

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
кафедра педагогіки та соціальної роботи

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ
В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА
Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала:
студентка 2 курсу, групи 611
спеціальності 231 «Соціальна робота»

Бузек Аліна Євгеніївна
Керівник:
доктор психол. наук, проф., В. В. Балахтар

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри №__

від «_» листопада 20__ р.

зав. кафедри _____ д. пед. наук., проф. Л. І. Тимчук

Чернівці – 2023

АНОТАЦІЯ

Бузек А.Є. Соціальна відповідальність працівників освіти в умовах цифрового суспільства. Дипломна робота.

Проаналізовано проблему соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства. Визначено об'єкт дослідження (цифрова компетентність працівників освіти, предмет дослідження (соціальна відповідальність працівників освіти в умовах цифрового суспільства) та мету дослідження (дослідити особливості соціальної відповідальності та її вплив на цифрову компетентність працівників освіти). Розглянуто феномен «соціальна відповідальність працівників освіти», проаналізовано сутність і складові цифрової грамотності працівників освіти. Розроблено методологію дослідження соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства. Результати емпіричного дослідження показали недостатній рівень її сформованості, а саме: високий рівень відповідальності за використання інформації у цифровому середовищі, усвідомлення особливостей цінності становлення працівника у сфері освіти виявлено у п'ятій частині досліджуваних, індексу цифрової компетентності - у третій частині, більшість (близько половини) характеризує гуманістичний тип спрямованості. Отримані результати показали, що соціальна відповідальність працівників освіти в умовах цифрового суспільства зумовлює потребу їх усвідомленої й відповідальної діяльності у контексті здобуття й поширення інформації у цифровому просторі, сприяє як власній психологічній безпеці, так і психологічній безпеці інших членів цифрової спільноти.

Результати емпіричного дослідження дозволили розробити методичні рекомендації щодо підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства, що враховували виявлені проблеми, недостатність знань щодо особливостей формування соціальної відповідальності, комплексної бази знань щодо діяльності в кіберпросторі тощо.

Апробація тренінгової програми «Цифрове коло» підтвердила її ефективність і сприяла підвищенню рівня відповідальності за використання інформаційного контенту у кіберпросторі, цифрової компетентності, кращому розумінню власних цілей працівників освіти, усвідомленню пріоритетів, вподобань, глибшої саморефлексії у професійній діяльності та усвідомлення цінності становлення працівника у сфері освіти.

Ключові слова: соціальна відповідальність; цифрова грамотність; цифрове суспільство; цифрова компетентність; працівники освіти.

Buzek A.E. Social responsibility of educators in the digital society. Diploma thesis.

The article analyses the problem of social responsibility of educators in a digital society. The object of research (digital competence of educators, subject of research (social responsibility of educators in the digital society) and the purpose of research (to study the features of social responsibility and its impact on the digital competence of educators) are determined. The phenomenon of "social responsibility of educators" is considered, the essence and components of digital literacy of educators are analysed. The methodology for studying the social responsibility of educators in the digital society is developed. The results of the empirical study showed an insufficient level of its formation, namely: a high level of responsibility for the use of information in the digital environment, awareness of the peculiarities of the value of becoming an employee in the field of education was found in a fifth of the respondents, the digital competence index - only in a third of the respondents, the majority (about half) is characterised by a humanistic type of orientation. The results showed that the social responsibility of educators in a digital society necessitates their conscious and responsible activities in the context of obtaining and disseminating information in the digital space, promotes both their own psychological safety and the psychological safety of other members of the digital community.

The results of the empirical study allowed us to develop methodological recommendations for enhancing the social responsibility of educators in a digital society, taking into account the identified problems, lack of knowledge about the peculiarities of social responsibility formation, a comprehensive knowledge base on activities in cyberspace, etc.

The testing of the training programme "Digital Circle" confirmed its effectiveness and contributed to an increase in the level of responsibility for the use of information content in cyberspace, digital competence, a better understanding of the goals of educators, awareness of priorities, preferences, deeper self-reflection in professional activities and awareness of the value of becoming an educator.

Key words: social responsibility; digital literacy; digital society; digital competence; educators.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА	10
1.1. Теоретичний аналіз феномену «соціальна відповідальність працівників освіти».....	10
1.2. Аналіз та характеристика цифрової грамотності працівників освіти	16
1.3. Методологія дослідження соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства	32
Висновки до першого розділу.....	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА	34
2.1. Діагностика рівня соціальної відповідальності та цифрової компетентності працівників освіти	34
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	35
2.3. Методичні рекомендації щодо підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства	36
Висновки до другого розділу.....	43
ВИСНОВКИ.....	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	49
ДОДАТКИ.....	55

ВСТУП

Актуальність проблеми. В умовах воєнних дій, соціально-економічних, екологічних та політичних проблем в Україні все більшого розвитку отримує питання соціальної відповідальності. Особливого значення набуває соціальна відповідальність працівників освіти в умовах цифрового суспільства, що зумовлено зростанням ролі інформації та цифрових технологій загалом і в освітньому процесі зокрема. Це, у свою чергу, потребує розвитку як цифрової компетентності, працівників освіти, їх здатності не лише самостійно орієнтуватися в цифровому просторі, здійснювати пошук професійно важливої інформації, бути здатним до аналізу та її систематизації, використання цифрових технологій як сукупності засобів розв'язання професійних завдань, але й відповідати за наслідки поширення інформації, виховання соціально відповідального зростаючого покоління молоді, створення громадянського суспільства і розширення умов для людського розвитку, сприяння попередженню кібербулінгу, мобінгу та інших негативних явищ, що супроводжують освітній процес і становлення цифрового суспільства. Соціальна відповідальність, таким чином, є важливим індикатором не лише соціальної, але й цифрової компетентності працівників закладів освіти усіх рівнів. Це усвідомлення кожним громадянином держави єдності соціального простору, свідоме виконання своїх обов'язків перед співгромадянами, суспільством, державою. Саме феномен соціальної відповідальності має містити домінуючий моральний компонент, підкріплений відповідальністю як за себе так і за інших, заохочуючи кожную особистість, кожного фахівця враховувати інтереси суспільства, брати на себе відповідальність за вплив і результати власної діяльності на становлення зростаючої молоді й інших людей (викладачів, учнів (здобувачів), громади та навколишнє середовище в усіх аспектах.

Аналіз наукових теоретичних і практичних напрацювань показує, що соціальна відповідальність є особливим видом суспільних відносин і

закономірним результатом розвинутої соціально орієнтованої системи в умовах цифровізації суспільства і, водночас важливим показником економічної, соціальної й політичної зрілості суспільств, його соціального забезпечення, цифрової грамотності населення загалом. Це актуалізує потребу вивчення, дослідження і поширення результатів наукових напрацювань з даної проблематики.

Проблему соціальної відповідальності науковці досліджували як складову інноваційного освітнього процесу та забезпечення конкурентоспроможності закладу вищої освіти (І. Кирчата, О. Шершенюк, 2020), у контексті університетського лідерства (О. Оржель, 2017), проаналізовано напрями розвитку (І. Грішнова, С. Бех, 2014) та умови її дотримання у ЗВО (О. Іваницька, А. Панченко, Г. Панченко, 2017), професійно значущу якість соціального працівника (О. Патинок, 2012, 2021), особливості формування соціальної відповідальності, соціальної зрілості особистості (А. Куриці, Н. Крошки, О. Оржель, О. Патинок та ін.) та ін.

Значний доробок зроблено щодо розробки нормативних документів із соціальної відповідальності бізнесу (С. Король, 2013), підписання меморандуму про соціальну відповідальність бізнесу в Україні (2017), розвитку корпоративної соціальної відповідальності в умовах війни (Є. Бурій, Г. Жалдак, 2023), корпоративного волонтерства як складової соціальної відповідальності бізнесу (2016) тощо

Проблема цифрової компетентності знайшла відображення у працях таких дослідників: О. Коневщинська, О. Овчарук, В. Биков, Д. Галкін, Б. Гірш, Г. Крибер, Л. Манович, О. Спирін, ВДж. Стоммел, О. Гриценчук, І. Іванюк, С. Литвинової, І. Малицької, Н. Морзе, О. Кравчини, К. Ала-Мутки, Яна Грудзієцкі, Р. Крумсвіка, А. Мартіна, А. Феррарі та ін.

Змісту та структурі поняття «цифрова (інформаційно-цифрова) компетентність», присвячені праці М. Антонченка, О. Базелюк, Л. Благодир, Л. Гаврілової, І. Гребеник, К. Гринчишиної, А. Гуржія, Л. Дзини, І. Данченко, О. Іваницького, А. Мудрика, В. Плешакова, С. Бондаренко, О. Белінської

І. Іванюка, М. Кириченко, С. Литвинової, Ю. Пічугіної, Г. Сакунової, Ю. Сенько, О. Сисоєвої, Н. Соколової, Г. Солдатової, В. Татаурова, Я. Топольник, О. Трифонової та ін. Висвітленню сутності категорій «цифрова грамотність», «цифрова компетентність», «цифрова культура» та інших, близьких за змістом понять, структури та специфічних особливостей, спричинених стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій присвячені праці науковців (вітчизняних – В. Бикова, Д. Галкіна, М. Лещенко, О. Овчарук, В. Ребрина та ін. і зарубіжних - D. Belshaw, V. Hirsch, G. Creeber & R. Martin, L. Manovich, J. Stommel та ін.).

Однак, попри те, що це питання розглядається багатьма видатними науковцями, постає серйозна проблема: дедалі більша частка освітнього процесу переноситься у цифрове поле, зростає роль інформації та цифрових технологій, натомість рівень навичок роботи з ним залишається на досить низькому рівні, що спричинює різні критичні наслідки. Це, у свою чергу, потребує розвитку як цифрової компетентності, працівників освітніх закладів, їх здатності не лише самостійно орієнтуватися в цифровому просторі, здійснювати пошук професійно важливої інформації, бути здатним до аналізу та її систематизації, використання цифрових технологій як сукупності засобів розв'язання професійних завдань, але й відповідати за наслідки поширення інформації, сприяти попередженню кібербулінгу, мобінгу та інших негативних явищ, що супроводжують становлення цифрового суспільства. Соціальна відповідальність, таким чином, є важливим індикатором не лише соціальної, але й цифрової компетентності фахівців соціономічних професій. Це зумовлює потребу формування соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства, що спричинено підвищеними вимогами до забезпечення якості освіти як з боку державних інституцій, так і суб'єктів ринку праці, міжнародних партнерів (університетів, компаній тощо). У вивченні соціальної відповідальності працівників освіти уявляються значущими співвідношення свободи і відповідальності, співвідношення соціальної та особистої відповідальності, розуміння відповідальності як моральної категорії,

дії, важливої складової виховання зростаючої молоді. Актуальність, практична значущість і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження.

Об'єкт дослідження – цифрова компетентність працівників освіти.

Предмет дослідження – соціальна відповідальність працівників освіти в умовах цифрового суспільства.

Мета дослідження – дослідити особливості соціальної відповідальності та її вплив на цифрову компетентність працівників освіти.

Розв'язання мети дослідження потребувало визначення наступних завдань:

– проаналізувати теоретико-методологічні засади дослідження соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства;

–емпірично дослідити соціально-психологічні особливості соціальної відповідальності та її вплив на цифрову компетентність працівників освіти;

–розробити методичні рекомендації щодо підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства.

Організація та експериментальна база дослідження. У дослідженні взяли участь 38 працівників освіти Великокучурівської ТГ, яких було розподілено за різними ознаками (статтю, віком, рівнем освіти, місцем проживання та ін.). Відсотковий склад груп представлено згідно з логікою дослідження соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства та відповідно до генеральної сукупності досліджуваних осіб.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань буде використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів:

теоретичні (аналіз, узагальнення, класифікація й систематизація основних наукових підходів до цифрової компетентності фахівців, які були використані задля визначення теоретичних і методологічних засад досліджуваної проблеми);

емпіричні (психодіагностичні методика, що дозволили забезпечити дослідження рівнів сформованості: відповідальності особистості до діяльності у цифровому просторі за використання інформації, зокрема правових та етичних норм при взаємодії з інформаційними продуктами (методика О. Папакиці «Відповідальність за використання інформації»); цифрової обізнаності та навичок роботи у кіберпросторі, задоволеності особистості власними знаннями, а також зовнішньої оцінки наявних навичок респондента (методика Г. Солдатової «Індекс цифрової компетентності»); типів спрямованості (езопів, екзистенціального, прагматичного та гуманістичного), ціннісних та мотиваційних орієнтацій (методика Т. Данілова «Діагностика типу спрямованості особистості практичного психолога»; ціннісного ставлення до власного становлення у професійній діяльності (модифікований варіант методики В. Балахтар «Цінність становлення особистості фахівця у сфері освіти»).

констатувальний експеримент;

формувальний експеримент;

математично-статистичні методи.

Опитування проводилось за допомогою Google Form, а статистичну обробку даних і графічну презентацію результатів дослідження здійснювали з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0) та Excel.

Наукова новизна і теоретичне значення: комплексне дослідження феномену «соціальна відповідальність працівників освіти»; досліджено особливості цифрової грамотності працівників освіти; визначено особливості соціальної відповідальності та цифрової компетентності працівників освіти; розроблено методичні рекомендації щодо підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства, що є значущим для усвідомлення співвідношення свободи і відповідальності, співвідношення соціальної та особистої відповідальності, розуміння відповідальності як моральної категорії, дії, важливої складової у вихованні зростаючої молоді.

Практичне значення даного дослідження: результати і висновки дослідження можна використовувати як психодіагностичні орієнтири у розвитку соціальної відповідальності, зокрема співвідношення свободи і відповідальності, усвідомлення відповідальності як моральної категорії в умовах цифрового суспільства. Теоретичні висновки дипломної роботи сприятимуть підвищенню соціальної відповідальності працівників освітніх закладів в умовах цифрового суспільства, зумовлених їх усвідомленою й відповідальною діяльністю у контексті здобуття й поширення інформації у цифровому просторі, сприяючи як власній психологічній безпеці, так і психологічній безпеці цифрової спільноти в процесі викладання навчальних курсів в освітніх закладах, на курсах підвищення кваліфікації освітян, тощо.

Апробація результатів дослідження. Основні ідеї дипломної роботи авторки висвітлено в публікації, видрукуваній у матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану» (19 травня 2023 р.), доповідалися й піддавалися аналізу на засіданнях кафедри педагогіки та соціальної роботи факультету педагогіки, психології та соціальної роботи (Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича).

Публікації. Одна публікація у збірці матеріалів XII Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану».

Структуру дипломної роботи висвітлює специфіку обраної теми, її актуальність, розкриває окреслену мету та основні завдання емпіричного дослідження. Робота включає вступ, два розділи, висновки, наведено перелік використаних джерел та літератури (71 найменування, 9 з яких – іноземною мовою)). Повний обсяг дипломної роботи – 61 сторінка, з них – 48 сторінок основного обсягу. Текст дипломної містить 5 таблиць, 7 рисунків і доповнений 4 додатками.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

1.1. Теоретичний аналіз феномену «соціальна відповідальність працівників освіти»

Кризові умови сьогодення висувають високі вимоги до освітян та їх відповідальності як за процес формування майбутньої особистості, так і за власне професійне вдосконалення. Особливого значення набуває проблема соціальної відповідальності в умовах цифрового суспільства, яке зумовлює зростання ролі інформації та цифрових технологій загалом і в професійній діяльності освітян зокрема.

Термін «соціальна відповідальність», за визначенням міжнародного стандарту ISO 26000, - це «відповідальність компаній за вплив її рішень та дій на суспільство, навколишнє середовище шляхом прозорої та етичної поведінки, яка сприяє сталому розвитку, у т. ч. здоров'ю та добробуту суспільства; враховує очікування заінтересованих сторін; відповідає чинному законодавству та міжнародним нормам поведінки; інтегрована у діяльність організації і практикується у її відносинах з іншими» (Саприкіна., Ляшенко, Саєнсус, 2011, с.286).

У науковій літературі поняття соціальної відповідальності працівників освіти є ще недостатньо розробленим. Проте, у доробках українських науковців висвітлено певні аспекти соціальної відповідальності закладів освіти. Зокрема, під соціальною відповідальністю вищої освіти Н. Кузнєцова та В. Кузнєцов розуміють відповідальність закладів освіти, зокрема ЗВО як соціального інституту, перед суспільством за результати і якість своєї професійної діяльності (Кузнєцова, Кузнєцов, 2017).

На думку О. Грішнова та С. Бех (2014), «...основою соціальної відповідальності вищих навчальних закладів є надання високоякісних і затребуваних суспільством навчальних послуг, а також проведення актуальних наукових досліджень».

Науковець Л. Шевченко (2012) акцентує увагу на кінцевих результатах діяльності закладів освіти – когнітивних, економічних і соціальних, звертаючи увагу, що відповідальність університетів перед суспільством має бути усвідомленою й іншими суб'єктами освітньої сфери, насамперед державою і домогосподарствами.

У вивченні соціальної відповідальності працівників освіти уявляються значущими співвідношення свободи і відповідальності, співвідношення соціальної та особистої відповідальності, розуміння відповідальності як моральної категорії, дії, важливої складової виховання зростаючої молоді.

Поняття відповідальності науковці трактують по-різному, а саме: наявність свободи, оскільки лише за вільною особистістю можна визнати почуття відповідальності; можливість виконання зобов'язання або обов'язку; якість, що є показником надійності та довіри; елемент управління, відповідальність за щось, певні зобов'язання перед іншими; «здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, визнаним у суспільстві або колективним нормам, у результаті чого виникає почуття співучасті у спільній справі, а при невідповідності — почуття невиконаного обов'язку; готовність індивіда визнати, що він сам є причиною наслідків власної поведінки і діяльності» та ін.

Як бачимо, з одного боку, відповідальність немислима без свободи, але з іншого – свобода без відповідальності стає свавіллям. За вирішенням цієї дилеми стоїть свобода вибору загалом у кожної людини в соціумі. Так, у людини завжди є можливість вибору, разом з тим лише людина має нести відповідальність за цей вибір. Отже, людина має право приймати рішення і діяти відповідно до власної думки, проте вона має й особисто відповідати за

результати власних дій, а не перекладати провину за негативні результати своїх рішень і дій на інших. Це свідчить про феномен «особистої відповідальності».

Крім того, у рамках соціальної відповідальності останню розглядають як певне співвідношення між особистістю та суспільством, що спрямована на користь всього суспільства, прийняття саме тих рішень, які відповідають цілям і цінностям людства. Тобто, соціальну відповідальність можна розглядати як регулятор поведінки людей, що, з одного боку, свідчить про реакцію суспільства на поведінку індивіда, з іншого боку, – реакцію індивіда на вимоги суспільства; бути відповідальним – насамперед, визнавати і захищати цінності свого оточення і сприяти реалізації його цілей (Вітковська, 2011, с.45-48); як категорію для позначення міри вільного прояву соціальним суб'єктом свого обов'язку і права обрати в конкретних умовах оптимальний варіант ставлення до дійсності, виходячи з прогресивних інтересів суспільства» (Патинок, 2018). Відповідальність, обумовлена статусом, усвідомлюється людиною як покликання, а обумовлена угодою – як обов'язок. Вона може бути двоякою: а) спричиненою груповими, корпоративними, службовими або іншими локальними обов'язками, що сприяє розумінню підзвітності; б) самостійно прийнятою особою в якості особистого і універсального обов'язку. Наведені бачення висвітлюють її вимір, фіксований в модальності «відповідальність перед», що суперечить модальності «відповідальність за». На думку І. Савченко (2005), «соціальна відповідальність – це соціальне явище, що являє собою добровільне та свідоме виконання, використання і дотримання суб'єктами суспільних відносин, приписів, соціальних норм, а у випадку їхнього порушення – застосування до порушника заходів впливу, передбачених цими нормами».

Соціальна відповідальність характеризується наявністю ознак, а саме: а) соціальне явище, що містить конкретно-історичний зміст; б) усвідомлена реалізація обов'язку (повинності) особи перед суспільством; в) реалізація за велінням совісті суб'єкта; г) невиконання обов'язку (повинності) передбачає відповідний (менший чи більший) ступінь осуду такої особи суспільством

(певною соціальною групою, окремими членами соціуму); д) ініціативний характер; є) домінування суспільного суб'єкту чи індивідуального суб'єкту як представника суспільства /соціальної групи; ж) домінування компромісу між суспільними інтересами та цілями, з одного боку, та індивідуальними, професійними, етичними та ін. устремліннями, з іншого; з) поведінка людей в контексті соціальної відповідальності, що висвітлює очікування людей, їх соціальну позицію у формуванні соціально визначених атрибутів конкретної соціальної групи чи груп.

Складовими соціальної відповідальності є суб'єкт та об'єкт. Відповідальність має два критерії:

- об'єктивний - об'єктивна зумовленість діяльного суб'єкта зовнішніми соціальними вимогами, тобто, його залученість до соціальних зв'язків та взаємовідносин;

- суб'єктивний - визначає соціально та морально-психологічні якості особи як суспільної істоти, продукту суспільного виховання, формування і розвитку, що забезпечує усвідомлення особистістю власного обов'язку, невинності перед суспільством.

При цьому будь-яка відповідальність має політичний характер за своєю природою. Необхідно зазначити, що соціальна відповідальність має дихотомічний характер, що означає не лише взаємне сумлінне, відповідальне ставлення суб'єктів суспільних відносин до своєї суспільно значимої поведінки, але й відповідальність держави перед суспільством і людиною. В цілому існує широке різноманіття концепцій соціальної відповідальності або підходів до соціальної відповідальності, які виникали по мірі того, як очікування суспільства на цей рахунок зростали. Більше того, критерії соціальної відповідальності важко визначити (за винятком законодавчих обов'язків), тому що вони є умовними: те, що є для однієї діючої особи відповідальним, інші можуть сприймати по-іншому. Абсолютних стандартів соціальної відповідальності немає, і вони можуть змінюватися з кожним поколінням, кожним етапом розвитку чи прогресу суспільства, культурними особливостями,

специфікою історичного розвитку регіону/географії/країни. Концепції соціальної відповідальності різняться також залежно від національних соціально-економічних пріоритетів, які знаходяться під впливом історичних і культурних факторів, та від різних типів соціальних дійових осіб, що вимагають дії за цими пріоритетами.

Цікавою у контексті нашого дослідження є структура соціальної відповідальності, запропонована науковцями Київського національного університету імені Шевченка Н. Чернухою та А. Слабковською (рис.1.1.1).



Рис. 1.1.1. Структура соціальної відповідальності (за Н. Чернухою та А. Слабковською).

Привертає увагу розподіл соціальної відповідальності на потенційну та реальну. При цьому під реальною відповідальністю варто розуміти відповідальність як особистісний чинник, що дозволяє усвідомити наслідки за здійснені дії відповідно до існуючих соціальних норм. Причому ці наслідки можуть бути як позитивного, так і негативного характеру через неспівпадіння зробленого з пануючими нормами суспільства.

Щодо потенційної відповідальності, то її розуміємо як наявність дієвого контролю з боку суспільства, що належно регулює всі існуючі види відповідальності. Соціальна відповідальність починається з усвідомлення особистих наслідків будь-яких дій (вчинків) кожним елементом суспільства (кожною людиною). У межах двох основних типів (реальної та потенційної)

соціальної відповідальності виокремлюють їхні різновиди: моральну, релігійну, дисциплінарну, політичну, правову, економічну та ін.

Зважаючи на вищесказане, варто зазначити, що прийняття рішення до дії у професійній діяльності завжди свідчить про свободу вибору, а цей вибір лежить у морально-етичній площині особистості фахівців соціономічних професій, формуючи відповідальне ставлення до діяльності, зокрема, використання інформації як цінності на основі прогнозування можливих наслідків за використання цієї інформації і разом з тим бути готовим нести відповідальність за наслідки. Тобто можливо варто доповнити дану структуру таким різновидом соціальної відповідальності як цифрова. Таке обґрунтування здатності майбутніх фахівців соціономічних професій до опанування компетенцій знаходимо у дослідження науковців (О. Бондарчук, В. Балахтар, О. Горова, Н. Литвиненко, Н. Пінчук, О. Шманько, 2021).

Таким чином, можна зробити висновок, що у вивченні соціальної відповідальності працівників освіти уявляються значущими співвідношення свободи і відповідальності, співвідношення соціальної та особистої відповідальності, розуміння відповідальності як моральної категорії, дії, важливої складової виховання зростаючого покоління. Тому, з одного боку, відповідальність немислима без свободи, але з іншого – свобода без відповідальності стає свавіллям. За вирішенням цієї дилеми стоїть свобода вибору загалом у кожної людини в соціумі, і працівників освіти зокрема - у людини завжди є можливість вибору, разом з тим лише людина має нести відповідальність за цей вибір. Отже, має право приймати рішення і діяти відповідно до власної думки, проте вона має й особисто відповідати за результати власних дій, а не перекладати провину за негативні результати своїх рішень і дій на інших. Це свідчить про феномен «особистої відповідальності». Крім того, у рамках соціальної відповідальності останню розглядають як певне співвідношення між особистістю та суспільством, що спрямована на користь всього суспільства, прийняття саме тих рішень, які відповідають цілям і цінностям людства.

1.2. Аналіз та характеристика цифрової грамотності працівників освіти

Нині у суспільстві загалом і в освіті зокрема гостро постає потреба цифрової грамотності, що спричинює набуття цифрових навичок як базових поряд з грамотністю і математичними вміннями. Опанування цифровими інструментами, призначеними для розв'язання як типових, так і професійних завдань освітньої діяльності, вміння опановувати нові – одна з ключових компетенцій працівника освіти в інформаційному суспільстві сьогодення.

В інформатизації освітньої сфери виокремлюють три етапи, а саме:

перший етап (кінець 50-х рр. – початок 70-х рр.) характеризує електронізація освіти, що супроводжувалася застосуванням електронно-обчислювальної техніки у навчальному процесі фахівців технічних спеціальностей, а згодом і здобувачів освіти гуманітарного спрямування;

другий етап (сер.70-х рр. – 90-х рр.) – комп'ютеризація освіти – передбачала розробку потужних комп'ютерів, програмного забезпечення, комп'ютерного моделювання об'єктів, явищ та процесів та їх використання в освітньому процесі в якості комп'ютерної системи навчання, тестування, комп'ютерних технологій організації та управління навчальним процесом;

третій етап інформатизації освіти – цифровізація, сучасний етап, супроводжується зростанням продуктивності комп'ютерів, розвитком мереж, появою мультимедіа, віртуальної та доповненої реальності тощо. Це, у свою чергу, висуває вимоги до працівника освіти щодо володіння інформаційними та комунікаційними технологіями, набуття знань, вмінь і навичок у галузі комп'ютерних технологій (Коваленко, 2016, с.182).

Варто зауважити, що незважаючи на численний розвиток ІТ-технологій, далеко не всі освітяни готові до опанування цифрових навичок роботи в освітніх закладах, вчитися сучасним технологіям навчання, опановувати нові технологічні можливості задля успішної реалізації освітнього процесу у відповідь на виклики часу (пандемія Covid-19, війна, перехід на дистанційне

навчання та ін.). Це спричинило значні труднощі у професійній діяльності працівників освіти і потребувало швидкості та оперативності реагування, оволодіння цифровими вміннями і знаннями задля підтримки зв'язку зі здобувачами освіти, якісного проведення навчального процесу, незважаючи на стресованість внаслідок дезадаптованості до нового формату освітнього процесу.

Появу і поширення терміну «цифрова грамотність» пов'язують із американським і журналістом Полом Гілстером та його монографією «Digital Literacy («Цифрова грамотність», 1997). На думку автора, даний термін виник у відповідь на стрімкий розвиток технологій, пояснюючи його як здатність критично засвоювати та використовувати інформацію, одержану з використанням комп'ютера у різній формі з широкого діапазону джерел (Gilster, 1997). До структури цифрової грамотності Пол Гілстер включив інформаційну грамотність, комунікативні компетенції, креативні компетенції та медіаграмотність. Дослідники А. Мартін та Д. Мадіган у статті «Цифрова грамотність у навчанні» (2007), вивчаючи даний термін, вважали його усвідомленням встановлення та здатністю окремих осіб належним чином використовувати цифрові інструменти та засоби для ідентифікації, доступу, управління, інтеграції, оцінки, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, задля побудови систем нових знань, а також спілкування з іншими людьми.

У розвинутих країнах витрачають великі ресурси з метою підвищення рівня цифрової грамотності, що свідчить про якість особистості не залежно від її професійної діяльності, адже високий рівень цифрової грамотності є одним з вирішальних чинників реалізації успішної праці у всіх сферах суспільного розвитку. Крім того, наразі деякі кампанії, установи все частіше при прийомі на роботу разом з професійними якостями оцінюють цифрові компетентності, що є базою для оволодіння спеціальними компетенціями.

Формування та розвиток цифрової грамотності особистості має здійснюватися в динамічному середовищі відповідно до постійно мінливих вимог часу, а соціальним інститутом, який може забезпечити цей процес є

система освіти, і в даному контексті особливо значущої ролі набуває цифрова грамотність педагогів цифрову грамотність працівників освітніх закладів.

В умовах сьогодення варто враховувати рівень володіння навичками, які здатний застосовувати працівник освіти під час реалізації різних інформаційних процесів, створення пошуку, передачі, зберігання, обробки інформації з урахуванням критерію безпеки. Адже безпека під час роботи з інформацією торкається кібернетики, навичок надійного зберігання даних та захисту персональної інформації з використанням різних технологій.

Оцінка цифрової грамотності потребує проведення аналізу складових цифрової грамотності. На саміті G20, що відбувся у Берліні у 2017 році, дослідники запропонували такі компоненти цифрової грамотності:

- інформаційна грамотність;
- комп'ютерна грамотність;
- комунікативна грамотність;
- медіаграмотність;
- ставлення до технологій або інновацій

Індикаторами слугують такі аспекти: знання (когнітивний аспект), навички (технічний аспект), установки (етичний аспект). Знання описують теоретичні уявлення людини про значущість інформації в сучасному суспільстві, про можливості інфокомунікаційних технологій та їх обмеження, про апаратно-програмне забезпечення комп'ютерів та принципи функціонування електронно-обчислювальної техніки. Навички визначають здібності людини успішно працювати з інформацією на практиці із застосуванням нових технологій. Установки відображають ставлення людини до етичних норм при роботі з інфокомунікаційними технологіями, і те, як вона дотримується цих правил (Каркач, Семигіна, 2021).

Таким чином, кожен компонент цифрової грамотності варто оцінювати з позиції перерахованих аспектів. Це підтверджує і поширеність даного підходу щодо способів оцінки цифрової грамотності.

Ще одним підходом до оцінки рівня цифрової письменності є аналіз електронного портфоліо. Цей підхід є поширеним через його простоту і доступність в інтернеті. На даний момент є велика кількість ресурсів, призначених для створення портфоліо (https://www.canva.com/ru_ru/sozdat/portfolio). До електронного цифрового портфоліо працівника освіти можна включити загальні відомості про нього, робочі навички та вміння, офіційні документи, інформацію про досвід роботи, освіту, про участь у конкурсах, про можливості працівника освіти використовувати у своїй діяльності технології та ін. Портфоліо бувають різних видів оскільки створюються з різними цілями (пошук роботи, демонстрація досягнень за певний період часу, оцінка власника портфоліо портфоліо досягнень та ін.). Але на практиці найчастіше зустрічається гібридне портфоліо, що вирішує відразу кілька завдань і містить різнобічну інформацію. На основі аналізу даних електронного портфоліо можна зробити висновок про знання та вміння працівника освіти в цифровій сфері. Використовуючи системний аналіз до аналізу портфоліо, можна уникнути елементів суб'єктивності при його оцінці.

Варто звернути увагу на нормативно-правове підґрунтя цифрової грамотності. Це європейські та вітчизняні державні документи («Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти (2006), «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014) та ін.), «Стратегія цифрової трансформації соціальної сфери», які фундаментально адаптують людину до діяльності в інформаційному суспільстві та створюють всі необхідні акомодовані умови для навчання упродовж усього її життя.

Сучасне розуміння цифрової грамотності європейськими й американськими дослідниками обов'язково вміщує екологічне відношення до цифрових технологій як особливого середовища життя людини, що потребує дотримання норм гігієни й відповідальності працівника освіти.

Науковці Н. Jenkins, R. Purushotma та М. Weigeletal, (2009) вважають, що цифрова грамотність залежить від сформованості трьох типів навичок: навичок взаємодії з комп'ютером та будь-якими іншими пристроями («hardwareskills»), за допомогою яких можна вийти в мережу або створити цифрові артефакти; навички взаємодії з програмним забезпеченням («software skills»), що уможливають роботу з контентом; універсальні навички роботи з цифровими технологіями («meta skills»), зокрема конструювання, розроблення цифрового онлайн чи онлайн середовища.

Цікавим у контексті нашого дослідження є тлумачення цифрової грамотності D. Belshaw у книзі «Основні елементи цифрової грамотності» (2011), що поєднує різні моделі цього феномену і виокремлює вісім ключових компонентів як базову основу якісної взаємодії людини з «цифрою» (культурний, когнітивний, конструктивний, комунікативний, критичний, громадянський, а також упевнене користування та креативність). Компоненти представлені у вигляді схеми (рисунок 1.2.1).

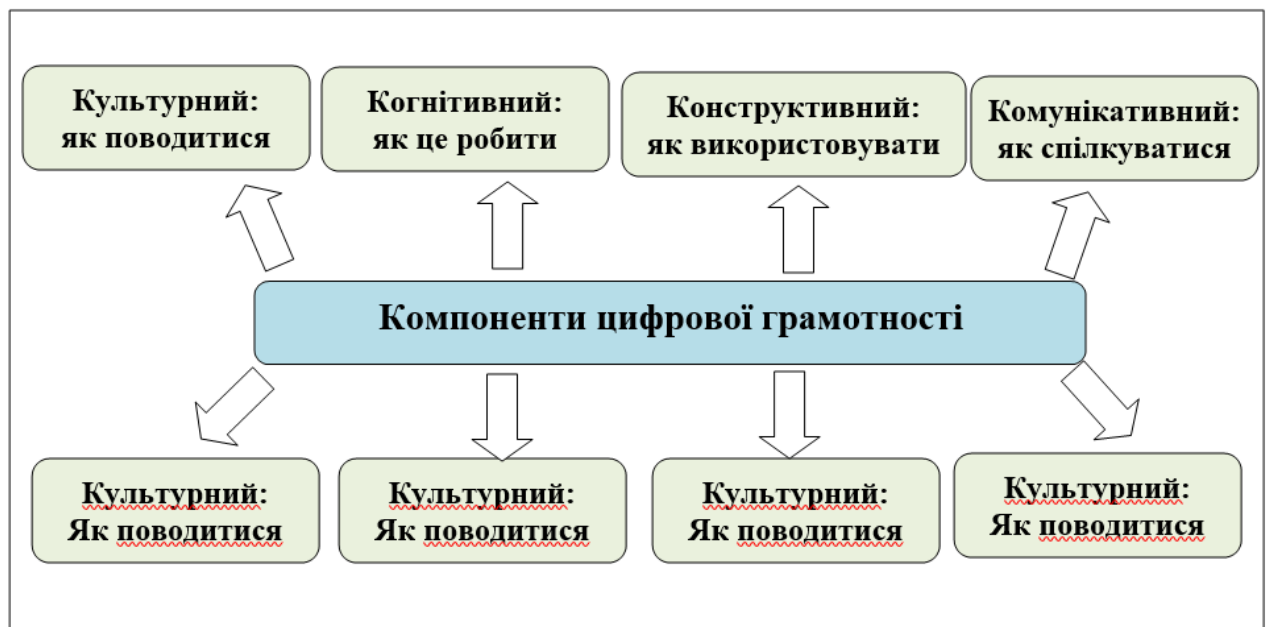


Рис.1.2.1 Компоненти цифрової грамотності (за D. Belshaw)

Як зазначав D. Belshaw, *культурний контент* передбачає дотримання нетикету – правил поведінки в мережі, культури інтернет-спілкування,

розуміння специфічних інтернет-артефактів (інтернет-мем, емодзі анімовані gif-файли тощо); розуміння історії, мови звичаїв та цінностей цифрових середовищ, поваги до принципів конфіденційності та захисту інформації; визнання різниці між особистим і професійним користуванням цифровими засобами та ін. *Когнітивний компонент* – це розуміння ключових понять комп'ютерної грамотності володіння ІТ-навичками усвідомлення спільних функцій (навігаційних меню, налаштувань, профілів, тегів, хеш-тегів у цифрових засобах, що уможливить користування цифровими пристроями, програмними платформами та інтерфейсами. *Конструктивний компонент* – знання умов коректного використання контенту під час «конструювання» будь-чого в цифровому середовищі, дотримання авторських прав і знання різних ліцензій Creative Commons. *Комунікативний компонент* припускає знання можливостей спілкування в цифрових середовищах, розуміння специфіки понять ідентичності, довіри, обміну, впливу у цифровому просторі. *Компонент «упевнене користування»* передбачає відчуття себе частиною онлайн-спільноти, розуміння і використання переваг онлайн простору, порівняно з офлайн-світом, а також відображає навчання в цифровому середовищі. *Креативність* у складі цифрової грамотності вказує на цінність творчості в цифровому просторі, опанування нових способів використання онлайн інструментів та середовищ, створення нового знання за допомогою цифрових технологій. Використання аналітичних умінь і навичок оцінювання цифрового контенту, інструментів та програм виокремлення надійних джерел характеризують *критичний компонент*. *Громадянський компонент* характеризує осіб, які використовують цифрові середовища для самоорганізації а також відстоюють цифрові права та обов'язки, беруть участь у соціальних рухах в Інтернеті.

На думку вітчизняних науковців, зокрема О.Овчарук (2014) розглядає цифрову грамотність як складову ІК-компетентності, а В.Кудлай (2015) та О.Радзієвська (2017) даний термін пов'язують з проблемами інтернет-безпеки.

Таким чином, виникнення та розвиток поняття цифрова грамотність та встановлення необхідності системного формування підвищення рівня цифрової

грамотності у працівників освіти сприятиме забезпеченню науково-технологічного та соціально-економічного розвитку суспільства. При цьому варто пам'ятати, що цифрова грамотність розвивається не стихійно, її потрібно формувати системно, насамперед, у межах освітнього простору. у цьому контексті велике значення має високий рівень цифрової

Поняття цифрової компетентності (ЦК) охоплює багато аспектів, що стосуються людського мислення, знань та навичок і, варто відзначити, що чимало науковців висувають різнобічні трактування у розрізі одного й того ж явища. Задля ширшого розуміння та об'єктивного визначення феномену цифрової компетентності, нами було зібрано та проаналізовано низку поглядів, що стосуються ЦК (табл. 1.2.1):

Таблиця 1.2.2

Варіації тлумачень цифрової компетентності видатними вченими

Автор	Тлумачення
С. Скотт	Здатність використовувати цифрові ресурси та інформаційні технології, розуміти та вміти критично оцінювати цифрові ресурси та контент, ефективно комунікувати. Він виокремлює такі складові ЦК: інформаційна і медіа грамотність; онлайн комунікація; технічний та споживацький компоненти.
А. Феррарі	Набір, який включає в себе певні знання та уміння, які необхідні для використання інформаційних технологій та цифрових медіа; розв'язання проблем; керування інформацією; співробітництва; етичного спілкування; створення і поширення контенту; спільної діяльності та задоволення потреб.
Г. Солдатова	В поняття ЦК вкладає ще декілька компонентів, окрім базового комплексу користувачьких і професійних знань та навичок, - відповідальність та жагу до ефективної діяльності. На її думку знання, вміння, мотивація на виконання завдання, а також почуття відповідальності за виконання обов'язків і досягнення поставлених цілей становлять фундамент цифрової компетентності.
А. Калвані А. Картеллі А. Фіні М. Раніері	Вчені розглядають поняття відповідно трьох вимірів: технологічного, когнітивного, етичного та відзначають важливість синергії цих компонентів. ЦК - є здатністю досліджувати та гнучко вирішувати нові діджитал завдання, аналізувати та критично оцінювати

	інформаційні дані, використовувати ІТ-можливості для представлення та вирішення проблем, побудови загального та спільного знання, а також у розумінні особистої відповідальності та повазі до взаємних прав та обов'язків.
Л. Іломекі А. Кантосало М. Лаккала	Включають у поняття ЦК технічні вміння використовувати цифрові технології, здатності осмислено застосовувати їх для роботи, навчання та у повсякденному житті, здатності критично оцінювати цифрові технології, мотивацію до участі у цифровій культурі
А. Мартін Ян Грудзієцкі	Розглядають ЦК як перший рівень розвитку цифрової грамотності. Тоді як, цифрову грамотність вони визначають як обізнаність, здатність людей належним чином використовувати цифрові інструменти з метою виявлення доступу, управління, оцінювання, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, створення медіа продуктів та спілкування з іншими людьми відповідно до певного досвіду, щоб бути спроможними на конструктивні соціальні дії.

Аналіз поглядів науковців, пов'язаних із діджиталізацією суспільства та їх результативністю засвідчив схожість їх бачення щодо феномену цифрової компетентності, взаємозв'язку між поглядами з приводу окремого явища та його реальним положенням у свідомості суспільства. При цьому варто пам'ятати, що менший показник розбіжності у поглядах свідчить про низьку ймовірність того, що ці тлумачення будуть некоректними або ж хибними. Дослідження процесу цифрової компетентності показує, що наповнення та зміст тлумачень є однорідними, чіткими та грамотно розмежованими з іншими сферами. Результатом є забезпечення стабільного та якісного впровадження технологічних нововведень у процесі людської діяльності.

Поняття «цифрова компетентність» є знано ширшим порівняно з терміном цифрової грамотності і більш загальним, охоплюючи комплекс важливих знань, умінь та навичок, які передбачають коректне, грамотне та впевнене використання цифрових ресурсів у різних сферах людського життя. Це дозволило виокремити чотири основних складових цифрової компетентності, які забезпечують оптимальне та ефективне використання технологічних можливостей (рис. 1.2.3):



Рис 1.2.3. Основні складові цифрової компетентності

Процес масової діджиталізації охоплює усі сфери життєдіяльності суспільства, що, в свою чергу, зумовлює розвиток цифрової сфери у розрізі освіти, а також створення окремих документів та проєктів на державному рівні задля підвищення цифрової грамотності працівників освіти.

Українські дослідники (М. Федоров, В. Іонан, Т. Нанаєва та ін.) адаптували та впровадили Рамку цифрових компетентностей громадян. Це стало можливим завдяки проведенню досліджень за результатами реалізації проєкту Еразмус+ «Рамкова структура цифрових компетентностей для українських вчителів та інших громадян». В основу покладено європейську концептуально-еталонну модель цифрових компетентностей для громадян (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens), а також рекомендації у сфері цифрових компетентностей від європейських та міжнародних інституцій. Проєкт Рамки був перекладений на українську мову, адаптований, обговорений та вдосконалений в експертному середовищі із залученням представників експертно-консультативного комітету з цифрових технологій (Міністерство освіти і науки) та експертів Комітету з питань цифрових навичок Української національної цифрової коаліції «Коаліції

цифрової трансформації» (Вдовиченко, 2018, с.80). Адаптації зазнало і змістове наповнення рамки із врахуванням національних, культурних, освітніх та економічних особливостей України. Це уможливило крок законодавче урегулювання відповідно до стандартизації та популяризації освітніх кампаній у питаннях цифрових компетенцій.

Рамка Цифрових компетентностей для громадян України є інструментом, створеним для підвищення рівня цифрових можливостей українців загалом й освітян зокрема, допомоги у створенні й реалізації державної політики та плануванні освітніх ініціатив. Усе разом уможливить підвищення рівня цифрової грамотності, а також практичне використання засобів і сервісів ІТ-технологій здобувачами освіти. Наразі фахівці у галузі цифрових технологій вважають, що Рамка є достатньо чітким та розгалуженим стандартом й довідником й окреслює вичерпний обсяг знань, умінь і практичних навичок, яких потребує широке коло громадян задля гідної конкуренції на українському і європейському ринках праці, комфортного впровадження сучасних досягнень інформаційно-цифрових технологій.

У Цифрові Рамці компетентностей виокремлено наступні складові, а саме: комп'ютерну та інформаційну грамотність, діджитал контент, комунікацію, взаємодію та безпеку у віртуальному соціумі, розв'язання проблемних питань у цифровому середовищі та навчання впродовж життя. Так, основи комп'ютерної та інформаційної грамотності дозволяють підвищити функціональну грамотність при використанні комп'ютерних та мобільних пристроїв, застосовувати основне програмне забезпечення комп'ютерних та мобільних пристроїв, використовувати основні засоби та прикладне програмне забезпечення комп'ютерних і мобільних гаджетів, управління цифровою ідентичністю. У сукупності усе разом сприятиме розумінню сутності цифрової ідентичності, засобів збору інформації про особистість та ін.

Щодо інформаційної грамотності, то опанування навичками роботи з інформаційними даними є основним чинником успішної роботи у цифровому просторі. При цьому доцільно використовувати цифрові інструменти, що

дозволять створити міцний фундамент для подальшого поглиблення знань: перегляду, пошуку, фільтрації інформації, критичного оцінювання та тлумачення інформації, перевірки надійності джерел інформації, реалізації власних запитів та потреб за допомогою цифрових технологій. До прикладу, використання цифрових засобів та технологій для продажу товарів та послуг, організації відпочинку та здорового способу життя, збереження здоров'я, самоосвіти, хобі, економії, отримання соціальних послуг. Крім того, інструменти допомагають самореалізації та особистому розвитку у цифровому суспільстві, зокрема розвитку здібностей та навичок у цифровому середовищі для самовираження і самовдосконалення.

Структура Рамки містить спектр комунікативних навичок, що уможливають взаємодію через широкий спектр цифрових технологій та розуміння, котрими засобами цифрового зв'язку варто працювати з певним контентом, враховуючи культурні, соціальні, специфічні гендерні відмінності тощо, реалізацію онлайн-проектів та соціальних ініціатив, відповідні цифрові засоби та технології для поширення та обміну даними, цифрове громадянство та мережевий етикет.

Варто звернути увагу і на ефективність захисту особистісних даних та безпеки у цифровому просторі – це дії щодо захисту своїх пристроїв та цифрового контенту, розуміння ризиків та загроз в цифровому середовищі, знання щодо заходів безпеки та захисту. Крім того, варто враховувати питання надійності та приватності, захисту особистих прав споживача від шахрайства та зловживань, уміння уникати ризиків і загроз для фізичного та психологічного здоров'я при користуванні цифровими технологіями. Саме Рамка визначає коло розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчанні впродовж життя, а саме: виявляє технічні проблеми при експлуатації пристроїв і користуванні цифровими середовищами та їх розв'язання, визначає потреби та шляхи їх технологічного вирішення, усвідомлення рівня власної цифрової компетентності та гострої потреби підвищувати або ж оновлювати, вміти використовувати цифрові технології для вирішення власних життєвих проблем

у сфері побуту, комунікацій, охорони здоров'я, освіти тощо. Цьому сприятимуть вміння використовувати відкриті цифрові освітні ресурси (тренінги, курси, освітні програми), що дозволять професійно та особистісно зростати.

Ретельний аналіз змісту і наповнення Рамки цифрової компетентності показав, що зазначені вище кроки є цілком логічними та поступовими. Це створює адекватне та безпечне середовище для підвищення рівня цифрових знань та навичок різних категорій населення. Наразі перед працівниками освіти постає важливий етап змін у процесі реалізації освітнього процесу. Кожного дня з'являються дедалі більше нових інструментів для професійної реалізації педагога, що зумовлює потребу розвитку цифрової грамотності працівників освіти.

Цифрова компетентність працівника освіти, на нашу думку, є його здатністю створювати та змінювати цифрові ресурси у професійній діяльності доцільно, критично і безпечно, обирати та керувати ними, а також захищати та поширювати їх, застосовуючи в освітній, виховній та просвітницькій діяльності.

Детальний аналіз наукових джерел дозволив виділити ряд чинників, котрі, на нашу думку, сприятимуть формуванню високого рівня цифрової компетентності у працівників освітніх закладів:

По-перше, перехід від традиційного формату навчання до цифрового - поширений інструмент для реалізації освітньої діяльності. Відтепер педагог має можливість проводити заняття далеко за межами свого перебування, межами одного міста, а й у масштабах усього світу. Варто зауважити, що онлайн-формат навчання має певні відмінності від традиційного навчання, а саме:

– загрози переривання занять внаслідок технічних причин, а також неможливості виправити ситуацію через відсутність необхідних знань, навичок та вмінь;

– відсутній ефект «присутності» у взаємодії чи спілкуванні зі здобувачем освіти;

- відсутній тактильний контакт, який є одним із важливих інструментів освітнього процесу;

- важче створити атмосферу довіри;

- якщо використовується текстовий або аудіо-формат навчання, то в освітян є значний ризик не сприйняти ситуацію повністю: позу, тембр голосу, жести, міміку, які є складовими як допоміжними інструментами навчання і допомагають коректно та влучно оцінити сприймання і розуміння слухачами поданої інформації та ін.;

По-друге, праця з інформаційними та цифровими джерелами, інформаційними даними в умовах сьогодення для працівників освіти є першочерговою та важливою. Педагог набуває нових знань та навичок, розширює власний інструментарій, щоб мати якомога більше інформації про предмет його вивчення. Аналіз інформації завжди є складним процесом і потребує значних зусиль. Проте оцифрування інформації спричинює безмежний потік і працівники освіти можуть не лише занурюватися у масштаби інформаційного простору, а й застрягати в них. Тому варто підвищувати рівень знань та навичок для подальшої роботи.

По-третє, безмежні освітні можливості працівників освіти формують навчання та досвід, що є базисом для розвитку у своїй діяльності. Це можливо за допомогою цифрових технологій, що мають розширений доступ до будь-яких ресурсів навчання і сприяють досягненню якості та ефективності їхнього професійного зростання.

Але, попри всі переваги цифрового перевороту у сфері освіти, є, звісно, і недоліки, які варті уваги та необхідності максимально залучити нові можливості для їхнього виправлення.

З рис. 1.2.4 видно низку недоліків, які перешкоджають грамотно й ефективно вибудувувати освітню діяльність педагога у цифровому просторі.



Рис. 1.2.4. Недоліки становища цифрового навчання в закладах освіти

На даний момент, моніторинг діяльності працівників освіти демонструє двозначні результати: цифровий простір, з одного боку, надає безліч можливостей, проте, з іншого – ці можливості не є доступними для всіх нинішніх та майбутніх педагогів та здобувачів освіти, що ускладнює грамотну й ефективну реалізацію діяльності в Інтернет-середовищі.

Так, однією з перших та загальних проблем є недостатній рівень цифрової грамотності населення в Україні. Ситуація, коли в цілому цифрова свідомість присутня, але вона не є вичерпною та закриваючою потреби окремої діяльності, на жаль, характерна для українців.

Наразі є недостатній базовий рівень у сферах застосування цифрових технологій загалом і в освіті зокрема: інформаційна грамотність, комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві, безпека в цифровому середовищі, основи комп'ютерної грамотності, створення цифрового контенту, розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя.

Актуальним є питання надання освітніх послуг з використанням цифрових інструментів - це по-друге. Зважаючи на те, що у більшості освітніх

програмах наявні дисципліни, пов'язані із вивченням технологічних можливостей, проблема діджитал-освіти є наразі вельми актуальною.

Особливо затребуваним є наявність базового освітнього комплексу, а його відсутність унеможливорює вичерпну та розширену грамотність працівників освіти. Це спричинює зниження якості надаваних послуг, впевненості педагогів у власних силах, можливостях захистити себе та авторську діяльність. Вимоги до освітян зростають з кожним роком, а освітні можливості залишаються на попередніх рівнях. Це спричинює критичний розрив між потребами та можливостями.

Такі ситуації показують недостатність реалізації освітніх програм, котрі б могли забезпечити працівників поглибленими знаннями не лише у питаннях цифрової грамотності, а ще й особливостях навчання з використанням цифрових інструментів..

Варто звернути увагу і на групу «цифрових дисидентів», основна мета яких передбачає неповажливе та негативно налаштоване відношення до цифрових технологій. Зазвичай, це відбувається через страх та відсутність важливих навичок щодо впровадження нових й складних елементів у свою діяльність. Ця проблема актуалізує увагу освітніх закладів до просвітницької діяльності та підвищення цифрової грамотності серед працівників освіти.

На рис. 1.2.5 наведено основні загрози для працівників сфери освіти, за умови, якщо питання цифровізації залишиться без змін.

Отже, ми можемо зробити висновок, що поняття цифрової компетентності становить комплексний соціально-психологічний феномен, характерною особливістю якого є здатність працівника освіти реалізовувати свою діяльність в цифровому суспільстві.

Діджиталізація потребує від освітянина повного сприйняття сучасних реалій, опанування вмінь і навичок використовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології. Цінність комплексу складових (компетентність, оперативність, усвідомленість та відповідальність) щодо оцінки можливостей та ризиків цифрових технологій є доволі значущим.

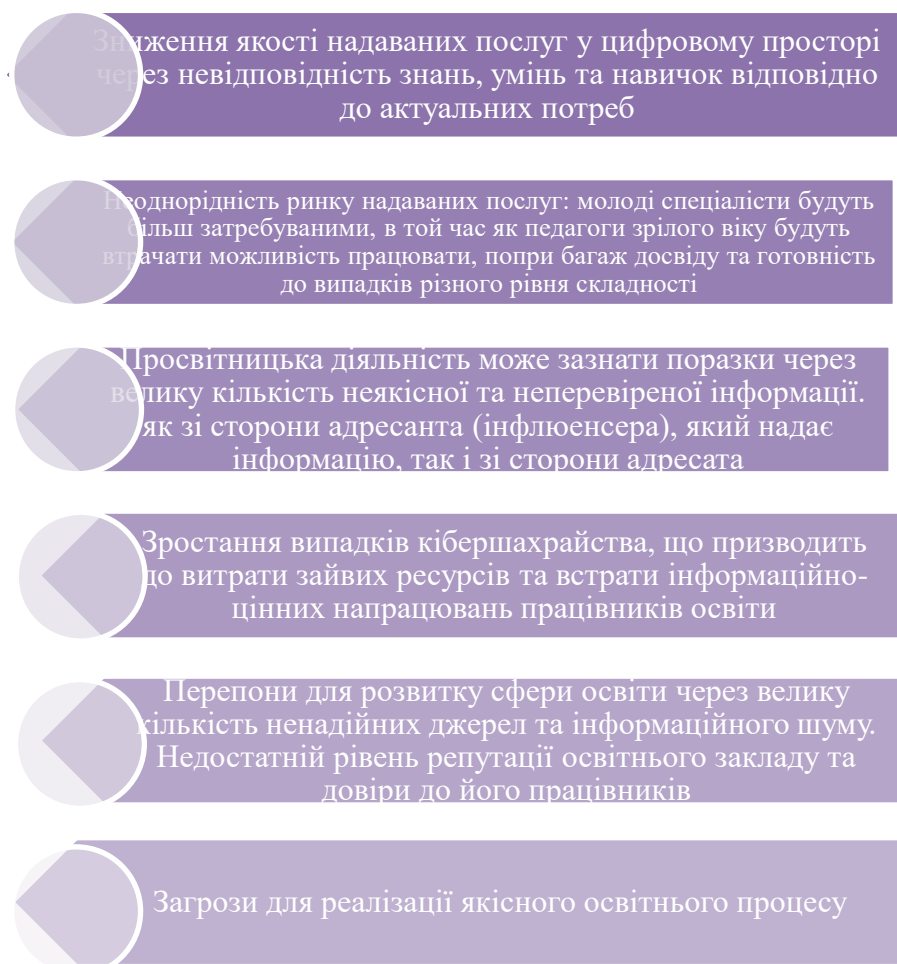


Рис. 1.2.5 Фактори ризику для працівників сфери освіти

Варто відзначити, що підвищення рівня цифрової грамотності населення зумовлюють набуття базового набору якостей, без яких відтворення власної діяльності є ускладненим або навіть неможливим.

Цифрова компетентність виявляється через настановлення на ефективну діяльність в інформаційному суспільстві, особисте ставлення до цієї діяльності, засноване на почутті відповідальності; здатність і готовність особистості впевнено, ефективно, критично і безпечно обирати та застосовувати інформаційно-комунікаційні технології. Цифрова компетентність уможлиблює орієнтування у мінливому цифровому середовищі інтернету, вибудовування власного стилю інтернет-комунікації, взаємодії з іншими соціальними суб'єктами різних культур, автономного прийняття рішень на всіх рівнях соціальної взаємодії. Структура цифрової компетентності поєднує інформаційно-комунікаційний, мотиваційний та компонент відповідальності,

які взаємопов'язані і взаємозалежні, а це, у свою чергу, зумовлює їхній взаємовплив і взаємопроникнення.

Цифрова компетентність у сфері освіти є одним із значущих елементів, актуальних для нинішнього суспільно-політичного стану в Україні. Зокрема, в останні 3-5 років впроваджено безліч цифрових технологій в освітній процес, починаючи від переходу в онлайн-формат і закінчуючи використанням VR-пристроїв задля ефективного розв'язання навчальних і виховних завдань освітнього процесу. Технологічний прогрес прискорюється з кожним днем, водночас, у працівників освітніх закладів відсутній потрібний освітній рівень цифрової грамотності, що сприятиме подальшому цифровому розвитку. Такий стан цифрової грамотності спричинює високі ризики занедбання просвітницької сфери закладів освіти, пригнічення репутації освіти в Україні.

Тому важливо впроваджувати нововведення в освітні програми, сприяти цифровій освіті в Україні.

1.3. Методологія дослідження соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства

Теоретичний аналіз наукової літератури щодо феномену соціальної відповідальності в умовах цифровізації суспільства дозволив висунути гіпотезу, що нині рівень цифрової грамотності населення України не є достатньо високим та ефективним для реалізації діяльності працівника освіти у цифровому просторі. Саме тому феномен соціальної відповідальності та цифрової компетентності потребує уваги і подальших досліджень задля розширення частки просвітницької діяльності, зростання рівня якості поданої інформації, опанування цифровими інструментами з метою вдосконалення цифрової грамотності й набуття цифрової компетентності.

З метою дослідження соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства проведено емпіричне дослідження, здійснюване в три етапи: *перший етап* - передбачав вивчення й теоретичний аналіз

феноменів соціальної відповідальності та цифрової компетентності загалом і в професійній діяльності працівників освіти зокрема, визначення їх стану в країні та аналіз і підбір методології дослідження. *Другий етап* полягав у визначенні й уточненні емпіричних референтів досліджуваних феноменів, розробці методичного інструментарію, підборі методик.

Третій етап (власне емпіричний) спрямований на визначення рівня усвідомлення працівниками освіти змісту й властивостей інформації, відповідальності за її розповсюдження і передбачав: 1) діагностику рівня цифрової грамотності досліджуваних, пошук критичних точок, що перешкоджають ефективному використанню ІТ-технологій; 2) виявлення взаємозв'язку між типом спрямованості особистості досліджуваних та їхнім рівнем цифрової грамотності.

З цією метою використовувалися наступні методики:

– методика «Відповідальність за використання інформації» (О. Папакиця)

– методика «Індекс цифрової компетентності» (Г. Солдатова);

– методика «Діагностика типу спрямованості особистості працівника освіти» (Т. Данілова);

– методика «Цінність становлення особистості фахівця у сфері освіти» (В. Балахтар).

Так, методика **«Відповідальність за використання інформації»** (О. Папакиця, додаток Б1) уможливила визначення рівня відповідальності особистості за власну діяльність у цифровому просторі (виявити етичні та моральні переконання досліджуваних у питанні використання та поширення чужих персональних даних, авторського контенту, тощо). У Додатку Б наведено бланк опитувальника.

Використання методики **«Індекс цифрової компетентності»** (Г. Солдатов, Додаток Б2) передбачав дослідження рівня цифрової обізнаності та навичок роботи у кіберпросторі, що дозволили визначити рівень задоволеності працівників освіти власними знаннями, а також здійснити

зовнішню оцінку наявних навичок досліджуваних. Особливу увагу звертається на: правові та етичні норми при взаємодії з інформаційними та цифровими даними; організаційні та функціональні аспекти використання комп'ютерного та мобільного обладнання; навички оволодіння цифрової грамотності відносно випадків шахрайства в мережі Інтернет; уміння створювати власний інформаційний та цифровий контент.

Методика дозволила виявити наявний та бажаний рівень цифрової грамотності освітян. Питання побудовані таким чином, що працівник освіти дає дві оцінки – суб'єктивну оцінку наявних знань, вмінь та навичок та оцінку бажаного рівня знань, вмінь та навичок. Це уможливорює виявлення особливостей суперечливості у питаннях інтроспекції та критичності мислення працівників освіти.

Бланк методики «Індекс цифрової компетентності» представлено в додатку Б2.

Методика «Діагностика типу спрямованості особистості практичного психолога» (Т. Данілова, Додаток Б3) сприяє визначенню одного з чотирьох типів спрямованості, враховуючи бажання, потреби та мотиваційні рушії особистості, зокрема:

– егоцентрична спрямованість свідчить про цілі, інтереси, потреби працівника егоїстичного характеру, що займають центральне місце в ієрархії цінностей. Щодо спілкування з іншими людьми, то воно, здебільшого, характеризується маніпулятивним і споживчим характером, відсутністю щирої, непідробної зацікавленості співрозмовником. Такі працівники роблять акцент на власних особистих думках та переживаннях, їм складно вийти за їх межі.

– гуманістична спрямованість потребує врахування цілей, потреб, інтересів інших людей і для працівника освітнього закладу є першочерговим за значенням і роллю. У спілкуванні такі працівники виявляють толерантність, альтруїзм, є емпатичними і тактовними, що дуже важливо для реалізації освітньої діяльності.

–екзистенціальна спрямованість висвітлює домінуючу потребу, яка у внутрішній діяльності і характеризується високим рівнем інтроспекції, прагненням працівника до самовдосконалення і самореалізації.

–прагматична спрямованість особистості вказує на домінуючі потреби особистості, зокрема плани й успіхи у професійній діяльності, зорієнтовані на досягнення певних результатів і засвідчують особистісну цінність і значущість.

Методика «Діагностика типу спрямованості особистості практичного психолога» наведено у Додатку Б3.

Методика «Цінність становлення особистості працівника у сфері освіти» (В. Балахтар, додаток 7) визначає погляди респондента щодо питань професійного становлення працівника освіти, висвітлює його особистісне «Я» та особливості інтеграції структури його особистості у сферу професійної діяльності.

Бланк методики «Цінність становлення особистості працівника у сфері освіти» відображено у додатку 8.

Статистичну обробку отриманих даних і графічну презентацію результатів дослідження реалізовано за допомогою комп'ютерних програм SPSS (версія 23.0), Google Form і Excel.

Висновки до першого розділу

Результати аналізу наукової літератури показали, що у вивченні соціальної відповідальності працівників освіти уявляються значущими співвідношення свободи і відповідальності, співвідношення соціальної та особистої відповідальності, розуміння відповідальності як моральної категорії, дії, важливої складової виховання зростаючої молоді. Тому, з одного боку, відповідальність немислима без свободи, але з іншого – свобода без відповідальності стає свавіллям. За вирішенням цієї дилеми стоїть свобода вибору загалом у кожній людині в соціумі, і працівників освіти зокрема - у людини завжди є можливість вибору, разом з тим лише людина має нести відповідальність за цей вибір. Отже, має право приймати рішення і діяти

відповідно до власної думки, проте вона має й особисто відповідати за результати власних дій, а не перекладати провину за негативні результати своїх рішень і дій на інших. Це свідчить про феномен «особистої відповідальності». Крім того, у рамках соціальної відповідальності останню розглядають як певне співвідношення між особистістю та суспільством, що спрямована на користь всього суспільства, прийняття саме тих рішень, які відповідають цілям і цінностям людства.

Аналіз поняття цифрової компетентності актуалізує увагу науковців до питання її структури та змісту, а також складових міжнародної Рамки. Сутність поняття цифрової компетентності висвітлює комплексний соціально-психологічний феномен як здатність працівника освіти здійснювати професійну діяльність в цифровому середовищі. Діджиталізація більшості сфер життєдіяльності спонукає освітян до сприйняття сучасних реалій і потребує набуття здатності систематично опановувати й оновлювати інформаційно-комунікаційні технології відповідно до часу.

В умовах сьогодення працівники поряд із компетентністю, оперативністю, усвідомленістю та відповідальністю за реалізацію професійної діяльності у сфері освіти потребують оцінки можливостей та ризиків цифрових технологій як значущих. Варто відзначити, що підвищення рівня цифрової грамотності працівників вимагає формування і вдосконалення цього базового набору якостей. Водночас, їх відсутність ускладнює чи унеможлиблює реалізацію професійної діяльності.

Цифрова компетентність у сфері освіти - один з основних і значущих елементів нинішнього суспільно-політичного стану в Україні, що відображає впровадження безлічі цифрових технологій в освітній простір: від переходу в онлайн-формат і до використання VR-пристроїв з метою забезпечення ефективного навчання у закладах освіти.

З метою дослідження соціальної відповідальності та цифрової компетентності розроблено і підібрано методологічний інструмент, що сприятиме отриманню якісних результатів і сприятиме просвітницькій діяльності та зростанню рівня відповідальності за якість поданої інформації.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗЦІ СУСПІЛЬСТВА

2.1. Діагностика рівня соціальної відповідальності та цифрової компетентності працівників освіти

Дослідження соціальної відповідальності та цифрової компетентності працівників освіти здійснювалось серед жителів Великокучурівської сільської територіальної громади у Сторожинецькому районі Чернівецької області в Україні, яка об'єднує Великокучурівську, Снячівську та Тисовецьку сільські ради Сторожинецького району (Великого Кучурова, Глибочка, Годилова, Снячева, Тисовця).

У дослідженні взяли участь 38 працівників освітніх закладів Великокучурівської загальноосвітньої школи I-III ступенів, Годилівського навчально-виховного комплексу, Тисовецької загальноосвітньої школи I-II ступенів, а також викладачі Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, які проживають у Великокучурівській сільській об'єднаній територіальній громаді, яких було розподілено за статтю (23,7% чоловіків і 76,3% жінок), віком (від 19 до понад 60 років, місцем проживання (44,7% містян і 55,3% жителі сільської місцевості), стажем роботи (від до 1 одного року і до понад 60 років (табл. 2.1.1)

Таблиця 2.1.1

Розподіл досліджуваних працівників освіти залежно від гендерних, вікових, соціальних та демографічних ознак

Група досліджуваних	Кількість осіб	Валідний процент
Вік		
до 23 років	5	13,2
до 24-30 років	10	26,3
31-40 років	7	18,4

41-50 років	11	28,9
51-60 років	3	7,9
понад 60 років	2	5,3
стать		
чоловіки	9	23,7
жінки	29	76,3
освіта		
базова (бакалавр)	3	7,9
вища (магістр)	27	71,1
кандидат наук	8	21,1
місце проживання		
місто	17	44,7
село	21	55,3
стаж у сфері освіти		
не має	2	5,3
до 1 року	3	7,9
від 1 до 5 років	8	21,1
від 5 до 10 років	7	18,4
від 10 до 20 років	4	10,5
від 20 до 30 років	9	23,7
понад 30 років	5	13,2

Такий підхід в організації емпіричного дослідження виявленню особливостей соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифровізації суспільства та подальшій розробці методичних рекомендацій щодо підвищення її рівня розвитку та цифрової компетентності.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Дослідження особливостей соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифровізації суспільства здійснювалось згідно з визначеними критеріями і показниками.

Результати емпіричного дослідження уможливили виявити недостатній рівень сформованості соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифровізації суспільства. Зокрема, методика О. Папакиці дозволила визначити рівень відповідальності за використання інформації. При високий рівень

відповідальності за використання інформації у цифровому середовищі виявили 23,7% (9 працівників освіти) (табл. 2.2.1).

Таблиця 2.2.1

Розподіл досліджуваних працівників освіти за рівнем соціальної відповідальності за використання інформації

Рівні самооцінки	Кількість досліджуваних, у %
низький	5,3
середній	71,1
високий	23,7

Оцінювання проводили за такою шкалою: дуже низький рівень за використання інформації у цифровому просторі - від 0 до 10 (в особистості відсутній мінімальний рівень знань та навичок щодо ефективної роботи у кіберпросторі); низький рівень – від 11 до 25 (недостатня база знань та навичок стосовно роботи з інформаційними даними в цифровому полі, проте наявне мінімальне уявлення щодо етичних та правових принципів використання інформації); середній рівень відповідальності за використання інформації – від 25 до 45 балів – працівник освіти має уявлення щодо основних принципів роботи з інформацією, володіє базовими знаннями про академічну доброчесність, етичність використання інформації). Високий рівень свідчить про наявність фундаментальних знань та навичок щодо роботи з інформацією у цифровому полі, ціннісно ставиться до інформації, розуміє та передбачає наслідки, а також усвідомлює відповідальність за використання інформації у професійній діяльності – від 45 до 55 балів.

Табл. 2.2.1 показує, що більшість досліджуваних працівників освіти характеризує середній рівень відповідальності (71,1%), 5,3% досліджуваних не повною мірою або взагалі не розуміють, що володіння інформацією вже є цінність. Отож інформація, яка задовольняє потребу в особистісному розвитку, вивченні нового для підготовки до майбутньої професії, не є цінністю для досліджуваних. Вони також не усвідомлюють можливі негативні наслідки використання інформації в своїй діяльності і, як наслідок, не повно

усвідомлюють власну відповідальність за наслідки використання цієї інформації в цілому. До того ж ці досліджувані часто недооцінюють негативні наслідки поширення зайвої інформації про себе, що може негативно позначитися на їх психологічній і навіть, іноді, фізичній безпеці.

Досліджуючи рівень цифрової компетентності (ЦК) за методикою Г. Солдатової, більшість досліджуваних виявили середній показник ЦК (50,9%), враховуючи, що максимальний (ідеальний) показник складає 68,7%. З таблиці 2.2.2 видно рівень знань, мотивації, відповідальності та вмінь працівників освіти.

Таблиця 2.2.2

Результати дослідження рівня цифрової компетентності працівників

Дані респондентів		Результати в кількісному значенні				
№	Прізвище, ім'я	Знання	Мотивація	Відповідальність	Вміння	ЦК, %
1.	А. К.	29	34	34	95	48
2.	О. Д.	42	45	45	112	61
3.	Н. В.	23	27	26	60	34
4.	Ю. П.	39	41	38	105	55,75
5.	Р. К.	32	35	34	98	49,75
6.	О. Г.	30	34	40	106	52,5
7.	Т. Д.	18	18	15	37	22
8.	А. В.	29	25	29	84	41,75
9.	К. Х.	45	46	41	110	60,5
10.	І. В.	36	38	38	102	53,5
11.	А. П.	35	40	35	101	52,75
12.	О. В.	35	41	38	102	54
13.	В. Б.	35	36	35	102	52
14.	М. Б.	35	35	31	99	50
15.	Н. Б.	35	33	28	98	48,5
16.	Б. Г.	39	35	36	107	54,25
17.	Є. Ш.	41	47	43	116	61,75
18.	О. К.	37	38	42	108	56,25
19.	А. К.	35	34	31	85	46,25
20.	А.я Р.	42	44	42	111	59,75
21.	Л. К.	29	30	32	94	46,25
22.	Д. К.	39	34	41	105	54,75
23.	В. С.	20	15	23	78	34
24.	О. Г.	50	50	48	119	66,75

25.	І. П.	35	27	34	106	50,5
26.	К. Ц.	29	33	35	98	48,75
27.	А.М.	27	31	29	105	48
28.	К. К.	30	34	30	106	50
29.	Н. М.	15	10	20	73	29,5
30.	К. Д.	35	40	35	112	55,5
31.	П. Р.	26	25	27	85	40,75
32.	О. Л.	42	29	33	106	52,5
33.	Ю.К.	48	34	39	117	59,5
34.	Ю. Н	40	50	41	91	55,5
35.	Л. М.	48	45	54	118	66,25
36.	П.Н.	44	44	39	112	59,75
37.	М.Ш.	29	34	35	107	51,25
38.	А.Д.	30	35	35	110	52,5

Задля наочності отриманих даних ми вирішили ввести якісне тлумачення показників індексу цифрової компетентності:

- низький рівень 0 – 35 балів
- середній рівень 35 – 55
- високий рівень 55 – 68,7

У таблиці 2.2.3 представлено загальні результати дослідження індексу цифрової компетентності:

Таблиця 2.2.3

Узагальнені результати дослідження індексу цифрової компетентності працівників

Рівень	Кількість осіб	Валідний процент	Середній показник досліджуваної групи, %
високий	13	32	50,9
середній	23	57	
низький	4	11	

Отже, за результатами дослідження індексу цифрової компетентності виявлено високий рівень лише у третій частині досліджуваних (32%), 57% володіють середнім рівнем цифрової компетентності і всього 11% мають низький рівень цифрової грамотності.

За методикою діагностики типу спрямованості Т. Данілової діагностовано ціннісні орієнтації працівників освіти (вподобання, принципи, сенси, світогляд та поведінкові аспекти). Результати аналізу представлено у таблиці 2.2.4:

Таблиця 2.2.4

Розподіл результатів за типом спрямованості працівників освіти

Тип спрямованості	Кількість осіб, %
Гуманістичний	40%
Екзистенціальний	15%
Прагматичний	30%
Егоїстичний	15%

Отже, за результатами даної методики можна зробити висновок що:

- 40% респондентів мають гуманістичний тип спрямованості;
- 15% мають екзистенціальний тип спрямованості;
- 30% мають прагматичний тип спрямованості;
- 15% мають Егоїстичний (егоїстичний) тип спрямованості.

Отже, тип спрямованості особистості висвітлює якості та певні поведінкові аспекти, що формують модель прояву людини у соціумі. Дана методика дозволяє отримати результати, що можуть допомогти визначити більшість чинників, які впливають на поведінку працівників освіти у цифровому просторі.

Методика «Цінність становлення особистості фахівця у сфері освіти» (В. Балахтар) дозволила розглянути та оцінити отримані результати (табл. 2.2.5).

Складність розрахунку результатів передбачає аналіз вільних відповідей, а не оцінку правильних або неправильних тверджень. Нами оцінювалися результати за такими показниками: відповідь відсутня – 0 балів; відповідь є, проте містить не більше двох слів - 1 бал; розгорнута та вичерпна відповідь -2 бали.

Таблиця 2.2.5

Розподіл результатів за ціннісним ставленням особистості до власного становлення у сфері освіти

№	Прізвище, ім'я	Кількість балів	Рівень усвідомлення цінності
1.	А. К.	3	низький
2.	О. Д.	12	високий
3.	Н. В.	2	низький
4.	Ю.П.	10	високий
5.	Р. К.	9	високий
6.	О. Г.	12	високий
7.	Т. Д.	3	низький
8.	А.В.	0	низький
9.	К. Х.	12	високий
10.	І. В.	8	середній
11.	А. П.	9	середній
12.	О. В.	10	високий
13.	В. Б.	8	середній
14.	М.Б.	12	високий
15.	Н. Б.	11	високий
16.	Б. Г.	12	високий
17.	Є. Ш.	10	високий
18.	О. К.	8	середній
19.	А. К.	5	середній
20.	А. Р.	10	високий
21.	Л. К.	6	середній
22.	Д.о К.	10	високий
23.	В. С.	0	низький
24.	О. Г.	12	високий
25.	І.П.	7	середній
26.	К. Ц.	6	середній
27.	А. М.	8	середній
28.	К. К.	12	високий
29.	Н. М.	3	низький
30.	К. Д.	10	високий
31.	П. Р.	11	високий
32.	О. Л.	10	високий
33.	Ю. К.	12	високий

34.	Ю. Н	12	високий
35.	Л. М.	11	високий
36.	П. Н.	10	високий
37.	М. Ш.	7	середній
38.	А. Д.	9	середній

Задля спрощення обрахунку балів відповідей було використано механізм оцінювання, що дозволив систематизувати результати та сприяв їх адекватному сприйняттю: низький рівень усвідомлення аспектів цінності становлення працівника у сфері освіти – 0 - 4; середній рівень усвідомлення аспектів цінності становлення працівника у сфері освіти – 4 – 8; високий рівень усвідомлення особливостей цінності становлення працівника у сфері освіти – 8 – 12.

Результати методики показали:

- низький рівень усвідомлення – 6 осіб (15%);
- середній рівень усвідомлення – 11 осіб (30%);
- високий рівень усвідомлення – 21 особи (55%).

З метою визначення рівня відповідальності за використання інформаційних даних, а також індексу цифрової компетентності та типу спрямованості особистості нами були узагальнені результати дослідження (табл. 2.2.6).

Таблиця 2.2.6

Розподіл результатів досліджуваних за рівнями відповідальності за використання інформаційних даних, індексом цифрової компетентності та типом спрямованості працівника

№	Прізвище ім'я	Рівень відповідальності	ІЦК	Тип спрямованості	Рівень розуміння цінності становлення працівника
1.	А. К.	35	48	езопів	низький
2.	О. Д.	47	61	гуманістичний	високий
3.	Н. В.	28	34	езопів	низький
4.	Ю.П.	41	55,75	прагматичний	високий

5.	Р. К.	40	49,75	прагматичний	високий
6.	О. Г.	45	52,5	гуманістичний	високий
7.	Т. Д.	24	22	езопів	низький
8.	А.В.	30	41,75	езопів	низький
9.	К. Х.	40	60,5	гуманістичний	високий
10.	І. В.	41	53,5	гуманістичний	середній
11.	А. П.	38	52,75	прагматичний	середній
12.	О. В.	40	54	прагматичний	високий
13.	В. Б.	41	52	гуманістичний	середній
14.	М.Б.	38	50	гуманістичний	високий
15.	Н. Б.	35	48,5	гуманістичний	високий
16.	Б. Г.	40	54,25	прагматичний	високий
17.	Є. Ш.	44	61,75	гуманістичний	високий
18.	О. К.	46	56,25	гуманістичний	середній
19.	А. К.	37	46,25	екзистенціальний	середній
20.	А. Р.	42	59,75	гуманістичний	високий
21.	Л. К.	33	46,25	екзистенціальний	середній
22.	Д. К.	43	54,75	прагматичний	високий
23.	В. С.	23	34	езопів	низький
24.	О. Г.	50	66,75	прагматичний	високий
25.	І.П.	38	50,5	екзистенціальний	середній
26.	К. Ц.	34	48,75	езопів	середній
27.	А. М.	30	48	екзистенціальний	середній
28.	К. К.	30	50	гуманістичний	високий
29.	Н. М.	18	29,5	езопів	низький
30.	К. Д.	32	55,5	прагматичний	високий
31.	П. Р.	25	40,75	прагматичний	високий
32.	О. Л.	36	52,5	гуманістичний	високий
33.	Ю. К.	44	59,5	гуманістичний	високий
34.	Ю. Н.	37	55,5	гуманістичний	високий
35.	Л. М.	41	66,25	прагматичний	високий
36.	П. Н.	39	59,75	гуманістичний	високий
37.	М. Ш.	35	51,25	прагматичний	середній
38.	А. Д.	36	52,5	гуманістичний	середній

Аналіз узагальненої інформації свідчить, що між результатами різних методик можливі зв'язки, наприклад:

- рівень відповідальності за використання інформації пов'язаний з індексом цифрової компетентності;

- індекс цифрової компетентності - з рівнем розуміння й усвідомлення цінності становлення працівника у сфері освіти;

- Крім того, взаємопов'язані показники всередині методики (ШЦК): рівень знань і мотивації, рівень знань і відповідальності та рівень знань і вмінь.

Отже, можна зробити висновок, що чим вищий індекс цифрової компетентності, тим вищий рівень відповідальності за використання інформації. Дані результати свідчать, що робота з інформаційними даними не залежить від форми використання. До прикладу, якщо працівник має уявлення щодо етичної та ефективної роботи з інформацією, то він спрямовує її у цифрове поле. Доцільним є усвідомлення, що цифрова освіченість є всебічним поняттям і поєднує усі складові – знання, уміння, рівень відповідальності та мотивацію досліджуваних.

Таким чином, соціальна відповідальність працівників освіти в умовах цифрового суспільства зумовлює їх усвідомлену й відповідальну діяльність у контексті здобуття й поширення інформації у цифровому просторі, сприяє як власній психологічній безпеці, так і психологічній безпеці інших членів цифрової спільноти.

2.3. Методичні рекомендації щодо підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства

Результати емпіричного дослідження дозволили розробити методичні рекомендації щодо підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства. Саме працівники освітніх закладів є соціально відповідальними за покращення розуміння суспільством багатогранних проблем всіх сферах життєдіяльності (соціальної, культурної, наукової та ін.), сприяють створенню глобальних знань, які б відповідали глобальним викликам, збереженню і примноженню здоров'я, подоланню соціальних бар'єрів в

суспільстві, поширенню знань щодо соціальної відповідальності, активізації наукової та виробничої співпраці з іншими сферами і галузями знання (Орлова, 2010)

Наразі працівники освітніх закладів, враховуючи виявлені проблеми, потребують відповідних знань щодо особливостей формування соціальної відповідальності, комплексної бази знань щодо діяльності в кіберпросторі, підвищення рівня відповідальності за поширення і використання інформаційних і цифрових ресурсів, опанування професійними та діловими якостями, здібностями до управлінської діяльності та прийняття інноваційних рішень, сприяння впевненому ставленню до власних знань, умінь та навичок в процесі роботи у діджитал-просторі.

На нашу думку підвищити рівень цифрової компетенції працівникам освітніх закладів сприятиме: самоосвіта та використання освітніх цифрових інструментів задля підвищення рівня знань, вмінь та навичок. Зокрема, це можуть бути ресурси та продукти творчої діяльності: лекції Марини Толмач, Базовий серіал із цифрової грамотності, курси EdEra тощо.

Важливо також сприяти розвитку критичного мислення, розумінню інформаційного та цифрового контенту. До прикладу, вправа «Сенкан» - французька стратегія – вірш у п'ять рядків. Це білий вірш, в якому синтезована інформація в стислому вигляді з п'яти рядків. Таке п'ятиряддя допомагає підсумувати інформацію, визначити головні ідеї, думки.

- 1) Перший рядок: один іменник – назва поняття.
- 2) Другий рядок: два прикметники – описання поняття.
- 3) Третій рядок: три дієслова – визначення дії.
- 4) Четвертий рядок: фраза з чотирьох слів – виражає відношення до теми.
- 5) П'ятий рядок: одне слово (синонім до теми) – відображення змісту чи формулювання висновку (Холодна, 2023).

Цікавим і корисним є метод «Прес», що може бути використаним у випадках виникнення суперечливих питань, коли виникає потреба зайняти й чітко аргументувати певну позицію щодо проблеми обговорення, переконання

інших стосовно певної точки зору. Метод дозволяє опанувати здатність формулювати та висловлювати власну думку з дискусійного питання аргументовано, чітко та стисло, впливаючи на думку інших співрозмовників. Чіткість та переконливість потребують структурування й презентації висловлювання поетапно:

Позиція до прикладу: почніть зі слів «Я вважаю, що ...» та спробуйте висловити власну думку, пояснити сутність вашої точки зору.

Приклад обґрунтування: починіть словами «...тому, що...», а далі наведіть причину появи цієї думки. Іншими словами, поясніть підґрунтя ваших доказів на підтримку власної позиції.

Приклад: варто продовжити висловлення словом «... наприклад...» та навести факти, дані на підтвердження вашої позиції.

Висновки: закінчувати висловлювання варто так: «Отже (тому), я вважаю...» і узагальнити власну думку, зробити висновок щодо необхідності діяти (своєрідного заклик до прийняття вашої позиції).

Крім того, важливим є у виступах, якщо це можливо, використання думки експертів, статистичні та наукові дані, закони України, інші допоміжні матеріали (речові докази, газетні статті, думки інших учнів, громадян тощо).

Цікавим і затребуваним є набуття нового досвіду через опанування розмаїття цифрових інструментів, що дозволяє зробити освітній процес більш успішним, розвитку навичок кібербезпеки, сортування споживаного контенту у цифрових медіа, поглибленого вивчення особливостей онлайн-консультування та його можливостей, впровадження його у свою практичну діяльність.

З цією метою варто використовувати інтерактивні методи та форми роботи: лекції за тематикою, психологічні вправи (робота із самооцінкою та впевненістю у собі, із самовизначенням та самопрезентацією у професійній діяльності), перегляд навчальних відео, групові обговорення та дискусії, творчі вправи для навичок самовираження

Саме тому сприяння підвищенню соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства має бути цілісною багаторівневою

структурно-функціональною педагогічною системою, яка поєднає елементи загальної та професійної освіти, а також забезпечить становлення соціально-відповідального працівника освіти з належним рівнем цифрової грамотності, культури і компетентності.

Ефективне функціонування даної системи мають забезпечуватися виконанням комплексу педагогічних умов, що відповідають запитам з боку суспільства, сфери бізнесу та очікуваних соціальних наслідків, а з іншого боку потребам освітнього процесі загалом й працівників освіти зокрема:

- педагогічне сприяння цифровій грамотності соціально відповідальної особистості (сучасного працівника освіти з креативним баченням і прогресивним економічним мисленням);

- педагогічна допомога в розвитку цифрових навичок як інтегрованих професійно-трудова та соціально-економічних якостей працівника задля успішної реалізації освітнього процесу й ефективного навчання зростаючої молоді;

- використання технологій психології/педагогіки задля особистісного та професійного розвитку працівника освіти, а також досягнення бажаного результату професійної майстерності;

- забезпечення постійного підвищення кваліфікації викладацького персоналу за вимогою становлення соціально-відповідального працівника освіти з належним рівнем цифрової грамотності, культури і компетентності;

- сприяння інноваційно-педагогічній діяльності та впровадження нових концептуальних засад, цифрових інструментів в освітній процес;

- орієнтація на довгострокові взаємовигідні відносини з промисловим сектором у відповідь на виклики сьогодення та сприяння активній сумісній реалізації перспективних соціальних проектів з використанням цифрових інструментів.

Освітнє середовище є відкритою педагогічною системою, що безпосередньо приймає участь у формуванні особистісних якостей та професійних компетенцій працівника освіти, а тому й несе повну солідарну

соціально відповідальність за результат його становлення у сфері освіти як соціально-відповідальної особи, інформаційно і технологічно грамотної для роботи у цифровому просторі, чим забезпечує собі набуття конкурентних переваг.

Довгостроковість набутої конкурентної переваги працівників освіти і загалом закладу освіти в подальшому має забезпечуватися якісним управлінням, ефективними психолого-педагогічними технологіями, прийняттям соціально-орієнтованих управлінських рішень з подальшою їх імплементацією в систему управління конкурентоспроможністю в умовах цифрового простору.

З цією метою нами розроблено тренінгову програму «Цифрове коло». Яка містить декілька складових.

Структура тренінгу «Цифрове коло» містить опис компонентів тренінгу: ознайомлення з Концепцією розвитку цифрових компетентностей до 2025 року, схваленою у березні 2021 року Кабінет Міністрів України, що є підтвердженням важливості цифрової грамотності Дискусійний розгляд ключових моделей розвитку цифрової компетентності. Інформування про наявні курси на платформах «Всеосвіта», Prometheus та ін.

Практичне завдання: «Моє цифрове Я» - авторська методика, яка спрямована на дослідження та оцінку власного рівня цифрових знань та навичок. Завданням особистості є виявити не тільки свої теоретичні здобутки, а й класифікувати усі методи використання цифрових засобів для своєї діяльності. Учасники мають створити своє портфоліо «до» та «після» проходження психокорекційної програми й зазначити свої наявні та бажані навички.

Робота з інформацією та джерелами включає лекцію від експерта з медіа грамотності Олени Гординської: види інформації; засоби для перевірки інформації; принципи перевірки надійності цифрових джерел.

Практичне завдання: «Джерело надійності» - учасники мають створити коротеньку інформативну доповідь за заданою темою та представити її групі, використовуючи виключно надійні джерела. Після завершення вони описують

свій шлях пошуку інформації та критерії, на які вони опиралися під час своєї роботи.

Аналіз лекцій Олени Гординської «Безпека в Інтернеті та дотримання авторського права», «Просвітницька діяльність психолога та педагога».

Практичне завдання: «Я – інфлюенсер» - освітяни мають обрати форму та спосіб висвітлення суспільно-корисної інформації для своєї аудиторії, створити контент та представити готову роботу групі, дотримуючись загальних принципів пошуку надійної інформації та авторського права. За бажанням вони можуть поширювати свої цифрові повідомлення у соціальних мережах.

Ознайомлення з лекцією Олени Гординської «Кібершахраї у Павутинні».

Практичне завдання: «Я – супергерой» - учасникам представлено ситуації, у яких вони мають знайти вирішення гострого питання у цифровому просторі та представити свої варіанти на груповому обговоренні.

Аналіз структури самооцінки та впевненості у собі.

Практичне завдання: «Мої тіні» - учасники занурюються у рефлексію та виокремлюють свої сильні та слабкі сторони, які безпосередньо впливають на їхню професійну діяльність.

Лекція «Критикуємо: інформацію чи себе?»

Практичне завдання: «Критикуємо: інформацію чи себе?». Учасники у форматі творчого прояву за допомогою цифрових інструментів створюють аналіз ситуацій, де варто ставити під питання себе як особистість, а де варто звернути увагу на інформаційні аспекти ситуації. Формою можуть бути ілюстрації, відео-звернення, мультики, фото-галереї, аудіо-вірші тощо.

Робота з негативними переконаннями.

Лекція «Переконання до себе або від себе».

Практичне завдання «Переконання до себе або від себе»: Учасники виписують усі негативні переконання, які у них є у контексті своєї діяльності та цифрового простору й зосереджують свою увагу на позитивних переконаннях-антагоністах. Наприклад, я не вмію говорити на камеру – у мене є можливість навчитися записувати відео-звернення і мої думки почує світ; я вже намагався

працювати у сфері освіти, але в мене не вийшло – у мене був досвід, і я вчуся на своїх помилках.

Лекція «Засади онлайн-консультування / надання допомоги соціального педагога»

«Консультуємо по цифровому» - учасники проводять короткі онлайн консультації та відточують навички роботи в онлайн-просторі.

«Слухач, ти готовий?» - завершальний етап тренінгової програми у вигляді презентації відео-лекцій учасників із впровадженням інструментів, засвоених у навчальному блоці: створення яскравих та цікавих презентацій, використання інструментарію Adobe Photoshop, Illustrator тощо.

Підведення підсумків та заповнення завдання «Після» тренінгової програми. Групова рефлексія та створення планів на найближчі пів року щодо своєї діяльності у сфері освіти у цифровому просторі.

За результатами проведення тренінгу в експериментальній групі з 20 працівників освіти встановлено, що рівень відповідальності за використання інформації підвищився (табл. 2.3.1).

Таблиця 2.3.2

Розподіл результатів дослідження за рівнем відповідальності за використання інформаційного контенту у кіберпросторі

Результати дослідження експериментальної групи			
Рівень	Кількість осіб	Процентне співвідношення	Середній показник досліджуваної групи
Високий	19	95	51,7
Середній	1	5	
Низький	0	0	
Результати дослідження контрольної групи			
Рівень	Кількість осіб	Процентне співвідношення	Середній показник досліджуваної групи
високий	2	10	36,06
середній	15	75	
низький	3	15	

Як видно з табл. 2.3.1, проведення тренінгу сприяло підвищенню рівня відповідальності за використання інформаційного контенту у кіберпросторі, а середній показник зріс на 25% в групі, де його було проведено і залишився без змін у контрольній групі. Крім того, варто відзначити, що в експериментальній групі відсутній низький рівень відповідальності за використання інформації і виявлено лише в 1 особи середній на відміну від контрольної групи, де більшість характеризує середній рівень (75%). Отримані результати засвідчують позитивний вплив і зростання рівня відповідальності за використання інформації у працівників освіти.

Щодо рівня відповідальності за використання інформаційного контенту у кіберпросторі (ІЦК), то показник в експериментальній групі зріс на 15% порівняно з контрольною групою (табл. 2.3.3).

Таблиця 2.3.3

Розподіл результатів дослідження за рівнем цифрової компетентності

Результати дослідження експериментальної групи			
Рівень	Кількість осіб	Процентне співвідношення	Середній показник досліджуваної групи
Високий	19	95%	60,02
Середній	1	5%	
Низький	0	0%	
Результати дослідження контрольної групи			
Рівень	Кількість осіб	Процентне співвідношення	Середній показник досліджуваної групи
Високий	6	30%	49,5
Середній	10	50%	
Низький	4	20%	

Як видно з табл. 2.3.3, тренінг вплинув і на цифрову компетентність працівників освіти – результати тотожні результатам, отриманим щодо відповідальності за використання інформації: 95% (18 осіб) набули високого

рівня, 5% - середнього рівня ІЦК. Таким чином, можна впевнено сказати, що тренінг вплинув на результати за обома методиками. Крім того, результати однієї методики можна перевірити результатами іншої, оскільки вони окреслюють схожу проблематику.

Аналізуючи результати методики типу спрямованості працівника освіти, ми припускались думки що результати не зазнають суттєвих змін, оскільки на тип спрямованості впливають різні чинники: соціокультурне середовище, травмівні події впродовж життєвого, генетика, особливості виховання, темперамент та ін. Проте, варто відзначити, що 5 осіб виявили переоцінку поглядів на свої цінності, а 75% ствердили, що тренінг сприяв кращому розумінню власних цілей, усвідомленню пріоритетів, вподобань. Крім того, з'явилась здатність до більш глибокої саморефлексії професійної діяльності.

Таблиця 2.3.4

Розподіл результатів дослідження
за типом спрямованості особистості працівників освіти

Тип спрямованості	Кількість осіб (до тренінгу)	Кількість осіб (після тренінгу)
Результати дослідження експериментальної групи		
Гуманістичний	10	13
Екзистенціальний	2	3
Прагматичний	5	4
Езопів	3	0
Результати дослідження контрольної групи		
Гуманістичний	6	6
Екзистенціальний	3	3
Прагматичний	7	7
Езопів	4	4

Як видно з табл. 2.3.4, результати контрольної групи не зазнали змін, а в експериментальній групі виявлено зміни у домінуючому типі спрямованості

особистості – відбулися зміни езопового типу на гуманістичний та прагматичного на екзистенційний. На нашу думку, зміна езопового типу, що є стійким до зовнішніх змін, пов'язана з конформізмом і важливим досвідом саморефлексії. Звісно, це питання є дискусійним і потребує більш детального вивчення.

Результати дослідження після тренінгу за методикою «Цінність становлення особистості працівника у сфері освіти» (табл. 2.3.5) також показали вищі показники і підтвердили ефективність тренінгу щодо усвідомлення цінності становлення працівника у сфері освіти.

Таблиця 2.3.5

Розподіл результатів дослідження за цінністю становлення особистості
працівника у сфері освіти

№	Прізвище, ім'я	Кількість балів станом на 16.09.23	Рівень усвідомлення цінності станом на 16.09.23	Кількість балів станом на 06.12.23	Рівень усвідомлення цінності станом на 06.12.23.
Дослідження результатів експериментальної групи					
1.	А. К.	3	низький	10	високий
2.	О. Д.	12	високий	12	високий
3.	Н. В.	2	низький	9	середній
4.	Ю. П.	10	високий	12	високий
5.	Р. К.	9	високий	11	високий
6.	О. Г.	12	високий	12	високий
7.	Т. Д.	3	низький	12	високий
8.	А. В.	0	низький	10	високий
9.	К.Х.	12	високий	12	високий
10.	І.В.	8	середній	10	високий
11.	А. П.	9	середній	11	високий
12.	О. В.	10	високий	10	високий
13.	В. Б.	8	середній	9	середній
14.	М. Б.	12	високий	12	високий

15.	Н. Б.	11	високий	12	високий
16.	Б. Г.	12	високий	12	високий
17.	Є. Ш.	10	високий	10	високий
18.	О.К.	8	середній	10	високий
19.	А. К.	5	середній	10	високий
20.	А. Р.	10	високий	10	високий
Дослідження результатів контрольної групи					
1.	Л. К.	6	середній	6	середній
2	Д. К.	10	високий	10	високий
3.	В. С.	0	низький	0	низький
4.	О. Г.	12	високий	12	високий
5.	І. П.	7	середній	7	середній
6.	К. Ц.	6	середній	6	середній
7.	А.М.	8	середній	8	середній
8.	К.К.	12	високий	12	високий
9.	Н. М.	3	низький	3	низький
10.	К.Д.	10	високий	10	високий
11.	П. Р.	11	високий	11	високий
12.	Ольга Л.	10	високий	10	високий
13.	Ю. К.	12	високий	12	високий
14.	Ю.Н	12	високий	12	високий
15.	Л. М.	11	високий	11	високий
16.	П. Н.	10	високий	10	високий
17.	М. Ш.	7	середній	7	середній
18.	А.Д.	9	середній	9	середній
19.	О.Ж.	12	високий	12	високий
40.	Н. Б.	5	середній	5	середній

З табл. 2.3.5 видно, що в експериментальній групі у 90% досліджуваних цінність власного становлення стала на рівні високого і лише 5% (2 особи) виявили середній. Іншими словами, працівники освіти прагнуть до

саморефлексії і вдосконалення у сфері освіти, готові працювати і навчатись, усвідомлюють власну цінність становлення у сфері освіти. Загалом варто відзначити, що рівень цифрової компетентності зріс на 15%. Тому важливо розвивати цифрову грамотність серед працівників освітніх закладів.

Висновки до другого розділу

З метою виявлення особливостей соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифровізації суспільства було проведено емпіричне дослідження серед освітян Великокучурівської сільської територіальної громади у Сторожинецькому районі Чернівецької області (38 осіб), яких було розподілено за статтю, віком, місцем проживання, стажем роботи. Результати емпіричного дослідження уможливили виявити недостатній рівень її сформованості. Так, високий рівень відповідальності за використання інформації у цифровому середовищі виявлено, усвідомлення особливостей цінності становлення працівника у сфері освіти у п'ятій частині досліджуваних, індексу цифрової компетентності - лише у третій частині досліджуваних, більшість (близько половини характеризує гуманістичний тип спрямованості). Отримані результати показали, що соціальна відповідальність працівників освіти в умовах цифрового суспільства зумовлює їх усвідомлену й відповідальну діяльність у контексті здобуття й поширення інформації у кіберпросторі, сприяє як власній психологічній безпеці, так і психологічній безпеці інших членів цифрової спільноти.

Результати емпіричного дослідження дозволили розробити методичні рекомендації щодо підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства, що враховували виявлені проблеми, недостатність знань щодо особливостей формування соціальної відповідальності, комплексної бази знань щодо діяльності в кіберпросторі тощо.

Апробація тренінгової програми «Цифрове коло» підтвердила її ефективність і сприяла підвищенню рівня відповідальності за використання інформаційного контенту у кіберпросторі, цифрової компетентності, кращому розумінню власних цілей працівників освіти, усвідомленню пріоритетів, вподобань, глибшої саморефлексії у професійній діяльності та усвідомлення цінності становлення працівника у сфері освіти

ВИСНОВКИ

Результати аналізу наукової літератури показали, що у вивченні соціальної відповідальності працівників освіти уявляються значущими співвідношення свободи і відповідальності, співвідношення соціальної та особистої відповідальності, розуміння відповідальності як моральної категорії, дії, важливої складової виховання зростаючої молоді. Тому, з одного боку, відповідальність немислима без свободи, але з іншого – свобода без відповідальності стає свавіллям. За вирішенням цієї дилеми стоїть свобода вибору загалом у кожної людини в соціумі, і працівників освіти зокрема - у людини завжди є можливість вибору, разом з тим лише людина має нести відповідальність за цей вибір. Отже, має право приймати рішення і діяти відповідно до власної думки, проте вона має й особисто відповідати за результати власних дій, а не перекладати провину за негативні результати своїх рішень і дій на інших. Це свідчить про феномен «особистої відповідальності». Крім того, у рамках соціальної відповідальності останню розглядають як певне співвідношення між особистістю та суспільством, що спрямована на користь всього суспільства, прийняття саме тих рішень, які відповідають цілям і цінностям людства.

Аналіз поняття цифрової компетентності актуалізує увагу науковців до питання її структури та змісту, а також складових міжнародної Рамки. Сутність поняття цифрової компетентності висвітлює комплексний соціально-психологічний феномен як здатність працівника освіти здійснювати професійну діяльність в цифровому середовищі. Діджиталізація більшості сфер життєдіяльності спонукає освітян до сприйняття сучасних реалій і потребує набуття здатності систематично опановувати й оновлювати інформаційно-комунікаційні технології відповідно до часу.

В умовах сьогодення працівники поряд із компетентністю, оперативністю, усвідомленістю та відповідальністю за реалізацію професійної діяльності у сфері освіти потребують оцінки можливостей та ризиків цифрових технологій як значущих. Варто відзначити, що підвищення рівня цифрової

грамотності працівників вимагає формування і вдосконалення цього базового набору якостей. Водночас, їх відсутність ускладнює чи унеможливорює реалізацію професійної діяльності.

Цифрова компетентність у сфері освіти - один з основних і значущих елементів нинішнього суспільно-політичного стану в Україні, що відображає впровадження безлічі цифрових технологій в освітній простір: від переходу в онлайн-формат і до використання VR-пристроїв з метою забезпечення ефективного навчання у закладах освіти.

Розроблений і підібраний методологічний інструмент сприяв отриманню якісних результатів і просвітницькій діяльності та зростанню рівня відповідальності за якість поданої інформації.

Результати емпіричного дослідження уможливили виявити недостатній рівень її сформованості. Так, високий рівень відповідальності за використання інформації у цифровому середовищі виявлено, усвідомлення особливостей цінності становлення працівника у сфері освіти у п'ятій частині досліджуваних, індексу цифрової компетентності - лише у третій частині досліджуваних, більшість (близько половини характеризує гуманістичний тип спрямованості). Отримані результати показали, що соціальна відповідальність працівників освіти в умовах цифрового суспільства зумовлює їх усвідомлену й відповідальну діяльність у контексті здобуття й поширення інформації у кіберпросторі, сприяє як власній психологічній безпеці, так і психологічній безпеці інших членів цифрової спільноти.

Результати емпіричного дослідження дозволили розробити методичні рекомендації щодо підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства, що враховували виявлені проблеми, недостатність знань щодо особливостей формування соціальної відповідальності, комплексної бази знань щодо діяльності в кіберпросторі тощо.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Потребують вивчення чинники підвищення соціальної відповідальності працівників освіти в умовах цифрового суспільства.