено на питаннях кібербезпеки, які відпрацьовуються з використанням сучасних онлайн-сервісів. Завдяки співпраці з литовською компанією Nevda, яка спеціалізується на розробці й впровадженні інформаційних систем, у віртуальну екосистему НАУ «ХАІ» було інтегровано «хмарну» систему документообігу DEKA Office. Ця система дозволяє модернізувати навчальний процес, забезпечуючи ефективний моніторинг проєктів і робочих процедур, складання й надсилання розпоряджень, координацію та затвердження договорів і заяв відповідно до організаційної структури закладу. Крім того, DEKA Office спрощує взаємодію між викладачами та здобувачами, оскільки більшість повсякденних робочих процесів реалізується в електронному середовищі. Серед переваг системи – можливість інтеграції з іншими цифровими продуктами, а також використання захищеного протоколу з'єднання HTTPS, що гарантує безпечну роботу з даними. Використання системи DEKA Office в освітньому процесі не лише підвищує ефективність управління документами, але й сприяє розвитку цифрових навичок у здобувачів освіти. Завдяки її функціоналу здобувачі отримують практичний досвід роботи з сучасними інструментами електронного документообігу, що є важливою складовою їхньої професійної підготовки.

Дисципліна «Міжнародні практики управління персоналом і документними ресурсами в науково-технічній сфері» у дистанційному форматі охоплює проведення вебінарів, інтерактивних воркшопів і симуляційних завдань, що забезпечує високу залученість здобувачів у навчальний процес. Використання онлайн-інструментів дозволяє здобувачам освіти опановувати навички планування, організації та контролю діяльності команди. Завдяки віртуальним кейс-завданням здобувачі мають можливість розвивати управлінські компетентності у різноманітних робочих сценаріях, адаптованих до реальних умов сучасного ринку праці. Важливим елементом опанування дисципліни є взаємодія зі стейкхолдерами

– випускниками спеціальності, які працюють у кадрових відділах вітчизняних підприємств, а також з представниками іноземних компаній-партнерів. Вони охоче діляться своїм практичним досвідом під час майстер-класів і віртуальних тематичних зустрічей, що додає навчальному процесу практичної цінності. Комунікація зі стейкхолдерами сприяє підвищенню професійної орієнтації здобувачів, надаючи їм доступ до реальних кейсів і сучасних практик управління персоналом. Це дозволяє здобувачам не лише краще зрозуміти особливості роботи у сфері HR, але й розвивати актуальні навички, які підвищують їхню конкурентоздатність.

Аналіз ключових дисциплін обов'язкового блоку наглядно демонструє, що навчальні дисципліни освітніх програм спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа», адаптовані під дистанційний формат навчання, не лише зберігли свою ефективність, а й відкрили нові можливості для розвитку цифрових компетенцій. Інтерактивний підхід, застосування сучасних платформ і акцент на практичні завдання дозволяють формувати висококваліфікованих фахівців, готових працювати в умовах діджиталізованої економіки.

Вибіркові дисципліни освітніх програм спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» [3] спрямовані на поглиблення знань і розвиток спеціалізованих компетенцій, необхідних для роботи в сучасному інформаційному середовищі. У дистанційному форматі ці дисципліни розширюють можливості взаємодії здобувачів із сучасними технологіями, пропонуючи як теоретичну, так і практичну складові. Також вони спрямовані на набуття додаткових компетентностей із суміжних дисциплін для розширення професійної орієнтації.

Курс «Основи управління проєктами» надає знання теорії та практики управління проєктами, зокрема методології PMI PMBOK. У дистанційному форматі реалізація курсу передбачає використання онлайн-платформ для доступу до відеої-лекцій, матеріалів для самостійної роботи, а також практичних завдань. Оцінювання здійснюється через тестування та фінальний захист проєктів, що дозволяє оцінити як теоретичні знання, так і навички застосування інструментів управління проєктами. Для здобувачів спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» цей курс корисний тим, що дає навички ефективного планування, організації та реалізації проєктів, що є важливим у сфері управління бібліотеками, архівами та інформаційними установами. Протягом курсу, здобувачі вивчають методи оптимізації ресурсів, управління часом та ризиками, що допомагає в управлінні проєктами, такими як розробка нових послуг чи модернізація інформаційних систем в установах цієї галузі.

Курс «Організаційна культура та імідж сучасного керівника» в онлайн-форматі реалізується через тренінги, практичні заняття та кейс-методи, з доступом до навчальних матеріалів у системі дистанційного навчання Mentor. Здобувачі набувають навичок лідерства, управління часом, публічних виступів та розуміння культурних аспектів управлінських практик. Для майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» курс корисний для

розвитку управлінських та комунікаційних навичок, необхідних у роботі з колективами та організації публічних заходів у бібліотечних та архівних установах.

Курс «Практикум з української мови для майбутніх держслужбовців» також реалізується у дистанційному форматі через систему дистанційного навчання Mentor. Вивчення дисципліни розвиває навички володіння українською мовою на рівні, необхідному для офіційного спілкування в державних установах. Цей курс важливий для підвищення мовно-комунікативної компетентності, що є ключовим для ефективної роботи з документами, публікаціями та комунікацією з громадськістю.

Вивчення цих дисциплін допомагає здобувачам спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» розвивати низку додаткових компетентностей. Зокрема, вони здобувають навички управлінської комунікації, лідерства, ефективного використання ресурсів у рамках проєктного менеджменту, а також удосконалюють мовні та комунікаційні компетенції, що необхідні для професійної діяльності в бібліотеках, архівах та інформаційних установах. Ці знання покращують їхню здатність організовувати роботу, взаємодіяти з колективами та користувачами, а також ефективно працювати з документацією.

Таким чином, фокус навчальних програм, що викладаються здобувачам освіти зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» у НАУ «ХАІ», змістився у бік дистанційного навчання, що сприяло їх переформатуванню для успішної адаптації до викладання в онлайн-фарматі. Програми були доповнені інтерактивними компонентами, які розширили можливості викладання навчального матеріалу та допомогли урізноманітнити навчальний процес.

5. Висновки та перспективи подальшого розвитку дистанційної освіти в Україні, зокрема для здобувачів освіти зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа»

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що вища освіта України успішно адаптувалась до кризових умов та поступово перейшла на дистанційний формат. Аналіз наукової літератури та приклад НАУ «ХАІ» дозволяють припустити, що навіть коли освітній процес повернеться в аудиторії після настання миру в нашій країні, дистанційна освіта залишиться вагомою частиною навчального процесу, адаптувавшись до нових умов. Процес переходу на дистанційний формат здобуття освіти не проходив без супротиву учасників процесу та впливу зовнішніх негативних факторів, і, можливо, ніколи би не замінив традиційне навчання, якби не карантинні обмеження підчас пандемії та воєнний стан. Безальтернативність у пикові періоди пришвидшила дінаміку впровадження інструментів дистанційної освіти в навчальний процес та сприяла збереженню безперервності здобуття освіти.

Подальший розвиток дистанційної освіти в Україні відкриває значні можливості для вдосконалення підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа». Університети повинні орієнтуватися на впровадження інноваційних технологій, які дозволяють не лише

адаптувати освітній процес до сучасних реалій, а й створювати нові форми взаємодії між здобувачами освіти та викладачами. Зокрема, актуальним є розвиток інтерактивних платформ для навчання, що забезпечують доступ до великих обсягів навчальних ресурсів, інтеграцію з міжнародними базами даних та можливість співпраці з провідними фахівцями галузі.

Для здобувачів спеціальності, яка вимагає високого рівня інформаційної грамотності, важливо посилити фокус на розвиток практичних навичок, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних систем і технологій управління даними. Водночас необхідно розширювати спектр навчальних курсів, що охоплюють такі напрями, як цифрова трансформація бібліотек, архівна аналітика, управління інформаційними потоками тощо. Розвиток дистанційної освіти може сприяти доступності цих курсів для широкого кола слухачів, включно з тими, хто перебуває у віддалених регіонах чи за межами країни.

Особливу увагу слід приділити розробці інтерактивних тренажерів і симуляцій, що дозволяють студентам засвоювати специфічні технічні процеси, зокрема оцифрування архівних документів чи розробку електронних бібліотечних каталогів. Такі рішення сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності випускників та забезпечуватимуть їхню готовність до роботи в умовах цифровізованого ринку праці.

Разом із тим варто враховувати потребу в індивідуалізації навчання, адаптації змісту програм до запитів здобувачів і особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності. Цікавим рішенням у цьому контексті можуть стати ініціативи МОН України щодо індивідуальних освітніх траєкторій, за умов зрозумілих алгоритмів їх здійснення всіма учасниками освітнього процесу. Для цього можуть бути використані технології штучного інтелекту та великі дані, що дозволить підвищити ефективність навчання. Усе це потребує не лише технічного переоснащення навчальних закладів, а й переосмислення педагогічних підходів, готовності викладачів працювати у нових форматах і співпраці з представниками різних галузей.

Трансформація освіти в напрямі цифровізації – це не лише виклик, а й можливість для України забезпечити підготовку фахівців, здатних відповідати на виклики сучасного інформаційного суспільства.

Список використаної літератури

1. Аналітична довідка щодо тенденцій організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти у 2021/2022 навчальному році в умовах воєнного стану (за результатами онлайн-анкетування учасників освітнього процесу). URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/ANALITICHNA-DOVIDKA-ZVO_12.06.pdf.
2. Бачинська Н. А. Запровадження освітньо-професійних програм спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»: традиції та інновації. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2022. № 4. С. 95–101.
3. Вибіркові компоненти для бакалаврів 2024 року набору. URL: https://surl.li/degcxe.
4. Вступ.ОСВІТА.UA. URL: https://vstup.osvita.ua/spec/1-40-1/0-0-1478-0-0-0/.
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: https://bzl.cprpp.org.ua/koncepciya-rozvitku-distancijnoi-osviti-v-ukraini-10-38-36-24-01-2022/.

6. Науково-технічна бібліотека ім М. Є. Жуковського ХАІ. URL: https://library.khai.edu/. **7. Національна** бібліотека України імені В. І. Вернадського. URL: http://www.nbuv.gov.ua/. **8. Опитування** здобувачів вищої освіти у період з 12.06.2023 р. по 30.06.2023 р. Тема: Оцінка якості освітнього процесу (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – 4 курсу). URL: https://surl.li/kieohk. **9. Палеха Ю. І.**, Зозуля Н. Ю. Гуманізація професійної підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи за умов дистанційного навчання. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2022. № 2. С. 108–114. **10. Положення** про дистанційну форму здобуття освіти в Національному аерокосмічному університеті ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут: затверджено Вченою радою Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» протокол № 2 від 23.09.2020 р. URL: https://surl.li/bgboth. **11. Положення** про навчальний дистанційний курс Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»: затверджено Вченою радою Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» протокол № 4 від 26.10.2016 р. URL: https://surl.li/hjpowb. **12. Положення** про норми часу для планування й обліку роботи науково-педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»: затверджено Вченою радою Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» протокол № 11 від 30.06.2021 р. URL: https://surl.li/fzbhov. **13. Про** затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти: наказ МОН України від 08.02.2022 р. № 130. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22#Text. **14. Про** особливості запровадження змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти, затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2024 року № 1021: наказ МОН України від 19.11.2024 №1625. URL: https://ips.ligazakon.net/document/RE43178?an=155. **15. Профіль** освітньо-професійної програми «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (ID 20404). URL: https://surl.li/zgjwcb. 16. Профіль освітньо-професійної програми «Міжнародна документація та інформація» (ID 63227). URL: https://surl.li/mcgumj. **16. Сидоренко Т. В.**, Сидоренко А. І. Упровадження технологій дистанційного навчання майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *ITLT*. 2023. 98(6). P. 124–141. **17. Система** дистанційного навчання НАУ «ХАІ» Mentor. URL: https://mentor.khai.edu/. **18. Харківська** державна наукова бібліотека ім. В. Г. Короленка. URL: https://korolenko.kharkov.com/. **19. Центральний** державний науково-технічний архів України. URL: https://cdnta.archives.gov.ua/. **20. Цифровий** інституціональний репозитарій Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут». URL: https://dspace.library.khai.edu/xmlui/. **21. Shlenova M.**, Konoplenko N., Yuryeva K., Korneiko Yu., Hlukhovska M. Comparative analysis of the distance learning implementation in Ukrainian system of higher education during the COVID-19 pandemic and martial law. *Interactive Learning Environments.* 2024. 32(9). P. 4968–4977. **22. Shlenova M.**, Yuryeva K., Heletka M., Kravchenko Ye., Kravchenko V. Distance learning in Ukrainian higher education as an aspect of the industrial revolution 4.0. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. 8(4). **23. Sytnykova Yu.**, Shlenova M., Kyrpenko Ye., Kyrpenko V., Konoplenko N., Hrynchenko I. Teaching Technologies Online: Changes of Experience in Wartime in Ukraine. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2023. 18(18). P. 165–176.

ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОГО РОЗМОВНОГО КЛУБУ ОНЛАЙН У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЬЮТОРСЬКОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ

Юлія Гарюнова,
Тетяна Крехно,
Олександр Черкас

Сучасні виклики дистанційного навчання, що стали особливо актуальними в умовах глобальних трансформацій освітнього середовища, потребують розробки нових підходів до формування комунікативної компетентності учнівства. Відсутність регулярного спілкування наживо ускладнює соціалізацію школярів та школярок, обмежує їхні можливості для мовної практики та поглиблення комунікативних навичок. У цьому контексті розмовний клуб, адаптований до умов дистанційного навчання, постає ефективним інструментом для розв'язання зазначених проблем.

Розмовний клуб у дистанційному форматі сприяє не лише вдосконаленню мовленнєвої компетентності учнівства, але й забезпечує підтримку їхнього емоційного стану, формує відчуття спільності та зберігає позитивний психологічний клімат у колективі. Такий клуб створює можливість для інтерактивного спілкування, розвитку критичного мислення та опанування командних навичок, що є ключовими в сучасній системі освіти.

Метою цієї статті є аналіз технологій, ресурсів та методичних підходів, які можуть бути використані для організації розмовних клубів у дистанційному форматі. Зокрема, увага зосереджується на використанні інтерактивних платформ, методах заохочення активності учнівства та психологічних аспектах, що сприяють формуванню довіри й підтримки під час дистанційного навчання.

Цінність дослідження для педагогів полягає в запропонованих практичних рекомендаціях щодо впровадження розмовних клубів у шкільне середовище. Наведені методики, інструменти та кейси можуть бути адаптовані до різних освітніх умов для ефективного функціонування розмовних клубів і досягнення освітніх та соціалізаційних цілей.

Для українського суспільства останніх років актуалізувалося питання щодо якості освіти, як середньої, так і вищої, і цю проблему активно обговорюють на найвищих рівнях. Ідеться про можливість контролювати якість освіти й зробити цей процес контрольованим. Аби подальший розвиток суспільства набув позитивної динаміки, необхідно сконцентруватися на вихованні особистостей, які зможуть свідомо визначати життєву позицію й обирати ціннісні орієнтири, відповідальність за себе, своїх близьких, суспільство та державу загалом, толерантні, ініціативні, зі стійкою громадянською позицією. Сьогодні ж існує суперечність між запитами суспільства та традиційними освітніми практиками.

У Концепції нової української школи констатовано, що «пересічні українські учні здобувають у школі застарілі знання, тому вони спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для розв'язання життєвих проблем» [14, с. 4]. За такого стилю організації освітнього процесу майже не передбачається свобода вибору для учнів, адже вони мають незначні можливості самостійно визначати власні цілі, методи, форми, темп, а також зміст навчання. У зв'язку з цим ми вважаємо актуальним створення сприятливих умов для того, щоб формувати навички самостійної діяльності, розвитку креативного й творчого мислення. Такі завдання можна ефективно втілити за умови реалізації в закладі освіти практик індивідуалізації, що дозволить ефективніше спонукати ціннісні орієнтири для розвитку соціально-емоційного інтелекту. Індивідуалізація при цьому вимагає конструювання реальних можливостей для студента самому ставати ініціатором навчальної активності, а також творцем власного освітнього шляху, який він вибудовує всередині широкого освітнього процесу.

Одним із інструментів формування індивідуального підходу у формуванні вектору навчання в тьюторській практиці це є організація розмовних клубів, які сприяють розвитку таких наскрізних умінь учнів: читати з розумінням, висловлювати власну думку усно й письмово, критично та системно мислити, діяти творчо, виявляти ініціативність, логічно обґрунтувати позицію, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, знаходити способи розв'язання проблеми.

Також організація розмовних клубів є актуальною в контексті розвитку м'яких навичок: аналітичне мислення й інноваційність; активне навчання й використання стратегії навчання; комплексне розв'язання проблем; критичне мислення й аналіз; креативність, оригінальність й ініціативність; лідерство й соціальна включеність (впливовість); використання систем моніторингу й контролю; стресостійкість і гнучкість; обґрунтування, розв'язання проблем та формування ідей.

М. Монтень, представник епохи Ренесансу, звертався до першооснов, які свого часу заклали античні філософи щодо соціальної сутності людини та антропоцентризму, він наголошував на потребі формувати у дітей та молоді сприйняття як ідеалу свідомої соціальності та громадянськості кожної особистості. Такий підхід, на думку філософа, має становити стрижневу функцію педагогічного наставника. За таких умов виховання молодого покоління може бути перспективним щодо ціннісних настанов. Це також зумовило зростання соціальної мобільності, а також динамічну трансформацію європейського суспільства в бік зростання ролі соціальної значущості.

Якщо говорити про витоки сучасних підходів у тьюторстві у вітчизняній педагогічній науці, то варто акцентувати впровадження в практику освітнього процесу ідей педагогічної підтримки, ідивідуалізації й гуманізації. Праці таких учених, як В. Шаталов, Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, С. Соловейчик, М. Щетинін та

інші, потреба зміни традиційної соціокультурної парадигми стала усвідомленою. Якщо раніше учнів варто було сприймати в освітньому процесі як об'єкт навчання, то тепер у зв'язку з переорієнтацією на антропологічний підхід студент сприймається як ключовий суб'єкт освітнього процесу. Такий підхід варто вважати дотьюторським, оскільки за тьюторського підходу учень стає основним архітектором власного вектору в навчальному процесі [12].

На сьогодні ми можемо засвідчити потужний розвиток освітнього потенціалу України, що дало такі позитивні результати: розвинувся плюралізм у педагогічних підходах; з'явилися нові методи й технології індивідуалізованого навчання; тьюторський супровід поступово перетворився на невід'ємний компонент освітнього середовища багатьох приватних навчальних закладів; технологія тьюторства засвідчила перспективність для використання в державних закладах освіти [1]. Саме в цьому контексті активно почали говорити про розширення функціоналу тьютора в контексті формування ціннісних орієнтирів студентів. Трак, у педагогічних системах можуть запроваджуватися різновиди педагогічного наставництва, наприклад класичний тьюторинг (tutor), індивідуальний тьюторинг (face-to-face tutor), коучинг (couch), менторство (mentor), репетиторство (private tutor), тьюторинг для тьюторів-новачків (novice-tutor), тьюторинг «рівний-рівному» (peer-tutor), електронний тьюторинг (e-tutor), автоматичний тьюторинг (autotutor) [1; 18].

На думку Т. Швець, фахівці у сферах педагогіки й соціології вважають, що результатом тьюторського супроводу має стати створення умов, які можуть стати сприятливими для поступового й ефективного формування особистості, орієнтованої на самостійний вибір значущих соціальних якостей та моральних чеснот [1; 18]. У такому контексті самостійність учня й студента – це пріоритет відпрацьованих тьюторських механізмів і технік розв'язання різноманітних життєвих ситуацій. При цьому варто пам'ятати, що пропоновані для розвитку ціннісні орієнтири сприяють розвитку соціально-емоційного інтелекту особистості, якій притаманні психологічні риси, які дозволяють діяти самостійно й відповідально.

Виклад основного матеріалу. В. Тугаринов розглядав цінності як «предмети, явища та їхні властивості, що потрібні (необхідні, корисні, приємні) членам певного суспільства як засоби задоволення їхніх потреб та інтересів; як ідеї та спонуки, що можуть бути нормами, метою або ідеалом» [17, с. 45]. При цьому немає одностайності щодо розуміння феномену «цінності»серед західних учених. Наприклад, М. Рокіч розглядає систему цінностей як стійку організацію переконань, пов'язану з найкращими моделями поведінки, а Ш. Шварц уважає, що цінності – це поняття, які можна порівнювати із очікуваними кінцевими результатами, які виходять за межі конкретних ситуацій, керують вибором або оцінкою поведінки й подій. Звичайно, на сьогодні існують різні аксіологічні концепції, проте переважно цінності розглядають як специфічні соціально значущі об'єкти та реалії навколишнього світу, які можна вважати сприятливими для

людини й суспільства. Поступово зміст поняття «оцінка» розширювався й відбулося визнання цінності базовою характеристикою діяльнісної роботи свідомості особистості. Поступово оцінку починають визначати як висловлювання про цінність об'єкта, тобто його корисність, як ставлення суб'єкта до зовнішнього середовища тощо. Про поняття «цінність» потрібно говорити в контексті розвитку соціально-емоційного інтелекту особистості. Наприклад, Г. Приходько говорить про визначальний емоційний компонент значення слова, який варто співвідносити зі сферою емоційно-чуттєвого сприйняття. І це пов'язано із базовою характеристикою оцінки й оцінного сприйняття дійсності. Також у класифікації оцінних значень говорять про те, що поняття «добро» і «зло» завжди були пов'язані з етичними категоріями, з мораллю та її критеріями. Саме тому поняття оцінки є важливим в контексті розвитку емпатії та соціально-емоційного інтелекту особистості, яка є частиною освітнього процесу.

У контексті розвитку соціально-емоційного інтелекту варто говорити й про виникнення певних стереотипів у контексті ціннісних орієнтирів. Аксіологічні орієнтири перетворюються на так звані точки відліку, що є значущими для педагогічних розробок. А в контексті ролі тьюторського підходу в розвитку соціально-емоційного інтелекту й ціннісних орієнтирів студентів варто більш детально зупинитися на впровадженні індивідуалізації навчання. Сутність цієї концепції пов'язана з визнанням факту, що кожен студент має індивідуальні пізнавальні інтереси, а також потреби й цілі освітнього вектору. Такі орієнтири студента необхідно враховувати в процесі організації навчання, що сприятиме розвитку й соціально-емоційного інтелекту особистості. Педагоги, що обстоюють такий підхід, акцентують, що розуміння потреб кожного студента є одним із провідних принципів педагогічного дизайну. Саме з такою метою варто ретельно вивчати потреби й орієнтири учнів перед створенням освітнього проєкту чи плануванням освітнього курсу в межах навчального процесу. Це питання суттєво вирішується за тьюторського підходу, який і передбачає індивідуалізацію, коли увага викладача зосереджується на кожному учневі досить конкретно. Результатом подібного тьюторського є розвиток індивідуальної особистості. Навчальний процес стає більш ефективним, якщо він спирається на сучасні концепції розвитку людини. Особистість при цьому вчиться керувати й користуватися своїми талантами й вчиться самовиховання.

Про важливість викладача-тьютора в освітньому процесі, що сприяє вихованню ціннісних настанов, розвитку соціально-емоційного інтелекту й емпатії говорить Б. Брей у праці «Зробіть навчання персональним». Так, науковиця підкреслює, що індивідуалізоване навчання організовується не самим викладачем, а отримує вектор спрямування від самого студента. За такого підходу роль і значущість викладача й функції учнів суттєво змінюються: тільки студент самостійно визначає для себе темп навчального процесу, його стилі і провідні напрями [7].

Узагальнюючи функції учнів в індивідуалізованому освітньому процесі, можемо акцентувати, що студент повинен виконувати такі завдання:

– самостійно регулювати власний освітній процес;

– чітко пов'язувати навчальний процес зі своїми інтересами;

– бере активну участь у процесі планування власного освітнього вектору;

– орієнтується на свободу вибору в навчальному процесі;

– окреслювати особисті цілі в навчанні;

– бере участь у конструюванні нетворку – спільноти вчителів, учнів, експертів, які цікавляться тією ж темою, яка цікава йому особисто;

– може самостійно здобувати нові освітні компетенції із використанням сучасних прогресивних технологій [10; 13; 16].

У контексті розвитку ціннісних орієнтирів і соціально-емоційного інтелекту також варто звернутися до форми дистанційного навчання, яка може стати ефективною в контексті втілення індивідуалізованого підходу. Так, підкреслимо, що онлайн-навчання учень може обрати самостійно зі згоди батьків. У такому випадку варто акцентувати, що інтереси студента повинні бути такими глибокими й усвідомленими, що школа за стандартної організації навального процесу не може задовольнити такий запит. Онлайн-навчання актуальне в тих ситуаціях, коли студент вимагає підходу, який не може бути реалізований в стандартному класно-урочному процесі, тобто учню потрібні власні темп, місце, зміст навчального процесу.

За дистанційного навчання можливо скласти індивідуальний план, у чому може допомогти викладач-тьютор. У такому випадку дисципліни засвоюються в зручному для студента форматі. Учню надаються консультації, викладач створює критерії оцінювання кожної теми й усіх видів робіт. Можна підбити підсумки, що варіативність і відкритість навчального процесу дає більше можливостей для підвищення ефективності індивідуалізації навчально-виховного процесу, в контексті якого стає можливим розвиток ціннісних орієнтирів особистостей. Хочемо підкреслити, що роль тьютора за такого індивідуалізованого підходу може бути дещо варіативною:

– викладач-тьютор може використовувати психо- й соціодіагностичні підходи, наприклад проводити анкетування, тестування, проводити індивідуальні й групові консультації, що допомагають розвивати таланти й проводити кар'єрну профілізацію;

– тьютор може звертатися до практико орієнтованих методів, наприклад впроваджувати тьюторські бесіди та години консультацій, звертатися до групових та індивідуальних сесій фасилітації;

– викладач із тьюторськими компетентностями має можливість використовувати методики проблемного навчання, наприклад, розв'язувати зі студентами проблемі кейси щодо типових і нетипових життєвих ситуацій;

– тьюторські компетентності орієнтують викладача на звернення до методів аналізу й самоаналізу, наприклад до формування здатності в студентів здійснювати рефлексію й саморефлексію;

– тьютор маю можливість організовувати ефективну самостійну роботу, наприклад індивідуальну чи групову роботу, пропонувати роботу з індивідуальними проєктами [10; 13; 16].

Можемо окреслити певні алгоритми, які можуть стати актуальними для впровадження тьюторської підтримки за формування ціннісних орієнтирів студентів. Так, науковці говорять про п'ятихетапну модель реалізації тьюторського підходу. Це мотиваційний, когнітивно-аксіологічний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-коригувальний етапи. Окреслимо кожний етап окремо. Перший діагностичний етап передбачає визначення вхідних замірів для розуміння соціальних компетентностей студента, що визначаються в ціннісному й поведінковому вимірах. Другий етап передбачає визначення індивідуальних мотивів студента, що є своєрідним каталізатором процесу соціального зростання. На третьому і четвертому етапах роботи актуальним є орієнтир на соціальний розвиток. Останні два етапи є найбільш тривалими. За використання усіх цих методик тьютор може створити ефективне освітнє середовище, яке сприяє формуванню ціннісних настанов студентів. П'ятий етап пов'язаний із рефлексією й коригуванням, за яких студент може самостійно проаналізувати досягнення в особистісному зростанні, зіставляє очікування та реальні результати.

Розглянемо специфіку реалізації розмовного клубу як одного з дієвих інструментів для тьютора. Першочергово це має становити безпечний простір для комунікації та розвитку ідей. Учасниками й учасницями можуть бути всі охочі (до 15 осіб в одній групі). При формуванні групи/клубу можна враховувати вік/ досвід/інтереси потенційних учасників. Рекомендовано проводити засідання 1–2 рази на тиждень/на місяць у приміщенні школи/ бібліотеки/ будинку культури/ громадського простору тощо. Організатором засідань клубу може стати тьютор: учитель-предметник, психолог, соціальний педагог, бібліотекар, громадський активіст тощо.

Тьютор, який реалізує розмовний клуб, може мати в ньому такі ролі:

– фасилітатор – це людина, що організовує процес, скеровує учасників до конструктивного діалогу й досягнення результату.

– модератор – людина, що забезпечує підтримку групи та організовує її роботу.

Розмовний клуб може реалізовуватися в таких форматах: заняття в межах уроку, позакласний захід, зустріч під час гуртка. Під час планування зустрічей варто орієнтуватися на рекомендації:

– мати план проведення заходу: відкриття, генерація ідей, аналіз інформації, результат, висновки/ рефлексія;

– визначити чіткі правила взаємодії: повага до кожного в клубі; усі думки/ ідеї важливі; говоримо по черзі; висловлюємося чітко та лаконічно; відсутність дискримінації; позитивне ставлення до групи;

– наявність атрибутів розмовного клубу: назва, статут, символіка, «предмети-помічники» (пісочний годинник, м'яч/ мікрофон тощо).

Організація ефективного шкільного розмовного клубу в онлайн-форматі вимагає застосування інструментів, які не лише сприяють комунікації, але й забезпечують можливість об'єктивного оцінювання активності учнів. Успішне навчання залежить від якісного зворотного зв'язку, який дозволяє учням усвідомлювати свої досягнення, аналізувати помилки та планувати подальший розвиток. Водночас викладач отримує змогу оцінити рівень залучення учнів до роботи клубу, їхню прогресивність та готовність до участі в дискусіях.

У цій частині розглядаються сучасні технологічні рішення для оцінювання активності учнів, зокрема інструменти фідбеку та зворотного зв'язку. Особлива увага приділяється засобам, які забезпечують інтерактивну взаємодію в реальному часі, а також тим, що дозволяють здійснювати рефлексію й аналіз після завершення занять. Ці інструменти сприяють побудові відкритого освітнього середовища, що підтримує діалог між учасниками клубу та викладачем.

Для забезпечення ефективного функціонування шкільного розмовного клубу онлайн важливим є впровадження системи оцінювання активності учасників та забезпечення зворотного зв'язку. Це дозволяє як викладачам, так і учням аналізувати прогрес, визначати сильні сторони та сфери, що потребують покращення.

Інструменти, такі як Google Forms, Microsoft Forms, або вбудовані функції платформ на зразок Zoom Polls, дозволяють швидко створювати опитування для збору фідбеку від учнів. Такі анкети можуть включати запитання на зразок: «Що вам сподобалося в сьогоднішньому занятті?», «Які труднощі ви відчували під час обговорення?». Це сприяє активному залученню учнів та надає викладачам дані для вдосконалення занять.

Інструменти Kahoot, Quizizz або ClassDojo можуть використовуватись для оцінювання активності через ігрові механіки. Учні отримують бали за участь у дискусіях, правильні відповіді або прояв ініціативи, що мотивує їх залишатися активними протягом занять.

Платформи для проведення онлайн-зустрічей, як-от Zoom, Microsoft Teams, або Google Meet, пропонують інструменти для швидкого зворотного зв'язку в реальному часі. Функції «підняти руку», емодзі-реакції або текстовий чат дозволяють учням висловлювати свою думку, ставити питання або ділитися коментарями під час заняття.

Такі платформи, як Padlet, Miro або Trello, можуть використовуватися для збору ідей і пропозицій від учнів у зручний для них час. Це створює простір для рефлексії та розвитку критичного мислення. Таким чином, застосування сучасних платформ для оцінювання активності учнів та зворотного зв'язку дозволяє:

моніторити прогрес за допомогою аналітичних даних; **забезпечити індивідуалізацію** навчального процесу через врахування потреб кожного учня; **сприяти рефлексії**, що є важливим елементом формувального оцінювання. Цей підхід формує інтерактивне освітнє середовище, яке мотивує учнів до активної участі та розвитку комунікативних навичок.

Ефективне використання технологічних інструментів для оцінювання активності учнів вимагає врахування педагогічних принципів та специфіки організації онлайн-взаємодії. Наводимо рекомендації, що допоможуть оптимізувати їх застосування для підвищення залученості та результативності роботи в розмовному клубі.

Вибір платформ відповідно до вікових особливостей учнів. Для молодших школярів доцільно обирати інструменти з простим та інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом (наприклад, Kahoot чи ClassDojo). Учням старших класів можна запропонувати платформи з більшим функціоналом, як-от: Miro або Google Classroom.

Чітке формулювання завдань і критеріїв оцінювання. Викладач повинен на початку заняття пояснити учням, за якими критеріями оцінюється їхня активність (кількість реплік, якість аргументації, участь у дискусіях).

Комбінування синхронних і асинхронних інструментів. Синхронні інструменти, такі як Zoom, сприяють живому спілкуванню, тоді як асинхронні (Google Docs, Padlet) забезпечують час для підготовки ідей і їхньої ретельної презентації.

Використання відеозаписів. Записи зустрічей можуть слугувати як матеріал для самостійного аналізу учнями їхньої участі та прогресу. Для цього можна використовувати функції запису на платформах Zoom або Microsoft Teams.

Індивідуалізація підходу. Інструменти, такі як Flipgrid, дозволяють учням записувати власні відео з відповідями чи коментарями. Це забезпечує комфортну атмосферу для тих, хто соромиться виступати перед усіма в реальному часі.

Застосування наведених інструментів дозволяє створити інтерактивну, мотивуючу атмосферу в розмовному клубі, яка сприяє покращенню комунікативних навичок учнів та їхньому особистісному розвитку.

Під час проведення розмовного клубу варто зважати на такі особливості:

– учасниками клубу мають ставати зацікавлені ініціативні учні й студенти;

– тема засідання має оголошуватися заздалегідь;

– учасники ознайомлюються з предметом дискусії самостійно;

– учасники користуються всіма доступними джерелами інформації, щоб дослідити тему до початку дискусії;

– використання будь-яких джерел інформації передбачається на засадах академічної доброчесності та інформаційної й медійної грамотності;

– зустрічі клубів оголошуються регулярно;

– передбачається ведення звітної діяльності (дописи в соціальних мережах, інфографіка, участь у конкурсах).

Розмовні клуби в дистанційному форматі зарекомендували себе як ефективний спосіб розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення та міжособистісної комунікації серед учнів. Наводимо приклади успішної реалізації таких клубів у різних освітніх установах України, що демонструють інноваційні підходи до організації онлайн-навчання.

Освітній центр «Я і моя школа» створив розмовний клуб, орієнтований на розвиток комунікативної компетенції учнів середньої та старшої школи. Основна мета клубу – навчити дітей вільно висловлювати свої думки, розвивати навички публічних виступів та долати мовний бар'єр.

Особливості реалізації

Інтерактивний підхід. Під час занять використовувалися такі інструменти, як Zoom для проведення зустрічей, Padlet для спільного обговорення ідей та Kahoot для інтерактивних ігор.

Гейміфікація. Створення мовленнєвих ігор та невеликих змагань мотивувало учнів брати активну участь у кожній сесії.

Позитивний вплив. За результатами фідбеку від учнів і батьків, 85% учасників відзначили підвищення впевненості у спілкуванні іноземною мовою та покращення навичок аргументації.

У Київському військовому ліцеї імені Івана Богуна розмовний клуб виконує не лише освітню, а й виховну функцію. Він спрямований на підготовку ліцеїстів до ситуацій реального життя, де ефективна комунікація відіграє вирішальну роль.

Ключові елементи успіху

Патріотична тематика. Обговорювалися теми, пов'язані з українською історією, культурою та сучасними викликами. Це не лише покращувало мовні навички, а й сприяло формуванню національної свідомості.

Індивідуалізований підхід. Ліцеїсти працювали в невеликих групах, що дозволяло викладачам детально аналізувати їхній прогрес і надавати персоналізований фідбек.

Результати. Учасники відзначали, що клуб допоміг їм розвинути впевненість у спілкуванні, зокрема під час публічних виступів та командної роботи.

Онлайн-школа SchoolToGo створила розмовний клуб для учнів різного віку, спрямований на підвищення рівня володіння іноземною мовою, зокрема англійською.

Особливості організації

Різновікові групи. У клубі працюють групи для молодших, середніх і старших учнів, що дозволяє адаптувати програму до вікових особливостей учасників.

Сучасні технології. Використання платформ, як-от: Microsoft Teams, Flipgrid і Canva, дозволяє учням створювати презентації, записувати відеоповідомлення та спільно працювати над проєктами.

Тематичні заняття. Кожна сесія присвячена окремій темі: від обговорення глобальних проблем до аналізу популярних фільмів чи книг. Такий підхід сприяє розвитку не лише мовних, а й культурних компетенцій.

Досягнення. Близько 90 % учасників зазначили, що регулярні заняття в клубі сприяли покращенню їхніх оцінок з іноземної мови та розширили словниковий запас.

Позитивний досвід розмовних клубів освітніх просторів «Я і моя школа», Київського військового ліцею імені Івана Богуна та SchoolToGo свідчить про те, що правильно організоване середовище для комунікації в онлайн-форматі сприяє розвитку важливих навичок, формуванню впевненості та інтеграції сучасних освітніх підходів. Ці кейси демонструють, що навіть у дистанційних умовах можна створити ефективні й цікаві навчальні програми, які допомагають учням досягати високих результатів.

Застосування інноваційних підходів в організації розмовних клубів викликало значний інтерес як серед учнів, так і серед викладачів. Аналіз їхнього зворотного зв'язку дає змогу краще зрозуміти переваги таких програм та можливості для їхнього удосконалення.

Демонструємо фідбек від учнів та учениць. В освітньому центрі «Я і моя школа» учні відзначають легкість у засвоєнні нових тем завдяки інтерактивним форматам. Близько 85 % учасників вказали, що використання таких інструментів, як Kahoot і Zoom, зробило навчання цікавішим та динамічнішим. Коментарі учнів: *«Було легко висловлювати свої думки, адже ми мали багато часу для практики у невеликих групах», «Ігрові завдання спонукали до участі навіть тих, хто раніше соромився говорити».*

Ліцеїсти Київського військового ліцею імені Івана Богуна наголошують на покращенні вміння формулювати аргументи та вести дискусії. Особливо позитивно оцінили патріотичну тематику обговорень. Коментарі учнів: *«Ми не лише покращили свої мовні навички, але й краще зрозуміли сучасні виклики країни», «Після кількох занять стало легше говорити перед аудиторією, навіть англійською».*

В онлайн-школі SchoolToGo учні виділяють цікавий формат занять із використанням тематичних тем і проєктної роботи. Близько 90 % учасників відзначили зростання впевненості у спілкуванні англійською мовою. Коментарі учнів: «*Обговорення цікавих тем, таких як фільми чи екологія, допомогло мені вивчити багато нових слів», «Flipgrid дав мені змогу записувати свої думки й не боятися робити помилки».*

Ознайомимося з фідбеком від вчителів. Учителі в освітньому центрі «Я і моя школа» наголошують на зростанні рівня залученості учнів під час занять. Інтерактивні інструменти спрощують проведення сесій та роблять їх більш організованими. Коментарі вчителів: *«Ми бачимо, як діти, які спочатку мовчали, поступово стають активними учасниками», «Завдяки анкетам у Google Forms ми можемо адаптувати програми відповідно до побажань учнів».*

Викладачі Київського військового ліцею імені Івана Богуна відзначають позитивний вплив патріотичної тематики на залученість курсантів, а також ефективність невеликих груп у розвитку комунікаційних навичок. Коментарі вчителів: *«Формат мінігруп дозволяє кожному курсанту висловитися, що є важливим для формування впевненості», «Ми помітили, як швидко покращується їхня здатність реагувати на запитання та будувати аргументи».*

Учителі SchoolToGo високо оцінюють можливості технологій для підтримки індивідуального прогресу учнів. Використання Flipgrid і Canva спрощує підготовку до занять і створює додаткові можливості для оцінювання. Коментарі вчителів: *«Учні отримують задоволення від участі в групових проєктах і демонструють кращі результати», «Мені подобається, як легко ми можемо слідкувати за прогресом завдяки цифровим інструментам».*

Отже, позитивний фідбек від учнів і вчителів свідчить про успішність впровадження інноваційних методів у розмовних клубах. Такі практики допомагають долати мовний бар'єр, мотивують до активної участі та сприяють розвитку важливих комунікативних і соціальних навичок.

Важливим прикладом реалізації інноваційних методик у дистанційному форматі є вебінар Ю. Гарюнової та О. Черкаса *«Розмовний клуб як спосіб ціннісної українізації учасників та учасниць освітнього процесу: досвід організації»*, розміщений на платформі «Всеосвіта»[1]. Цей захід продемонстрував можливості інтеграції розмовних клубів у сучасне освітнє середовище як інструмента українізації та розвитку мовної компетентності.

Вебінар висвітлив основні аспекти організації розмовних клубів.

Методологічні основи. Використання інтерактивних технологій, таких як рольові ігри, дискусії та дебати, спрямованих на розвиток критичного мислення і творчого підходу до виконання завдань.

Формування ціннісних орієнтирів. Акцент зроблено на обговоренні української культури, історії та сучасних подій, що сприяє глибшому розумінню національних традицій.

Практичні кейси. Подано приклади успішного функціонування розмовних клубів, які демонструють підвищення мовленнєвої впевненості учасників.

Вебінар слугує цінним ресурсом для педагогів, які прагнуть урізноманітнити методики навчання та створити простір для українізації у своїх освітніх установах. Його практичні рекомендації можуть бути адаптовані до специфічних умов закладів освіти, забезпечуючи підтримку учасників у розвитку їхніх комунікативних навичок і національної свідомості.

[1] «Розмовний клуб як спосіб ціннісної українізації учасників та учасниць освітнього процесу: досвід організації». Платформа «Всеосвіта». URL: https://vseosvita.ua/webinar/rozmovnyi-klub-iak-sposib-tsinnisnoi-ukrainizatsii-uchasnykiv-ta-uchasnyts-osvitnoho-protsesu-dosvid-orhanizatsii-1037.html

Візуалізація організації розмовного клубу

Для більш глибокого розуміння процесу організації та проведення розмовного клубу в онлайн-форматі пропонуємо звернутися до скриншотів із презентації, які ілюструють ключові аспекти цієї діяльності.

Практичний досвід організації розмовних клубів дозволяє визначити ключові аспекти їхнього успішного функціонування, зокрема концепцію, етапи організації, формати проведення, інтерактивні методи навчання, правила взаємодії та результати. Інформація, що міститься у скриншотах слайдів презентації, детально ілюструє ці аспекти, надаючи візуальну підтримку для впровадження розмовних клубів у педагогічну практику.

Слайд 1 (рис. 1) демонструє загальні принципи та завдання клубу. На ньому чітко сформульовано основні цілі, серед яких: розвиток мовленнєвої компетенції учасників, формування ціннісних орієнтирів і стимулювання комунікації. Крім того, акцент зроблено на важливості створення безпечного простору для учасників, що сприяє розвитку їхньої впевненості.

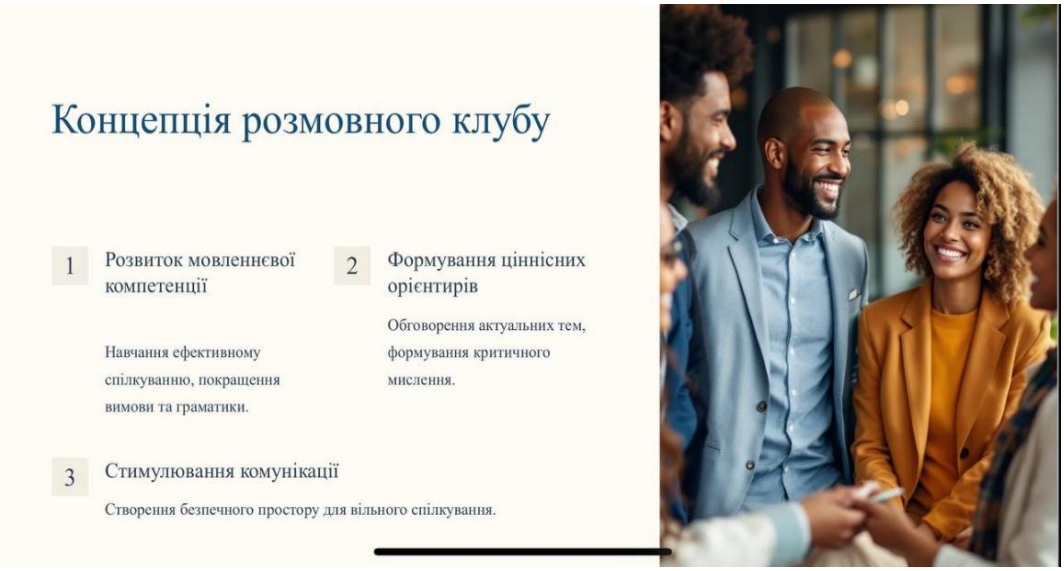

Рис. 1. Концепція розмовного клубу

На слайді 2 (рис. 2) наведена покрокова інструкція з організації клубу. Зокрема, на скриншоті відображено такі етапи, як визначення теми й цільової аудиторії, підготовка матеріалів, вибір формату (онлайн чи офлайн) і забезпечення інтерактивної взаємодії. Цей слайд є інструктивним посібником для педагогів, які прагнуть впровадити розмовний клуб у своїй практиці.

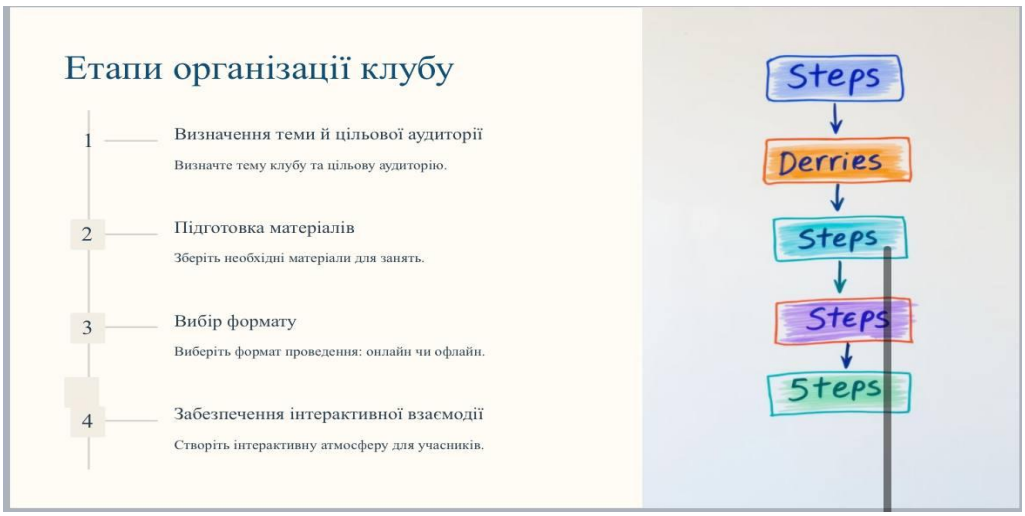

Рис. 2. Етапи організації клубу

Слайд 3 (рис. 3) ілюструє різноманітні формати роботи клубу: інтерактивні дискусії, рольові ігри, обговорення літературних творів і перегляд відеоматеріалів із подальшим обговоренням. Скриншот відображає ці підходи в структурованій формі, що полегшує їх застосування на практиці.

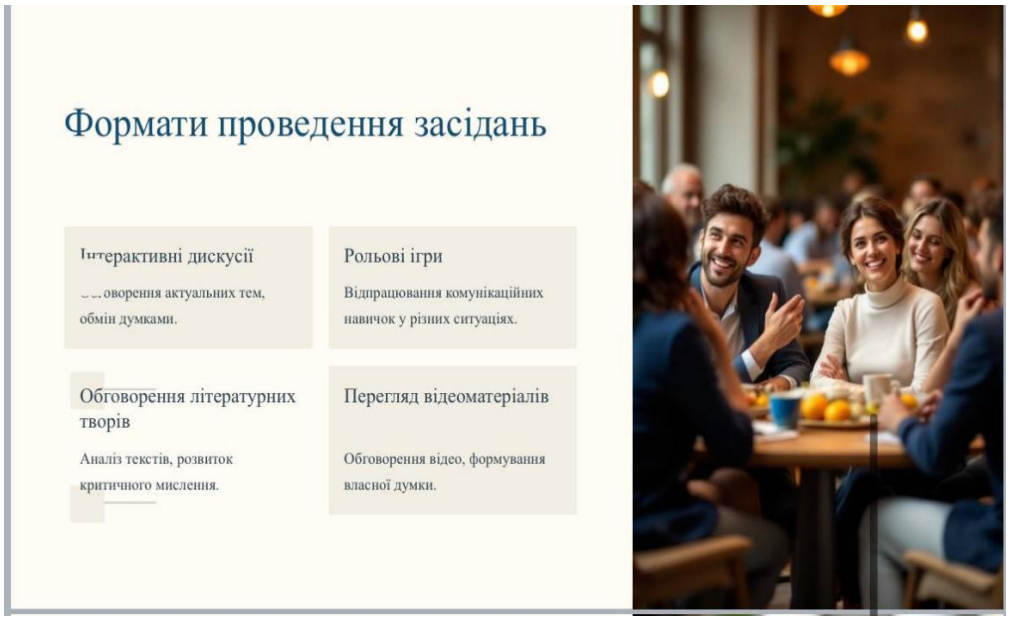

Рис. 3. Формати проведення засідань

Слайд 4 (рис. 4) акцентує увагу на сучасних технологіях, які використовуються для організації клубу. Зокрема, подано приклади платформ, таких як Zoom, Padlet, Kahoot, які забезпечують інтерактивність і залучення учасників. На скриншоті наведено також рекомендації щодо використання цих інструментів для підвищення ефективності роботи клубу.

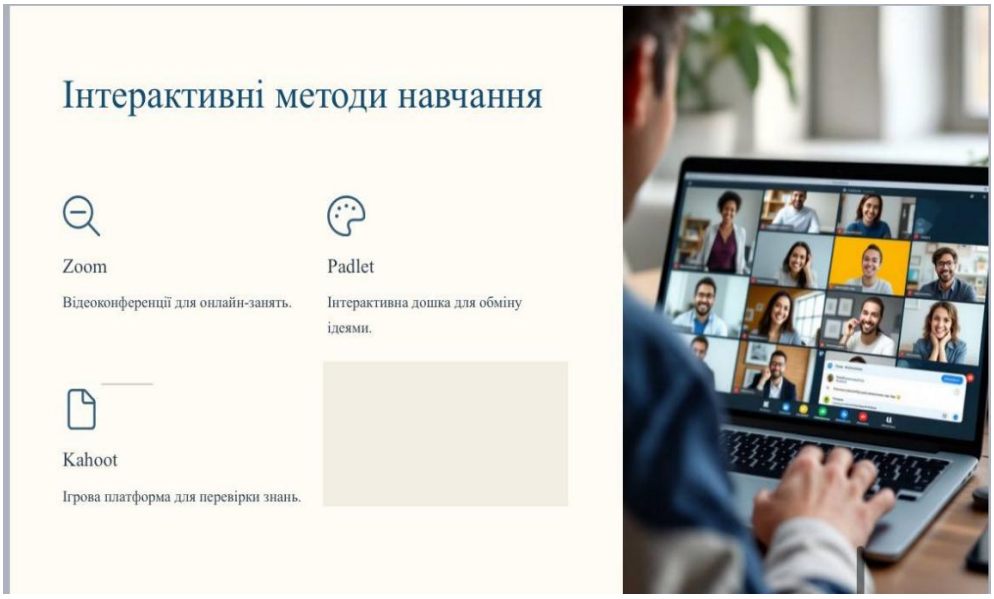

Рис. 4. Інтерактивні методи навчання

Слайд 5 (рис. 5) містить ключові принципи взаємодії, необхідні для підтримки конструктивної атмосфери. Скриншот відображає правила, як-от: повага до думки кожного, підтримка діалогу, виключення дискримінації та заохочення активності учасників.

Рис. 5. Правила взаємодії в клубі

На слайді 6 (рис. 6) показано основні досягнення учасників клубу, включно з підвищенням мовленнєвої впевненості, розвитком критичного мислення та формуванням національної свідомості. Скриншот ілюструє ці результати через конкретні показники, що робить їх застосування більш наочним для педагогів.

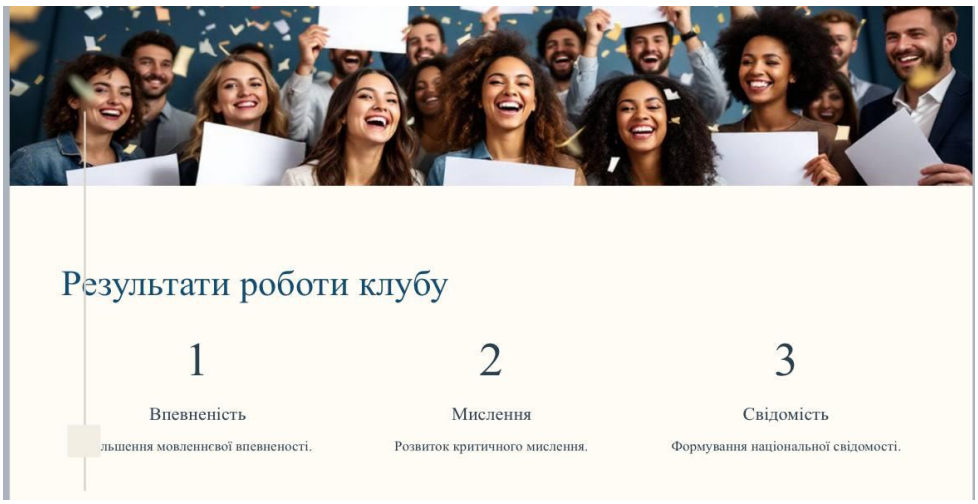

Рис. 6. Результати роботи клубу

Скриншоти слайдів презентації є ефективним доповненням до теоретичного опису, адже вони надають практичний інструментарій для педагогів. Вони дозволяють візуалізувати підходи, запропоновані для організації розмовних клубів, і слугують джерелом практичних рекомендацій для їх впровадження.

Організація розмовного клубу як інноваційного педагогічного інструмента дозволяє виконати актуальні завдання сучасної освіти, зокрема розвиток комунікативних компетенцій, формування ціннісних орієнтирів і стимулювання міжособистісної взаємодії. Презентаційні матеріали, які містять ключові аспекти планування, організації та проведення клубів, демонструють ефективність інтерактивних методів і сучасних технологій для досягнення освітніх і соціалізаційних цілей.

Таким чином, розмовні клуби є ефективним засобом розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення та соціально-емоційного інтелекту, а також формування національної ідентичності. Використання структурованого підходу, описаного в презентаційних матеріалах, сприяє їхній інтеграції в освітнє середовище, що є важливим кроком на шляху до модернізації освітнього процесу в Україні.

Скриншоти презентації є чудовим наочним матеріалом, який дозволяє краще зрозуміти, як організувати й проводити розмовний клуб. Вони можуть бути використані педагогами для адаптації пропонованих методик у своїх навчальних закладах.

Із викладеного висновковуємо, що дистанційні розмовні клуби стали важливим інструментом у сучасному мовному навчанні, що забезпечують доступ до практичного мовного середовища для учасників незалежно від їхнього географічного розташування. Вони сприяють розвитку комунікативних навичок, створюють умови для постійного контакту з носіями мови та дають змогу взаємодіяти з учасниками з різних культур. Зручність онлайн-платформ дозволяє

проводити регулярні заняття, що стимулює учасників до практики і підтримує їхню мотивацію до навчання.

У статті ми також змогли актуалізувати питання впливу тьюторського потенціалу на виховання студентів із розвиненим соціально-емоційним інтелектом й високими запитами до ціннісних орієнтирів. Підкреслюємо, що безсумнівною є важливість використання індивідуалізованих освітніх практик, що відгукуються на запити представників сучасного прогресивного суспільства й мають бути реалізованими представниками освітянської спільноти.

У контексті тьюторської підтримки індивідуалізація як один із дієвих підходів, що допомагає подолати суперечності між тим, чого сучасний світ вимагає від прогресивної особистості, й тим, що можуть дати цій особистості традиційні практики в освіті. У статті ми також проаналізували найбільш ефективні умови, які можуть допомогти втілити на практиці індивідуалізований підхід в освіті як в онлайн-, так і офлайн-навчанні. За таких умов тьюторський підхід дозволяє врахувати аксіологічні настанови студента й розвинути його потенціал в межах соціально-емоційного виховання. Ми зробили спробу приділити достатню увагу практикам, які можуть бути ефективними в контексті впровадження індивідуалізованого підходу, при цьому акцентували важливість аксіологічних настанов для студента в контексті сучасного підходу, що передбачає розвиток емпатичності особистості для її ефективної взаємодії із суспільством. Підкреслимо, що для впровадження індивідуалізованого навчання можуть бути використані авторські моделі роботи зі студентами. За такого підходу розкривається потенціал студента, а також відкриваються його таланти, що також мотивує й в навчальному процесі, в побутових взаємодіях. Індивідуалізований підхід також дозволяє посилити позитивні риси характеру, а також ефективно спроєктувати план особистісного розвитку. В учня ефективно формується самосвідомість, він навчає автентичності у взаєминах та відповідальності за всі рішення. Не варто применшувати значення тьюторського супроводу для становлення особистості з вираженим почуттям гідності. Особистість відчуває свою неповторність, що дає переконання у власній цінності як людини. Отже, можна констатувати, що завдяки варіативності, відкритості освітнього середовища завдяки взаємодії між освітніми експертами й студентами реалізується залучення учнів до свідомого вибору й формування власного освітнього шляху. Перспективи подальших наукових розробок пов’язані з вивченням питань підготовки майбутніх викладачів із тьюторськими компетентностями, які можуть ефективно впроваджувати новітні методики в умовах розвитку сучасного прогресивного освітнього простору.

Для подальшого вдосконалення діяльності розмовних клубів у дистанційному форматі важливо зосередитися на кількох ключових напрямах. По-перше, персоналізація навчання дозволить створити індивідуальні плани і групи для учасників з різним рівнем володіння мовою, що забезпечить ефективне і цільове навчальне середовище. По-друге, інтерактивні методики, такі як ігрові завдання, рольові ігри та групові проєкти, підвищать залучення учасників і нададуть змогу

краще засвоїти матеріал. По-третє, розширення тематики клубів шляхом залучення актуальних соціальних, професійних і культурних тем сприятиме практичному застосуванню отриманих знань у реальному житті.

Важливо також впроваджувати сучасні цифрові інструменти, такі як відеоконференції, інтерактивні додатки та штучний інтелект, що забезпечують гнучкість і доступність навчання. Крім того, партнерство з міжнародними мовними спільнотами відкриє нові можливості для обміну досвідом та залучення учасників з різних країн.

Завдяки цим заходам розмовні клуби в дистанційному форматі зможуть ще більше вдосконалювати свою діяльність, створюючи умови для інтенсивного спілкування, розвитку комунікативних навичок і обміну культурним досвідом у сучасному цифровому середовищі.

Список використаної літератури

1. Алєксєєнко Т. Ф. Образ сучасного світу в соціальному досвіді й моделях поведінки дітей і молоді. *Теоретико-методичні проблем виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. № 10. С. 7–17. **2. Бевзенко Л. Д.** Соціальність в контексті парадигми складності. *Філософія. Людина. Сучасність*. 2017. С. 63–66. **3. Вєтров С.** Поняття та алгоритм тьюторської діяльності. *Інформаційний збірник МОНУ для директори школи і завідувача дитячим садком*. 2017. № 23–24(69). С. 35–47. **4. Єрьоміна Л. Є.**, Познякова А. Роль тьютора у соціальному житті учнів. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції*. 2019. С. 182–184. **5. Загнітко А. П.** Основи дискурсології: науково-навчальне видання. Донецьк: ДонНУ, 2008. 194 с. **6. Кавалеров А. А.** Цінність у соціокультурній трансформації Одеса: Астропринт, 2001. 224 с. **7. Ковалевська Т. Ю.** Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування. Одеса: Астропринт, 2000. 342 с. **8. Космеда Т.** Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. 350 с. **9. Кравцова Т.** Зміст та структура тьюторської компетентності майбутнього педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3(31). С. 264–269. **10. Кравченко І.** Тьюторство як універсальна педагогічна технологія. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2020. С. 106–108. **10. Нова** українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch 2016/konczepcziya.html/. **11. Онищенко І. В.** Оцінний компонент у лексичному значенні слова. *Мандрівець*. 2004. № 2. С. 48–51. **12. Подпльота С. В.** Тьюторська позиція вчителя як інноваційний ресурс Нової української школи. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації концепції Нової української школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з Міжнародною участю*. 2018. С. 166–169. **13. Приходько Г. І.** Оцінка і комунікація: посіб. для студентів та аспірантів. Вінниця: Нова Книга, 2013. 168 с. **14. Швець Т. Е.** Тьюторинг. Практики впровадження. Київ. 2017, 120 с. **15. Budzyński M.**, Czekierda P., Zalewski Z., Zembrzuska A., Traczyński J. Tutoring w codzienności szkolnej uczniów, nauczycieli i rodziców ALA. Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej. Wrocław. 2009. 115 с. **16. Buljubašić**-Kuzmanović V. Socijalna kompetencija i vršnjački odnosi u školi. Pedagogijska istraživanja. 2010. № 7(2). S. 191–20.

Інформація про авторів

Бабаєв Володимир Миколайович – доктор наук з державного управління, професор, академік Міжнародної інженерної академії, голова Вченої ради Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова; https://orcid.org/0000-0002-4638-5263.

Білецький Ігор Васильович – доктор економічних наук, професор, академік Інженерної академії України, ректор Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова; https://orcid.org/0000-0002-4125-3931.

Воронько Віталій Володимирович – доктор технічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова; https://orcid.org/ 0000-0003-1140-3983.

Гарюнова Юлія Олегівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»; juliahariunova@gmail.com.

Глазкова Ірина Яківна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і методики викладання, декан факультету філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету; iy_glazkova@ukr.net; https://orcid.org/0000-0002-5280-5471.

Гура Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І. А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»; tatyana-gura@ukr.net; https://orcid.org/0000-0003-2323-3440.

Долгопол Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки і мовної підготовки Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова; dolgop_helen@ukr.net; https://orcid.org/0000-0002-9545-2290.

Завалевський Юрій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, перший заступник директора ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»; https://orcid.org/0000-0003-1904-6642.

Крехно Тетяна Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»; krekhno.t@i.ua.

Крохмаль Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова; allakrokhmal@ukr.net; https://orcid.org/0000-0002-9490-489X.

Кузнецова Катерина Юріївна – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри теоретичної і практичної філософії ім. Ж. Б. Шада Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; https://orcid.org/0000-0002-4979-066X.

Марусинець Маріанна Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник, доцент кафедри історії та суспільних дисциплін, старший дослідник Науково-дослідного центру імені Тіворда Легоцькі Закарпатського угорського інституту імені Ф. Ракоці II; maruszinec.marianna@kmf.org.ua; https://orcid.org/0000-0001-7366-9328.

Приходько Альона Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та мовної підготовки Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова; alonaprykhodko74@gmail.com; https://orcid.org/0000-0001-8227-0220.

Резван Оксана Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології, педагогіки та мовної підготовки Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова; rezvanoksana1@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-7371-3605.

Романовська Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки і мовної підготовки Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова; elena_mail2004@ukr.net; https://orcid.org/0000-0002-4898-2141.

Саух Петро Юрійович – доктор філософських наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України; https://orcid.org/0000-0001-9767-7496.

Хатунцева Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації Бердянського державного педагогічного університету; katuncevasm@gmail.com; https://orcid.org/0000-0001-9123-6366.

Хом'юк Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету; vikiraivh@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-2516-2968.

Черкас Олександр Олександрович – здобувач PhD кафедри української філології Київського національного лінгвістичного університету; працівник Збройних Сил України, викладач підкомісії української мови і літератури, зарубіжної літератури Київського військового ліцею імені Івана Богуна; cherkasasha@ukr.net; orcid.org/0009-0005-5957-4919.

Шленьова Марина Геннадіїна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри документознавства та української мови Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»; m.shleneva@khai.edu; https://orcid.org/0000-0003-4297-6872.

Наукове видання

Бабаєв В. М.
Білецький І. В.
Воронько В. В.
Гарюнова Ю. О.
Глазкова І. Я.
Гура Т. В.
Долгопол О. О.
Завалевський Ю. І.
Крехно Т. І.
Крохмаль А. М.
Кузнецова К. Ю.
Марусинець М. М.
Приходько А. М.
Резван О. О.
Романовська О. О.
Саух П. Ю.
Хатунцева С. М.
Хом'юк І. В.
Черкас О. О.
Шленьова М. Г.

ВІДДАЛЕНЕ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Колективна монографія

Загальна редакція:
доктор економічних наук, професор Білецький І. В.
доктор технічних наук, професор Воронько В. В.

Наукова редакція:
доктор філологічних наук, професор Тєлєжкіна О. О.

Стиль і орфографія авторів збережені

Формат 60х84 1/16.
Ум. друк. арк. 20,9. Наклад 300 екз. Зам 18-12.

Видавництво
ФОП Іванченко І.С.
пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м. Харків, 61135
тел.:+38(050/093) 40-243-50
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовників та розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4388 від 15.08.2012 р.
www.monograf.com/ua