4. Dovhan L. Perevernute navchannia yak studentotsentrovanyi pidkhid do vykladannia inozemnykh mov [Flipped learning as a student-centered approach to teaching foreign languages]. Molod i rynok. 2021. №5/191. URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/239324 (Accessed 4 Feb. 2023).
5. Lazorenko L., Krasnenko O. Orhanizatsiia studentotsentrovanoho navchannia zi studentamy fakultetu informatsiinykh tekhnolohii [Organization of student-centered teaching with students of the department of Information Technologies]. VISNYK Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Literaturoznavstvo. Movoznavstvo. Folklorystyka. 2021. Vyp. 2(30). S. 42 –45.
6. Lebid O. Studentotsentrovanyi pidkhid do formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury [A student-centered approach to the formation of the readiness of the future head of a comprehensive educational institution studying for the Master's degree]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriia : Pedahohichni nauky. 2017. Vyp. 20. S. 144 –148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2017_20_32 (Accessed 4 Feb. 2023).
7. Typova prohrama «Metodyka navchannia anhliiskoi movy». Osvitnii stupin bakalavra [Typical program "Methodology of teaching English". Bachelor's degree]. / Kolektyv rozrobnykiv: O. Bevz, A. Hembaruk, O. Honcharova, O. Zabolotna ta in. / za red. Ol.Shalenko. Ivano-Frankivsk: NAIR, 2020. 126 c. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/14378 (Accessed 4 Feb. 2023).
8. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky [On the approval of the strategy for the development of higher education in Ukraine for the period of 2022-2032]: Rozporiadzhennia MON Ukrainy vid 23 liutoho 2022 roku №286-r. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki (Accessed 4 Feb. 2023).
9. Rashkevych Yu. M. Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia [The Bologna process and the new paradigm of higher education: a monograph]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky, 2014. 168 s.
10. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG) [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education area]. K.: TOV "TsS", 2015. 32 c. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (Accessed 4 Feb. 2023).
11. Stratehichna piramida rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2023 roky [Strategic pyramid of higher education development in Ukraine for 2022-2023. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf
12. Studentotsentrovanyi navchalnyi protses yak zaporuka zabezpechennia yakosti vyshchoi medychnoi osvity: materialy LIII navch.-metod. konf. KhNMU [Student-centered educational process as a guarantee of ensuring the quality of higher medical education: materials of LIII educational method. conf.]. (Kharkiv, 29 sichnia 2020 r.) // Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy, Khark. nats. med. un-t. Kharkiv : KhNMU, 2020. Vyp. 10. 236 s. URL: https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/25687.
13. Brent R., Prince M.J., and Felder R.M. Promoting and Managing Student-Student Interactions in Online STEM Classes: Approaches and Recommendations. International Journal of Engineering Education. 2021. Vol. 37(3). P.797–813.
14. Felder R.M. and Brent R. Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. College Teaching. 2010. Vol.44, Issue 2. P. 43–47. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567555.1996.9933425 (Accessed 4 Feb. 2023).
15. Felder R.M. Hang in There: Dealing with Student Resistance to Learner-Centered Teaching. Chem. Engr. Education. Spring 2011.Vol. 45(2). P.131 –132.
16. Prince M.J. and Felder R.M. The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. Journal of College Science Teaching. 2007. Vol. 36(5). P. 14 –20.
17. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93(3). P.223 – 231.

УДК 37.014.5
https://10.31652/2415-7872-2023-73-18-26

АННА ПАРАНЮК
t.anna.paranyuk@gmail.com
аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЗБАГАЧЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ СОЦІАЛЬНИМ ДОСВІДОМ

У статті розглядаються три дидактичні стратегії збагачення змісту освіти соціальним досвідом, пов'язані з взаємодією із змістовим наповненням навчальних предметів, що безпосередньо веде до становлення індивідуалізованого соціального досвіду, його самореалізації, формування компонентів соціальної компетентності. Акцентовано увагу на специфіці контекстного навчання, що полягає в набутті нових знань завдяки врахуванню особистого освітнього досвіду, формуванню соціального досвіду

через оволодіння вміннями вираження думок і суджень у питально-відповідальній формі. Основу технології контекстного навчання складають імітаційно-ігрові форми і проблемно-ситуативні методи оволодіння прийомами встановлення контакту. Проаналізовано специфічні ознаки проектного навчання: освітній процес будується за логікою діяльності, яка має особистісний сенс для учня, що підвищує його мотивацію у навчанні; індивідуальний темп роботи над проектом забезпечує вихід кожного учня на рівень розвитку; комплексний підхід до розробки системи навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій учня; глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується за рахунок їх універсального використання у різних ситуаціях.

Розглянуто особливості ситуаційного навчання як складової контекстної організації освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності учнів старшої школи. Зазначається, що ситуаційне навчання полягає у можливості створення та використання в освітньому процесі сучасної школи цільових ситуацій різного характеру: навчальних, особистісно орієнтованих, проблемних, ситуацій соціалізації, етичних, конфліктологічних. Зазначається, що рефлексивне навчання також виступає складовою контекстної організації освітнього процесу, спрямованої на формування соціальної компетентності учнів старшої школи. Вказано, що рефлексивне навчання націлене на необхідність виявлення та усвідомлення основних компонентів діяльності (мета, зміст, проблеми, шляхи і способи їх вирішення, отримані результати) та власний розвиток у ній.

Ключові слова: *дидактичні стратегії, технологія, контекстне навчання, проєктивне навчання, ситуаційне навчання, рефлексивне навчання, соціальна компетентність, старшокласники.*

ANNA PARANIUK

graduate student of the department of pedagogy, professional education and management of educational institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhskogo str., 32, Vinnytsia

DIDACTIC STRATEGIES AND TECHNOLOGIES FOR ENRICHING THE CONTENT OF THE EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SOCIAL EXPERIENCE

The article considers three didactic strategies for enriching the content of education with social experience, related to interaction with the content of educational subjects, which directly leads to the formation of individualized social experience, its self-realization, and the formation of components of social competence. The article focuses on the specifics of contextual learning, which consists in the acquisition of new knowledge due to taking into account personal educational experience, the formation of social experience through mastering the skills of expressing thoughts and judgments in a question-and-answer form. The basis of the technology of contextual learning consists of simulation-game forms and problem-situational methods of mastering the techniques of establishing contact.

The article analyzes the specific features of project-based learning: the educational process is built on the logic of activity that has a personal meaning for the student, which increases his motivation in learning; the individual pace of work on the project ensures that each student reaches the level of development; a comprehensive approach to the development of the system of educational projects contributes to balanced development of the student's basic physiological and mental functions; deep, conscious assimilation of basic knowledge is ensured due to their universal use in various situations. The peculiarities of situational learning are considered as a component of the contextual organization of the educational process aimed at forming the social competence of high school students. It is noted that situational learning consists in the possibility of creating and using in the educational process of a modern school target situations of various nature: educational, personally oriented, problematic, socialization situations, ethical, conflictological. It is noted that reflective learning is also a component of the contextual organization of the educational process aimed at forming the social competence of high school students. It is indicated that reflective learning is aimed at the need to identify and understand the main components of activity (purpose, content, problems, ways and methods of solving them, obtained results) and personal development in it.

Key words: *didactic strategies, technology, contextual learning, projective learning, situational learning, reflective learning, social competence, high school students.*

Методологічні положення, розроблені в сучасних педагогічних дослідженнях [2; 4; 13; 14; 19; 23], дозволяють виокремити педагогічні умови конструювання освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності старшокласників в культурно-освітньому просторі загальноосвітнього закладу. Сутність цих педагогічних умов визначається змістом соціальної компетентності старшокласників, особливостями її становлення, необхідністю врахування компетентнісної специфіки освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

Філософська категорія «умови» позначає ті фактори, що є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ [1, с.230]. Найчастіше умови розглядаються як дещо зовнішнє щодо явища, на відміну від ширшого поняття фактори, що містить у собі як зовнішні, так і внутрішні чинники. У педагогіці умови, не будучи самі по собі факторами подій, водночас посилюють чи послаблюють їх вплив. Відповідно до цих позицій, педагогічні умови розуміються нами як чинники, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Педагогічні умови трактуються як сукупність факторів, об'єктивних можливостей змісту освіти, що забезпечують успішність досягнення поставлених завдань навчання та виховання [9].

У нашому дослідженні умови розглядаються як сукупність обставин, що сприяють формуванню соціальної компетентності старшокласників в освітньому просторі загальноосвітнього закладу освіти.

***Мета статті**:* розкрити технологічну складову соціально спрямованого освітнього процесу в загальноосвітньому закладі, що реалізується шляхом збагачення змісту освіти різними видами досвіду (пізнавального, практичного, творчого, ціннісного, особистісного); запропонувати на цій основі дидактичні стратегії та технології збагачення змісту освіти соціальним досвідом.

Аналіз попередніх досліджень [5; 6; 7; 11; 12] дозволяє розглядати кілька дидактичних стратегій збагачення змісту освіти соціальним досвідом. *Перша зі стратегій* пов'язана з використанням власне змісту освіти, що традиційно розуміється як соціальний досвід людства, який відображається в особистісно-розвивальному потенціалі навчальних предметів. Потенціал багатьох навчальних предметів пов'язаний з діалогічністю, необхідністю рефлексії та відповідальності за відстоювані наукові підходи та принципи, творчістю та свободою у пізнанні світу, толерантністю до ідей Іншого, застосуванням ціннісних регуляторів. Взаємодія з таким змістовим предметним наповненням безпосередньо веде до становлення індивідуалізованого соціального досвіду, його самореалізації, формування компонентів соціальної компетентності. Реалізація цієї стратегії передбачає розробку окремих тем, зміст яких містить соціальну проблематику, різні аспекти соціального знання, питання соціального самовизначення, функціонування та ствердження в суспільстві.

Друга стратегія актуалізації соціального досвіду старшокласників в освітньому процесі пов'язана із запровадженням у змісті навчальних дисциплін соціальної домінанти (додаткової інформації соціального плану), з викладом навчального курсу в контексті суспільних, соціальних проблем, розглядом його в контексті цілісної культури, суспільного розвитку людини, соціальної практики людства. Завдання педагога — навчити старшокласників орієнтуватися в складних соціальних ситуаціях, вирішувати різноманітні завдання соціального плану, читати соціальні тексти, які зумовлюють самоствердження старшого школяра.

Третя стратегія збагачення соціального досвіду учнів пов'язана переважно із процесуальним аспектом навчання, зі способами організації навчальної діяльності старшокласників. Відповідно до цієї стратегії, необхідно створення якісно нових змістовних форм спілкування, що змінюють позицію старшокласника в будь-якій, у тому числі й навчальній, діяльності, включення учнів у нові особистісно важливі та соціально значущі види діяльності. Це може бути реалізовано завдяки організації соціальних практик учнів, включенню старшокласників у процеси соціального проєктування, моделювання ситуацій соціалізації.

Засобом збагачення змісту освіти соціальним досвідом, що зумовлює його присвоєння індивідом, розвиток відносин людини з навколишнім світом, іншими людьми, самою собою в освітньому процесі, є реалізація вищезазначених стратегій шляхом впровадження *контекстного навчання,* яке лежить у річищі діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду за допомогою активної діяльності. Згідно з цією теорією [15], будь-яка предметна дія відбувається в соціальному контексті, соціально зумовлена, передбачає особистісну та соціальну відповідальність за те, що відбувається, а одиницею будь-якої діяльності виступає вчинок як соціально обумовлена і соціально нормована дія, що спирається як на предметні, так і на соціальні властивості навколишнього світу. Методи контекстного навчання дозволяють отримати знання у загальному контексті соціальних процесів та ситуацій, звертають учнів до контексту життя та діяльності, їх соціального досвіду. Спираючись на творче мислення та соціальну активність школярів, педагоги визначають навчальне завдання як особистісне, соціально значуще, що випливає з власної активності та самостійності учня.

Специфіка контекстного навчання полягає в набутті нових знань, що поглиблюють зміст досліджуваної інформації завдяки врахуванню особистого освітнього досвіду, формуванню соціального досвіду через оволодіння вміннями вираження думок і суджень у питально-відповідальній формі. Основу технології контекстного навчання складає цілеспрямована, організована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що будується на принципах співпраці, співтворчості і співпереживання, передбачає наявність проблеми, що має різні варіанти розв'язання, бажання тих, хто навчається, у процесі взаємного обміну думками відібрати з різних відповідей найбільш оптимальну [16].

Самостійність та ініціативність мислення, його творчий характер, що забезпечують етапність формування соціальної компетентності старшокласників, у процесі контекстного навчання використовуються в імітаційно-ігрових формах і проблемно-ситуативних методах оволодіння прийомами встановлення контакту, ознайомлення з оптимальними комунікативними нормами підтримання змістовного діалогу. Під час моделювання рольових ситуацій, що лежать в основі контекстного навчання, старшокласники вчаться:

- чітко визначати дидактичну мету у формі рольової перспективи;
- програвати різні комунікативні ролі, передбачені структуруванням навчальної інформації у вигляді імітаційно-ігрової й проблемно-ситуаційної моделей;

- співпрацювати у системі відносин «учитель-учень», «учитель-група учнів»; «учень-група учнів»; «група учнів-група учнів»;
- актуально виявляти власний творчий потенціал та індивідуальні можливості під час програвання проблемних ситуацій;
- використовувати свободу вибору навчальних ролей та можливості ситуації успіху, створеної вчителем, для подальшого формування власної соціальної компетентності [2; 8; 10; 15; 16].

Технологія контекстного навчання містить чотири основні етапи:

- етап обґрунтування, що передбачає визначення ціннісних орієнтирів; цілей навчання, які мають бути досягнуті старшокласниками; формальних аспектів, що стосуються контексту навчального процесу з використанням імітаційно-ігрових форм і проблемно-ситуативних методів; конкретних методик, завдань, що дозволяють реалізувати поставлені цілі; методичного забезпечення навчального процесу;
- етап прийняття рішення, завдання якого спрямовані на розробку навчально-методичного забезпечення занять; визначення форм, методів, засобів, що дозволяють реалізувати програму;
- етап здійснення, умови якого передбачають: організацію системи підтримки комунікативно-діалогічного середовища контекстного навчання; вдосконалення змісту завдань, інноваційних прийомів навчання; забезпечення результативності розв'язання навчальних завдань;
- етап рефлексії, під час якого відбувається усвідомлення і реалізація шляхів удосконалення впровадження контекстного навчання, що має завданням формування соціальної компетентності школярів.

Аналіз наукової та методичної літератури [17; 19] дозволяє окреслити логіку послідовності форм роботи на уроці за умов контекстного навчання: 1) спеціальне повторення вивченого раніше; 2) стисле розкриття значення матеріалу, що підлягає вивченню, для формування соціальної компетентності старшокласників; 3) проголошення наскрізної ідеї, що дозволяє структурувати нові знання відповідно до колективно створеного плану роботи; 4) формулювання питань, завдань, що потребують розв'язання; 5) аналіз соціальних проблем, явищ, сутність яких може бути пред'явлена завдяки пізнанню нових знань; 6) спостереження, проведення уявних експериментів з метою вироблення рекомендацій, спрямованих на формування компонентів соціальної компетентності.

Успішне формування соціальної компетентності учнів старшої школи можливе за умов створення досвіду активної участі в різних формах діалогічної взаємодії, передбаченої контекстним навчанням: спільні логічні міркування, побудова алгоритму розв'язання навчальної проблеми, пошуки оптимального способу вирішення соціальної проблеми, відстоювання власної позиції через розгортання обгрунтованої аргументації.

Пізнавальна діяльність, творчий розвиток особистості, що стимулюють формування соціальної компетентності учнів старшої школи, можуть відбуватися в контексті проєктної технології навчання, яка виявляє інтелектуальний, моральний, духовний потенціал старшокласників як молоді, що стоїть на порозі входження в доросле суспільство з його непростими завданнями самореалізації для кожного члена.

Спираючись на положення, обґрунтовані в дослідженнях С. Генкал, Г. Ісаєвої, В. Киричук, В. Неділько, С. Руденко, Д. Косович, Л. Павлюк [4; 11; 12; 14; 18] про системоутворювальну роль проєктної технології в системі технологічного забезпечення компетентнісних моделей загальної освіти, проаналізуємо потенціал проєктно-орієнтованих педагогічних засобів у контексті підтримки становлення соціальної компетентності учнів старшої школи. Зауважимо, що терміни «проєктний метод», «проєктна технологія», «проєктивна методика» розглядатимемо як синоніми. Навчання з використанням проєктної технології характеризується як проєктне навчання.

Проєктна технологія, що спирається на принцип «Все - з життя, все - для життя» (Д. Дьюї, В. Лай, Е. Торндайк), передбачає використання навколишнього життя як лабораторії, в якій і відбувається процес пізнання [8; 10; 11]. Потенціал проєктного методу, за наслідками аналізу В. Шахрай [23], полягає у розвитку людини, тим чи іншим чином пов'язаному зі становленням індивідуальності та особистості. Проєктний метод може бути засобом: всебічного розвитку розуму і мислення; формування творчих здібностей; розвитку самодіяльності школярів; підготовки - вихованців до майбутньої професійної діяльності; злиття теорії та практики в навчанні [8; 12; 16] .

Проєктному методу притаманні такі особливі ознаки в системі дій педагога та учнів як учасників розробки та здійснення проєкту: а) вони підхоплюють проєктну ініціативу «з життя»; б) - домовляються один з одним про форму реалізації завдання; в) розвивають проєктну ініціативу і доводять її до відома всіх; г) організують групову діяльність (інформують один одного про хід роботи, вступають у дискусії, коригують спільні зусилля з виконання завдання тощо) [12; 18].

У вітчизняній педагогічній науці існують різні позиції щодо проєктного навчання (С. Генкал, В. Киричук, О. Коберник, О. Косович, О. Пєхота, С. Сисоєва) . Так, С. Бондар, Л. Момот, Л. Липова розглядають проєктне навчання як розвивальне, що базується на послідовному виконанні комплексних навчальних проєктів з інформаційними паузами для засвоєння базових теоретичних

знань [2]. У навчально-методичному посібнику О. Пєхоти, А. Кіктенко, О. Любарської розглядаються сутнісні ознаки сучасних освітніх технологій, серед яких докладно проаналізовано феномен проєктивної освіти. Її метою є здійснення особистісно-значущого проєкту та пошук особистісного сенсу в досліджуваній інформації, а базовим стилем спілкування виступають співпраця, співтворчість, концептуальне обговорення інформації з педагогом як координатором та партнером [17]. За таких умов кількісна оцінка результатів перетворюється на якісну оцінку всього процесу, творчість стає доступною кожному, а не групі «обраних».

Сутнісною характеристикою проєктного навчання виступає створення умов, за яких учні:

- самостійно і охоче здобувають знання з різних джерел;
- навчаються користуватися набутими знаннями для вирішення практичних та пізнавальних завдань;
- розвивають комунікативні здібності, працюючи у командах;
- освоюють способи дослідницького пошуку (виявлення проблеми, збір інформації, спостереження, проведення експерименту, аналіз, побудова гіпотез, узагальнення);
- опановують техніки критичного мислення, аргументації власної позиції, поведінки в дискусії;
- розвивають системне мислення;
- набувають здатності до рефлексії на індивідуальному, груповому та колективному рівнях [3; 12; 19; 21].

Аналіз педагогічних джерел [11; 14] дозволяє узагальнити специфічні ознаки проєктного навчання:

- у центрі уваги — учень та сприяння розвитку його творчих здібностей; освітній процес будується за логікою діяльності, яка має особистісний сенс для учня, що підвищує його мотивацію у навчанні;
- індивідуальний темп роботи над проєктом забезпечує вихід кожного учня на рівень розвитку;
- комплексний підхід до розробки системи навчальних проєктів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій учня;
- глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується за рахунок їх універсального використання у різних ситуаціях.

З урахуванням вищезазначеного, на основі аналізу наукової літератури та ефективного досвіду [4; 12], ми виокремлюємо *типи проєктів,* що реалізуються як одиниці проєктної діяльності на відповідних етапах та стадіях педагогічного процесу, адекватного логіці становлення соціальної компетентності старшокласника. Наша типологія містить чотири види проєктів: проєкт-продукт, проєкт-презентація, проєкт-сприяння, проєкт-самореалізація, кожен з яких має ознаки соціального проєкту.

Проєкт-продукт орієнтує його учасників на отримання матеріального продукту як результату творчої діяльності та передбачає яскраво виражену роль керівника, який визначає цілі, складає план отримання очікуваного продукту, прогнозує способи координації дій учасників. Оцінці піддається результат, а сам проєкт виконує орієнтувальну функцію. Під час здійснення цього проєкту старшокласники отримують уявлення щодо проєктного способу організації діяльності, хоча не всі «технологічні кроки» при цьому можуть бути реалізовані. Вчитель демонструє у готовому вигляді виконання значних дій, спонукаючи учнів орієнтуватися в соціумі. Хоча групове співробітництво і не потрібне, але школярі відчувають дефіцит власних можливостей для успішного здійснення проєктної діяльності стосовно ситуацій життєдіяльності.

Проєкт-презентація передбачає подання на внутрішньогруповому рівні продукту, виробленого під час проєктної діяльності, що здійснювалася в малих групах. Цьому проєкту притаманні змагальність та відносно вищий ступінь самостійності його учасників: вони самі визначають зміст та засоби проєктної діяльності, беруть участь у проєктуванні форми продукту та у визначенні способів його презентації. Для виконання такого проєкту потрібен певний рівень соціальної взаємодії. У зв'язку з цим, значущою функцією проєкту-презентації є спонукання учасників до оволодіння способами соціальної взаємодії, у тому числі в групі вищого порядку, що підтримує становлення соціальної компетентності старшокласника.

Проєкт-сприяння зміщує акценти з результату проєктної діяльності на сам процес, передбачаючи «вихід» на міжгруповий (зовнішній) рівень. При цьому важливим завданням э налагодження взаємодії учасників проєкту, що дозволяє визначитися в груповій роботі з задумом проєктної діяльності, спрогнозувати результат, змоделювати продукт, розподілити ролі виконавців роботи, способи їх само- та взаємооцінювання. Повноцінна реалізація проекту забезпечується рівноправністю учасників проєктної діяльності, до числа яких належать і педагоги. Саме на етапі створення проєкту-сприяння учні старшої школи освоюють відомі способи людської діяльності в контексті соціальної комунікації та самопізнання. Вони набувають здатності до оцінювання та висловлювання аргументованих суджень, більш досконалими є прояви критичного мислення, що виявляються в соціогруповій взаємодії. Старшокласники демонструють вміння самостійно

організовувати взаємодію з іншими, прагнучи до поваги та визнання іншими, до прояву своєї «самості».

Проєкт-самореалізація відображає індивідуально-особистісну та соціально ціннісну спрямованість проєктної діяльності. Характерне для цього проєкту концептуальне обговорення розв'язуваних проблем сприяє створенню кожним учнем власної системи цінностей, позиціонуванню себе у світі соціальних цінностей, визначенню старшокласниками особистісного змісту проєктної діяльності. Ступінь самостійності учасників проєкту велика, і це сприяє запуску механізмів самоактуалізації та самореалізації, що забезпечують саморозвиток школярів у контексті їх соціальних взаємодій. Проєкт-самореалізація обумовлює створення ситуації педагогічного процесу, фініш якої характеризується як досягнення високого рівня сформованості соціальної компетентності старшокласників.

Кожен з типів проєктів характеризується ознаками соціального проєкту як базового проєктно-орієнтованого засобу формування соціальної компетентності старшокласника, що відрізняється спрямованістю на усвідомлення причетності до вирішення проблем суспільства, на формування ціннісно-потребнісної сфери учня старшої школи, на набуття досвіду вирішення соціально значущих завдань. Виконання всієї сукупності різноманітних проєктів значно впливає на формування альтруїстичної свідомості школярів, вироблення ними власних принципів життєдіяльності на моральної основі, забезпечення їх суб'єктного ставлення до ціннісно-моральної, емпатійної взаємодії, в основу якої покладене добровільне й усвідомлене прийняття на себе етичних та моральних обмежень, всієї повноти відповідальності за власний вибір і діяння, за події, що відбуваються в широкому соціумі [10].

Охарактеризовані вище проєкти різних типів утворюють систему соціального проєктування, в якій від одного проєкту до іншого посилюється творча складова проєктної діяльності, зростає ступінь включеності в зміст проєкту - реальні умови життєдіяльності особистості в суспільстві. Система проєктів утворює фреймову структуру (від англ. frame - рамка, кістяк, тіло), всередині якої соціальний метапредметний проєкт як найбільш узагальнений містить у собі внаслідок послідовного поглинання потенціалів характеристики попередніх проєктів. При цьому відбувається наповнення відповідним змістом і гармонізація компонентів соціальної компетентності, яка як сформоване новоутворення набуває ознак компетентнісного досвіду старшокласника, здатного вирішувати проблеми у сфері саморозвитку та соціальних контактів [2; 10; 15].

При побудові системи варто враховувати сутність досліджуваного новоутворення, механізми та логіку його становлення. Система засобів технологічного забезпечення, адекватних певним стадіям та етапам педагогічного процесу, має охоплювати весь процес загалом. Крім того, система педагогічних засобів повинна створювати в цілісному процесі «мікроситуації», побудовані на проєктній основі, що актуалізують складові компоненти соціальної компетентності школяра, сприяючи їх інтеграції та гармонізації в цілому.

У зв'язку з цим, як випливає з вищевикладеного, необхідно дотримуватися низки умов:

- домінантна діяльність у проєктах має бути різноманітною за своїми організаційними формами, творчою за рівнями виконання та колективною за особливостями взаємодії (робота в парах, у мікрогрупах тощо);
- суб'єкти діяльності включаються в діяльність добровільно, засвоюючи колективну мету і виключаючи можливість виникнення конфлікту з власними ціннісними орієнтаціями;
- види роботи, що забезпечують реалізацію завдань проєкту, відбуваються за допомогою засобів, що допомагають формуванню компонентів соціальної компетентності учнів за логікою - «сходження» від окремих простих елементів до стійких внутрішніх зв'язків між ними та до єдиного цілого новоутворення;
- педагогічна спрямованість на становлення соціальної компетентності старшокласника, що на кожній зі стадій та етапів цілісного процесу представлена частковими взаємопов'язаними цілями, відповідає загальному орієнтиру педагогічного цілепокладання [16].

Розглянемо особливості *ситуаційного навчання* як складової контекстної організації освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності учнів старшої школи. Ситуаційне навчання полягає у можливості створення та використання в освітньому процесі сучасної школи цільових ситуацій різного характеру: навчальних, особистісно орієнтованих, проблемних, ситуацій соціалізації, етичних, конфліктологічних тощо [20; 22]. Ситуаційний підхід вимагає, щоб не тільки людина належала світові, а й щоб світ тією самою мірою належав людині. Співучасть світу та особистості у творчому акті творення ситуації робить їх єдиними, знімає проблему двоїстості у всіх її проявах.

Принцип максимальної активності дозволяє прогнозувати розвиток ситуації, якщо нам відомо достатньо даних про суб'єктів, залучених до ситуації, в першу чергу, дані про їх переваги, потреби, мотиви, стиль цілепокладання, особливості рефлексії. Ситуаційний підхід пов'язаний з проєктуванням такого методу життєдіяльності вихованців, що адекватний природі особистісного

розвитку індивіда: тобто осмислення, наділення особистісними сенсами, переживання власної життєвої ситуації, яка обрана, створена ним, особливим чином розуміється, приймається, тлумачиться, позначається і постає для нього як певна подія [7; 19]. Як зазначають дослідники, у будь-яких типах педагогічної ситуації зміщення погляду постійно відбувається у бік особистісного змісту: не тільки як учень мислить, а й про що; не тільки що він говорить, а й як насправді думає; не тільки як проживає навчальний процес, а й як переживає його.

Освітній процес, побудований на послідовно змінюваних ситуаціях, дозволяє учням самовизначатися щодо цінностей, особистісно і соціально значущої позиції, стилю поведінки; реалізовуватися в різних сферах життєдіяльності, розв'язуючи неординарні завдання; шукати способи вирішення проблем різного характеру.

Рефлексивне навчання, що також виступає складовою контекстної організації освітнього процесу, спрямованою на формування соціальної компетентності учнів старшої школи, націлене на необхідність виявлення та усвідомлення основних компонентів діяльності (мета, зміст, проблеми, шляхи і способи їх вирішення, отримані результати) та власний розвиток у ній [7]. Саме тут рефлексія виступає як джерело внутрішнього досвіду, способу самопізнання. За визначенням А. Дегтярь [7, с. 95], рефлексія як освітня діяльність належить до двох сфер: онтологічної, що стосується змісту предметних знань, та психологічної, тобто зверненої до суб'єкта діяльності та до неї самої.

Заслуговує на увагу запропонована О. Пометун [10] методика організації рефлексії учня:

1. Тимчасова зупинка предметної (дорефлексивної) діяльності. Учень, що зустрівся з труднощами, припиняє розв'язання завдання і всю увагу звертає на аналіз алгоритму дій.

2. Відновлення послідовності виконуваного процесу. Усно чи письмово описується все, зокрема й те, що на перший погляд учневі не видається важливим.

3. Вивчення послідовності дій з погляду їхньої ефективності, продуктивності, відповідності поставленому завданню. Параметри аналізу рефлексивного матеріалу визначаються цілями.

4. Формулювання результатів рефлексії, гіпотеза щодо майбутньої діяльності.

5. Практична перевірка гіпотези у наступній предметній діяльності.

Використання в освітньому процесі методів рефлексивного навчання, що вибудовується на активній, діяльнісній основі, передбачає не лише постановку цілей освіти кожним школярем та усвідомлення способів їх досягнення, а й становлення активної суб'єктної позиції старшокласника [11], що лежить в основі становлення його соціальної компетентності.

Компетентність, зокрема соціальна компетентність учнів старшої школи, є поняттям процесуальним, тобто формується та проявляється у діяльності через здатність діяти з урахуванням набутих знань, актуалізуючи досвід та активність особистості, її ініціативність і самостійність. Охарактеризовані дидактичні стратегії та технології навчання дозволяють посилити практико-орієнтований, діяльнісний компонент змісту освіти, що відображається в становленні, формуванні та розвитку ключових компетентностей старшокласників.

Література

1. Бліхар В.С., Козловець М.А., Горохова Л.В. Філософія: словник термінів та персоналій. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
2. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Рівне: Тетіс, 2003. 200 с.
3. Войний О. Зміст проектної діяльності учнів. Трудова підготовка в закладах освіти. 2007. №4. С. 7-9.
4. Генкал С. Є. Дидактичні можливості індивідуальних освітніх проектів учнів профільних класів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2005. Випуск 14. С. 15-17.
5. Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. Вип.2. Частина І. Київ-Вінниця, 2002. 571 с.
6. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні. URL: http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/
7. Дегтярь А. Рефлексія як психолого-педагогічний феномен. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за загальною редакцією В.І. Сипченка. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2004. Випуск XXII. С.93–96.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
9. Енциклопедія освіти: Академія педагогічних наук України / головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Метод. посібник/ Авт. укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: АПН, 2002. 136 с.
11. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання: Підручник для Директора. Київ: Плеяди. 2005. № 9-10. С.4-10.

12. Киричук В.О., Неділько В.П., Руденко С.А. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів: теоретико-практичний аспект. Посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.
13. Корінько Л.М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 95 с.
14. Косович О.В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методик навчання. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка і соціальна робота». Вип. 22. С. 76-78.
15. Кульчицька О. І., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології: наука – практиці / За ред. С. О. Сисоєвої. Вип. 1. Київ: ВШОЛ, 2002. 280 с.
16. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.
17. Освітні технології: навчально-методичний посібник / за ред. О. М. Пєхоти. Київ: А.С.К., 2002. 255 с.
18. Павлюк Л.М. Використання проектних технологій у процесі формування соціальної компетентності старшокласників в умовах ліцею. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2014. №5. С. 101-106.
19. Сисоева С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. Педагогічний процес : теорія і практика: зб. наук. пр. 2006. Вип. 2. С. 127-131.
20. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко, В.Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
21. Уйсімбаєва М. Методика виховання соціальної активності старшокласників засобами проектної діяльності в позакласній роботі. Витоки педагогічної майстерності. 2015. Випуск 15. С. 310-314.
22. Чижевська Л. Будьте обережні: працюємо з кейсом. Ситуаційна методика навчання: український досвід: зб. статей. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 79-86.
23. Шахрай В.М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва: дис.... д-ра пед. наук. Київ. 2016. 534 с.

References

1. Blikhar V.S., Kozlovets M.A., Horokhova L.V. Filosofiia: slovnyk terminiv ta personalii. [Philosophy: a dictionary of terms and personalities]. Kyiv: KVITs, 2020. 274 s.
2. Bondar S.P., Momot L.L., Lypova L.A. Perspektyvni pedahohichni tekhnolohii v shkilnii osviti. [Promising pedagogical technologies in school education]. Rivne: Tetis, 2003. 200 s.
3. Voinyi O. Zmist proektnoi diialnosti uchniv. [The content of students' project activities]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*. 2007. №4. S. 7-9.
4. Henkal S. Ye. Dydaktychni mozhlyvosti indyvidualnykh osvitnikh proektiv uchniv profilnykh klasiv. [Didactic possibilities of individual educational projects of students of specialized classes]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2005. Vypusk 14. S. 15-17.
5. Honcharenko S.U. Dydaktychna kontseptsiia zmistu osvity. [Didactic concept of the content of education]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. prats. Vyp.2. Chastyna I. Kyiv-Vinnytsia, 2002. 571 s.
6. Hrebenkova H. V. Keis-metod u profesiinomu navchanni. [Case-method in professional training]. URL: http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/
7. Dehtiar A. Refleksiia yak psykholoho-pedahohichnyi fenomen. [Reflection as a psychological and pedagogical phenomenon]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats* / za zahalnoiu redaktsiieiu V.I. Sypchenka. Sloviansk: Vydavnychyi tsentr SDPU, 2004. Vypusk KhKhII. S.93–96.
8. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posibnyk. [Innovative pedagogical technologies: teaching. manual]. Kyiv: Akademvydav, 2004. 352 s.
9. Entsyklopediia osvity: Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. [Encyclopedia of Education: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine] / holovnyi red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
10. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid. Metod. Posibnyk. [Interactive learning technologies: theory, practice, experience. Method. manual] / Avt. ukl.: O. Pometun, L. Pyrozhenko. Kyiv: APN, 2002. 136 s.
11. Isaieva H. Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiia navchannia: Pidruchnyk dlia Dyrektora. [The project method – an effective teaching technology: A textbook for the Director]. Kyiv: Pleiady. 2005. № 9-10. S.4-10.
12. Kyrychuk V.O., Nedilko V.P., Rudenko S.A. Tekhnolohii proektuvannia v praktytsi roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: teoretyko-praktychnyi aspekt. Posibnyk. [Design technologies in the practice of work of general educational institutions: theoretical and practical aspect. Manual]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2014. 336 s.
13. Korinko L.M. Rol krytychnoho myslennia u formuvanni uchnivskykh kompetentsii. [The role of critical thinking in the formation of student competencies]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», 2010. 95 s.
14. Kosovych O.V. Proektna diialnist yak odna z form innovatsiinykh metodyk navchannia. [Project activity as one of the forms of innovative teaching methods]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Pedahohika i sotsialna robota»*. Vyp. 22. S. 76-78.
15. Kulchytska O. I., Sysoieva S. O., Tsekhmister Ya. V. Pedahohichni tekhnolohii: nauka – praktytsi. [Pedagogical technologies: science – practice] / Za red. S. O. Sysoievoi. Vyp. 1. Kyiv: VShOL, 2002. 280 s.
16. Nisimchuk A.S., Padalka O.S., Shpak O.T. Suchasni pedahohichni tekhnolohii: navch. posib. [Modern pedagogical technologies: teaching. manual]. Kyiv: Prosvita, 2000. 368 s.

17. Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Educational technologies: educational and methodological manual] / za red. O. M. Piekhoty. Kyiv: A.S.K., 2002. 255 s.
18. Pavliuk L.M. Vykorystannia proektnykh tekhnolohii u protsesi formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoklasnykiv v umovakh litseiu. [The use of project technologies in the process of forming the social competence of high school students in the conditions of the lyceum]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. 2014. №5. S. 101-106.
19. Sysoeva C.O. Pedahohichni tekhnolohii: korotka kharakterystyka sutnisnykh oznak. [Pedagogical technologies: a brief description of essential features]. *Pedahohichnyi protses : teoriia i praktyka: zb. nauk. pr*. 2006. Vyp. 2. S. 127-131.
20. Sytuatsiina metodyka navchannia: teoriia i praktyka. [Situational teaching method: theory and practice] / Upor. O.Sydorenko, V.Chuba. Kyiv: Tsentr innovatsii ta rozvytku, 2001. 256 s.
21. Uisimbaieva M. Metodyka vykhovannia sotsialnoi aktyvnosti starshoklasnykiv zasobamy proektnoi diialnosti v pozaklasnii roboti. [Methodology of education of social activity of high school students by means of project activity in extracurricular work]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti.* 2015. Vypusk 15. S. 310-314.
22. Chyzhevska L. Budte oberezhni: pratsiuiemo z keisom. [Be careful: we are working with a case]. *Sytuatsiina metodyka navchannia: ukrainskyi dosvid: zb. statei.* Kyiv: Tsentr innovatsii ta rozvytku, 2001. S. 79-86.
23. Shakhrai V.M. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi i starshoi shkoly zasobamy teatralnoho mystetstva: dys.... d-ra ped. nauk. [Theoretical and methodological principles of formation of social competence of elementary and high school students by means of theatrical art: thesis... Dr. ped. of science]. Kyiv. 2016. 534 s.

УДК 374.7 (477) "71"
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-26-31

ОЛЕНА ШАМАНСЬКА
https://orcid.org/0000-0002-2677-8983
Shamanskalena@gmail.com
кандидат економічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського
21001, Вінниця, вул. Острозького, 32

НЕЛЯ БУРЛАКА
https://orcid.org/0000-0002-7424-2657
burlaka10@i.ua
кандидат економічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського
21001, Вінниця, вул. Острозького, 32

ФОРМУВАННЯ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ТА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ

У статті досліджено формування чинників розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні. Визначено основні складові розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні, серед яких: професійне становлення та розвиток дорослої людини; наявність об'єктивної потреби систематичного оволодівання сучасними інформаційними системами та технологіями; сучасні потреби на ринку праці; систематичне задоволення потреб окремої дорослої особистості щодо свого особистісного та професійного розвитку; законодавче забезпечення процесу надання освіти дорослих; соціально-економічний розвиток країни.

***Ключові слова**: освіта дорослих в Україні, перспективність освіти дорослих, навчання дорослої особистості, система вдосконалення та розвитку освіти дорослих.*

OLENA SHAMANSKA
Associate Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State
Pedagogical University
Ostrozhskoho str., 32, Vinnytsia

NELIA BURLAKA
Associate Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State
Pedagogical University
Ostrozhskoho str., 32, Vinnytsia

THE FORMATION OF DEVELOPMENT FACTORS AND PROSPECTS OF ADULT EDUCATION IN UKRAINE

In the article determines the formation of development and prospects factors of adult education in Ukraine. The authors have justified the features and importance of adult education in the present social and economic development. Adult education should be treated as the important component of adult continuing education, taking into account all the realities of professional development and adult personality development. The main factors of the development and prospects of adult education in Ukraine are identified as: professional development and development of an adult person; availability of objective necessity of systematic ovulation by modern information systems and technologies; modern needs in the labor market; systematic satisfaction of needs of individual adult person with regard to his personal and professional development; legislative provision of the process of education for adults; socio-economic development of the country. Moreover, the article highlights the main tasks of improvement and development of the adult education system in Ukraine, among them: improvement of normative and legal support; study and systematic monitoring of the labor market; optimization of the adult education structure according to actual needs in the labor market in regions, branches and the country in general; improvement of educational-methodical, informational and material-technical support of the general system of adult education; deepening and development of international