

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2024-2

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
2.2024

Черкаси – 2024

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019
Ідентифікатор в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа R30-01517
Вісник засновано 1998 р.

Матеріали «Вісника» присвячено проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Періодичність виходу в світ: **щоквартально**

Мова видання: **українська, англійська**

УДК 37 (Освіта. Виховання. Навчання. Дозвілля).

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «**Б**», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 2.2024** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 12 від 20 червня 2024 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2022: 92.89), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань Open Ukrainian Citation Index.

Редакційна колегія серії:

Голова: *Борисов В.В.*, д. пед. н., проф. **Заступник голови:** *Лодатко Є.О.*, д. пед. н., проф.

Члени редколегії: *Бондар І.І.*, проф., Народн. художник України; *Вовк О.І.*, д. пед. н., проф.; *Десятков Т.М.*, д. пед. н., проф. *Коломієць О.Г.*, д. філос. н., доц.; *Кукуленко-Лукьянець І.В.*, д. психол. н., доц.; *Ніколаєску І.О.*, д. пед. н., проф.; *Сердюк З.О.*, к. пед. н., доц.; *Симоненко Т.В.*, д. пед. н., проф.; *Тарасенкова Н.А.*, д. пед. н., проф.; *Шпак В.П.*, д. пед. н., проф.; *Авищенко Н.М.*, д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); *Будник О.Б.*, д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); *Галус О.М.*, д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); *Гуржій А.М.*, д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; *Добрева (Георгієва) С.*, к. пед. н., проф. (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); *Жорова І.Я.*, д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); *Клим-Климашевская А.*, д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); *Клявіна А.*, д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); *Кондрашов О.*, д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); *Малафійк І.В.*, д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. у-т); *Назаренко Г.А.*, д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); *Омельченко С.О.*, д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); *Парчевски Р.*, д.ф. (інж), (Військовий технолог. ун-т у Варшаві, Республіка Польща); *Періг О.В.*, к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); *Пономаренко Т.О.*, д. пед. н., проф. (Київський столичний ун-т імені Бориса Грінченка); *Пригодій М.А.*, д. пед. н., проф. (Інститут проф. освіти НАПН України); *Рудишин С.Д.*, д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); *Скворцова С.О.*, д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); *Федосова І.В.*, д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»).

Секретаріат: *Гнезділова К.М.*, д. пед. н., проф.; *Завгородня Л.В.*, к. філолог. н., доц.; *Дерев'яно Д.В.*, д. ф. (пед.).

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
катедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.
Website: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/index>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Тел. +38(093) 07-123-06

*За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів
та обтрунтування висновків відповідають автори.*

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2024-2

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
2.2024

Cherkasy – 2024

Founder, Editor, Publisher and Producer
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019
Identifier in the Register of Media Entities R30-01517
Year of foundation 1998

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

Release frequency: **quarterly**

Manuscript languages: **Ukrainian, English**

UDC 37 (Education. Upbringing. Learning. Leisure).

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "B" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of PhD and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue **#2.2024** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 12, of June 20, 2024).

The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2022: 92.89), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations Open Ukrainian Citation Index.

Editorial Board of the Series:

Editor-in-Chief: prof. *Borysov V.*, DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. *Lodatko Ye.*, DrPedSc.

Members of the Editorial Board: prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc; prof. *Symonenko T.*, DrPedSc.; prof. *Tarasenkova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; prof. *Dobrevva (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Malafuk I.*, DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); *Parczewski R.*, PhDEng (Military University of Technology in Warsaw, Poland); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc. (Institute of Vocational Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University").


Secretariat: prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Zavhorodnya L.*, CPhilolSc;
Derevianko D., PhDPed.


Address of the Editorial Board:

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.
Website: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/index>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Tel. +38 (093) 07-123-06

The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-5-11>

 <https://orcid.org/0000-0002-6574-1673>

VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of English Philology
and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
e-mail: vavovk66@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5845-1953>

PASHIS Larysa

Ph.D in Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology
and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
e-mail: larysa_pashis@yahoo.com

УДК 378.147:80(045)

MULTI-PARADIGM COGNITION: PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS

Introduction. This article delves into specific features of intellection and develops a framework of multi-paradigm cognition targeted at the acquisition, accumulation, and growth of knowledge. Specifically, it focuses on levels and paths of cognition, and examines mental operations through which complex cognitive activity may be carried out. Besides, this paper addresses cognitive performance of subjects, which is studied in terms of their profiles, conceptual systems, worldviews, mental operations, epistemic styles, types of thinking, etc. The article also prioritizes the significance of epistemological / gnoseological pluralism and a combination of rational, sensory and experimental constituents in a cognitive process. Additionally, this paper promotes the idea of interaction between manifold paradigms of cognition, which may result in the emergence of multi-paradigm epistemological systems and cascade models conducive to intellectual development of an individual.

The purpose of this article is to reveal the concept of cognition, characterize it from various perspectives, expose its stages, and elucidate a spiral framework of cognition expanding and elaborating on the model of knowledge development devised by K. Popper.

Results. Employing the methods of theoretical positioning, comparative analysis and qualitative research, the article advances and interprets a spiral model of cognition presuming knowledge discovery, accumulation and progression in the course of multifaceted mental activities.

Conclusion. The process of active cognition resulting in an individual's knowledge space and intellectual development follows an established algorithm, which is spiral in nature. It implies an incremental progressing through definite stages, each of which is aimed at completing concrete intermediate tasks and arriving at a sought-for solution to the problem. At that, cognizing subjects tend to mentally mature alongside the process of resolving the problem and hence, intellectually benefit from it. The possible solution to the problem may appear dependent upon cognitive profiles of

individuals (embracing their worldviews, epistemic styles, types of thinking, scopes of knowledge, etc.).

Keywords: cognition; levels and paths of cognition; knowledge growth; multi-paradigm cognition; epistemological pluralism; epistemic styles; spiral model of cognition.

Introduction. Throughout life human beings perceive the world, their environment and themselves. Striving for perception of reality is considered to be a natural need of an individual. Active perception of reality is regarded as cognition. This term comes from the Latin noun *cognitio* meaning "learning" and "knowledge" (Cognition, 2020). Interestingly, the concept of cognition dates back to the 15th century, where it implied "thinking and awareness" (Revin, 2012, p. 111).

In present-day interpretation, cognition means the "mental action or process of acquiring knowledge and understanding through thought, experience, and the senses" (Collins English Dictionary, 2015, p. 221). It embraces all aspects of intellectual functions such as perception, memory, thought, attention, imagination, intelligence, shaping of knowledge, judgement, evaluation, reasoning, computation, decision-making, problem-solving, comprehension and production of language. Cognitive processes implementing these intellectual functions are aimed at discovering new knowledge utilizing already existing knowledge (Cognition, 2020; Collins English Dictionary, 2015, p. 223).

Formulation of the problem. Cognitive activity, or cognition, fundamentally presumes an understanding of nature, society and self. The outcomes of this activity are acquired knowledge and experience. Cognition is thought to be multifaceted; it may be carried out in variant ways and

through various mental operations in accordance with multiple factors that affect its results. Hence, it does not occur within one established and generally accepted paradigm, but rather within multiple paradigms.

The purpose of this article is to highlight specific features of multi-paradigm cognition and offer a spiral model compatible with a natural process of cognition, which conduces to active intellection of a cognizing subject.

Analysis of literature on the theme.

Conventionally, scholars exploring cognition define it as a specific type of an individual's socio-cultural activity aimed at perceiving both the external world and one's own internal condition. They recognize that cognition may unfold in joint or individual activity; it "relies" on a variety of historical and cultural forms; it is carried out in different combinations of inherent and acquired experience. Fixed in this experience through more or less coordinated constituents, cognition primarily results in units of knowledge that constitute an individual's knowledge space. Therefore, within cognitive activity it is expedient to distinguish between the process and the outcome (Vovk, 2013, p. 206; Petrushenko, 2000, p. 77; Ananyin et al., 2021, p. 65; Collins English Dictionary, 2015).

From the perspective of the process, cognition may be looked upon as a dynamic characteristic of an individual's spiritual and theoretical perception of conditions of their existence; from the perspective of the outcome, cognition may be regarded as a result of this perception, which in fact, is knowledge or knowledge units, which are ready to be used, applied and disseminated, and serve the purpose of acquiring or discovering new knowledge.

An individual, perceiving and acquiring elements of the social world, discovers new, unknown connections, develops new images in the forms of knowledge structures; their own cognitive activity is implemented through operating and manipulating these structures in the process of utilizing and transforming units of knowledge. The efforts of an individual, as it were, "revive" the schemes of knowledge stored in their mind, transfer them into the *modus operandi* to interact with real-life problems, reproduce and process them one way or another in the course of cognition, and "return" them to the mind in enriched or augmented forms. Knowledge, therefore, is actually present in people's lives as a moment of cognition; it is exposed, expanded, renewed, restored, and implemented in various contexts of cognition (Vovk, 2013, p. 206; Petrushenko, 2000, p.

77; Ananyin et al., 2021, p. 65; Collins English Dictionary, 2015).

Noteworthy, in every period of social development, the process of cognition and knowledge as its outcome have always been in the focus of attention of philosophy, which resulted in the emergence of a separate philosophical trend – Gnoseology implying "the study of knowledge" or "the philosophy of knowledge and cognition" (Collins English Dictionary, 2015) (from Greek *gnosis* – meaning "knowledge", and the English suffix *-ology*, coming from the noun *logos* and meaning "the doctrine, study of..."). Gnoseology explores general mechanisms and patterns of cognitive activity. Following Aristotle, it received the name "Epistemology" (from Ancient Greek *episteme* meaning "a well-grounded knowledge"). Nowadays, Gnoseology is frequently defined as a theory of knowledge, whereas Epistemology is referred to as a theory of scientific knowledge. This suggests that the major difference between Epistemology and Gnoseology is that the former deals with the study of scientific knowledge, whereas the latter deals with all forms of knowledge (Ghilardi, 2013).

Within the framework of Gnoseology / Epistemology, scholars investigate how cognizing subjects progress from ignorance to knowledge along with the nature of knowledge in accordance with the objects reflected in this knowledge. Moreover, the role of cognition in the development of an individual and in their relations with the outside world is also in the focus of attention of numerous researchers. From this perspective, knowledge tends to fall into "knowledge WHAT", "knowledge HOW", "knowledge by evidence" and "knowledge of personal experience". Thus, the main objects of study within the framework of Gnoseology / Epistemology are the subject who knows and actually exists in the integrity of thinking, feelings and activity, the human mind, the process of cognition per se (or cognitive activity), and knowledge as its outcome (Vovk, 2013, p. 207).

The analysis of scientific literature allows asserting that cognitive activity occurs at two *basic levels*: at the level of sensory cognition and at the level of rational cognition. In particular, at the level of *sensory cognition*, the external world is reflected in the mind of a cognizing subject (who possesses the sensory organs, the nervous system, and the brain) in figurative forms as the upshot of their direct contact with the objects of reality. Such knowledge is expressed in sensory experience. The outcome of sensory cognition

is thought to be sensations, percepts, and impressions.

In contrast, at the level of *rational cognition*, which is most fully embodied in human thinking, there is a process of indirect perception of the world, ensuring the disclosure of its natural connections and their fixation in the language of concepts and categories. The outcome of rational cognition is forms of thinking via concepts, notions, ideas, inferences, and mental models. Furthermore, rational cognition employs such cognitive operations as induction, deduction, analysis, synthesis, abstraction, concretization, analogy, idealization, modeling, extrapolation, classification, etc. Rational cognition is believed to be formed under the influence of practical or empirical activity, that is, in the process of gaining experience (New Philosophical Dictionary, 2002, p. 479).

It is notable that the correlation between the sensory, the empirical and the rational in the processes of cognition has been of interest to philosophers from antiquity to the present day. They continually delved into the central question of Epistemology in an attempt to find a solution to the problem as to whether all knowledge has an experimental origin. Characteristically, empirical cognition is presumed to be the starting point of a cognitive process though emotions and feelings also play an essential part in it. Therefore, in Epistemology there exists an opposition between two major philosophical traditions – the tradition of empiricism and the tradition of rationalism.

Specifically, empiricists deny the existence of any ideas before gaining experience (personal or social), arguing that all ideas penetrate a person's mind through learning, the leading role in which is either one's personal experience or a generalization of the experience of others. Particularly, empirical experience fixes external manifestations of processes and events of reality, containing within itself what is accessible and susceptible to contemplation (for instance, everything that can be observed, heard, felt and understood). In other words, empirical experience reaches the mind primarily through perception.

Nameworthy, on the initiative of G. Leibniz, perception came to be considered as cognition by senses or concrete sensory perception of objects and phenomena of reality, and awareness by reason, rational cognition of reality in ideas – apperception.

Unlike empiricists, rationalists posit that, in addition to acquired ideas, an individual has, first and foremost, innate ideas (for instance, ideas of morality, justice, integrity,

harmony, etc.), which cannot result from experience (New Philosophical Dictionary, 2002, p. 231; ovk, 2013, p. 24–25). On the other hand, it is worth mentioning the phenomenon of *epistemological pluralism*, which postulates the existence of equal, independent from each other and functioning according to their own laws forms and sources of cognition, manifested in corresponding worldviews, epistemic styles (empirical, rationalistic and sensualistic), conceptual systems, and cognitive models, that is, in the multivariate development and progression of knowledge (Petrushenko, 2000, p. 77).

It has to be acknowledged that the philosophy of Antiquity laid foundations of science, the philosophy of the Middle Ages was scholastic, and the Renaissance era awakened a sense of dignity of every human (Humanism), and instilled optimism and hope (Enlightenment) among European nations. The period of the New Age, inspired primarily by enlighteners of the Renaissance, was marked by rapid advancement of science and, on its basis, applied knowledge. For example, according to F. Bacon, both reason and feelings participate in the search for the true. Employing allegory, the philosopher identifies the paths of cognition, labelling them as “the ant path,” “the spider path,” and “the bee path.” In particular, “the ant path” is conceived to be a method of extreme empiricism, characterized by a simple collection of facts obtained on the ground of sensory impressions, without their systematization and comprehension; “the spider path” illustrates the method of radical rationalism, which attempts to deduce knowledge from innate ideas. In this way it resembles a spider, weaving a web from the stuff that it produces itself; “the bee path” eliminates the extremes of empiricism and rationalism and represents a two-stage process of cognition, in which feelings provide data about the properties of objects, and these data are processed by the mind employing the methods and principles of theoretical thinking (Bacon, 2017).

By and large, from the end of the 19th century one could observe the developing trend towards a pluralistic interpretation of the process of cognition. Ontological and epistemological pluralism affirms a view of the world as multi-variant diversity, modeled through the prism of the principles of synergy, complementarity, relativity, and symphony. The trend to pluralize the ontological picture of cognition and being, and take into account the interaction of multitudinous equivalent substances that cannot be reduced to only two principles (and

therefore scientific paradigms), is now clearly discerned in all areas of present-day science (Petrushenko, 2000, p. 81; Lodatko, Liba, Pasieka, 2024). That being the case, the process of cognition is multi-paradigm,

synergetic and divergent, susceptible to multifariousness, and consequently, may yield better results.

The ideas expressed above are generalized and symbolized graphically in Figure 1.

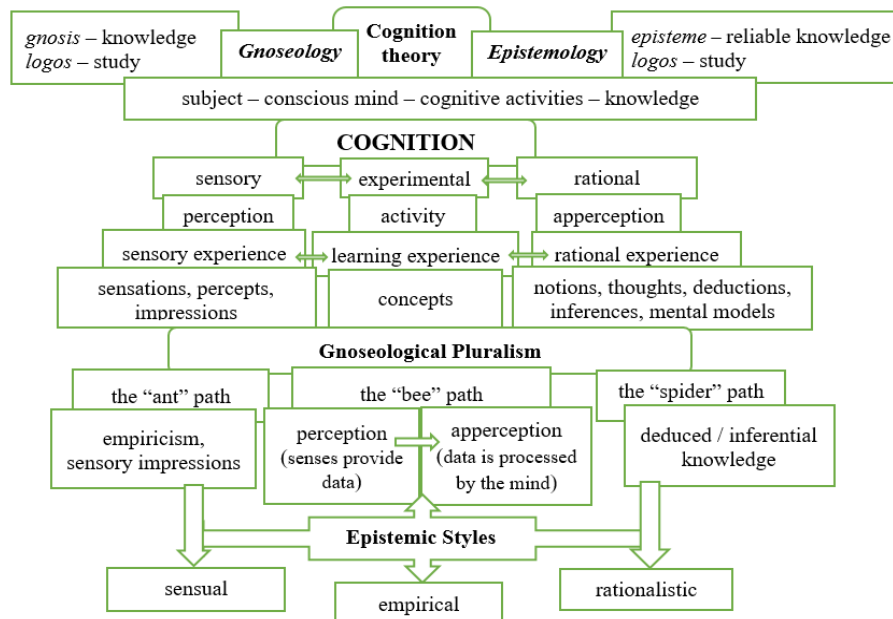


Figure 1. Framework of Multi-Paradigm Cognition

Results. The findings seem convincing that a combination of scientific paradigms in the process of cognitive activity contributed to the emergence of new epistemological problems, for example, the problem of the social and personal nature of cognition. Due to this fact, the complication of ideas about the processes of cognition generated the formation of cascade “waterfall models”, in which the acquisition of knowledge resembles a flow, successively passing through the phases of analysis, design, implementation, testing, integration, and support. Withal, cascade models combine images of the gradual and incremental accumulation of knowledge with concepts of a sharp change in axiological and value-normative systems (T. Kuhn), and delineate the evolution of knowledge as a change in historical formations of knowledge (“epistemes”, in terms of M. Foucault). On that assumption, an important problem arises out of the interaction of various formations and paradigms of cognition, one of the probable solutions to which is the way to create “multi-paradigm” epistemological systems (Ananyin et al., 2021, p. 92), which would contribute to acquiring multiple types of knowledge, such as emotional and rational, empirical and theoretical, fundamental and applied, philosophical and scientific, natural and humanitarian, scientific and extra-scientific.

The aforementioned indicates that the process of cognition has its own specific characteristics, among which the following may appear most illustrative (New Philosophical Dictionary, 2002, p. 111):

- identification of objective laws of reality, knowledge itself, thinking, etc.: hence, the orientation towards exploring and establishing general properties and characteristics of an object and their expression via ideational objects;

- predictions of the future aiming at further evolution of reality grounded on the knowledge of laws designating how studied objects function and develop;

- systematicity implying that a body of knowledge is arranged in an orderly fashion following definite principles that combine units of knowledge into an integral organic system;

- methodological reflection, which presumes that studying objects and identifying their specific properties, connections, relations, etc. are always accompanied by an awareness of methods and techniques (both rational and irrational) by dint of which objects are studied;

- objectivity and orientation towards finding the true, since the scientific true “survives centuries and millennia” (Vernadsky, 1988, p. 181); at that, the activity of a cognizing subject is the most important condition and prerequisite for cognition;

– continuous self-renewal of the individual's conceptual arsenal: cognition is a complex process of reproducing knowledge that makes up an integral system of concepts, theories, hypotheses, laws and other ideational forms, fixed in natural or artificial language;

– utilizing in the research process both material (scientific equipment and technique) and ideal means and methods, such as dialectics, logic, conceptual modeling, mathematical, statistical, synergetic, cybernetic, system methods, etc.;

– evidence, validity of the results obtained and reliability of the conclusions made: here become important the logical and methodological training of a researcher, their philosophical culture, continuous improvement of their scientific thinking, and the ability to realize the meaning and goals of their existence under the influence of knowledge;

– shaping the scientific worldview – an integral system of ideas about general properties and patterns of reality, stemming from the synthesis and generalization of fundamental scientific concepts and principles.

The present study is also premised on the idea that the process of cognition is conjectured to be carried out in three ways – *inductive* (making inferences based on specific observations or evidence), *deductive* (making inferences based on widely accepted facts or premises) and *abductive* (making a probable conclusion from what one knows) – which conduce and contribute to both the expansion and the discovery of new knowledge. The evidence is strong that such knowledge tends to accumulate and grow. According to the British Philosopher K. Popper, *the model of knowledge growth* may be represented as a set of cognitive procedures that assume the following (Popper, 2005, p. 325–376):

1) becoming aware of the problem, which is the starting point of knowledge construction;

2) advancing hypotheses that might enable solving the problem;

3) refuting the hypothesis ensuring the elimination of identified errors and fallacious assumptions;

4) conducting a critical discussion resulting in an in-depth examination of the problem aimed at making new assumptions;

5) increasing scientific knowledge through the criticism of advanced hypotheses.

Following his logic, K. Popper developed the concept of the so called “third world” – “the world of language, predictions, theories and reasoning” (Popper, 2005, p. 370). In fact, the philosopher distinguished *three worlds*: the first world is the objectively existing reality; the second world is the ideal structures of the mind, its states and activities; the third world is “the world of the objective content of thinking, first of all, the content of scientific ideas, poetic thoughts and works of art” (Popper, 2005, p. 370). The third world is created by human beings, but the results of their activities live their own lives. It is a “universe of objective knowledge”, autonomous from other worlds. The increase in knowledge in the “third world” is described by K. Popper by the following formula: P – TT – EE – P (Problem – Theory – Evaluation – Problem), where P is the original problem, TT is a theory that claims to solve the problem, EE is an evaluation of the theory, its criticism and elimination of errors, and P is a new problem.

O. Vovk deems it plausible to surmise that in the formula devised by K. Popper (as well as in the model of knowledge growth) one link is missing – in fact, it is the stage of solving the problem per se (Vovk, 2013, p. 46). Therefore, provided that this link is added or rather reconstructed (for it is obvious that the philosopher had it in mind), it will turn out that K. Popper's model and formula ensure a spiral path of knowledge growth, where the final stage, that is the process of resolving the problem, concurrently becomes a new problem and a start of a new round of the cognitive process. In this case, *the spiral process of cognition* may embrace the following framework (Vovk, 2013, p. 46–47):

1) the first round implies getting familiarized with the problem, identifying intermediate tasks that need to be completed, and assuming possible options of the solution to the problem;

2) the second round presumes the activation of “cognitive schemes” in the mind of an individual necessary for completing intermediate tasks;

3) the third round is aimed at a critical discussion of the proposed solutions to the problem, their refutation or proof, discerning conceivable side effects, advantages, disadvantages, and contradictions, advancing new assumptions – in fact, an in-depth multi-perspective consideration of the problem;

4) the fourth round is the implementation of the advanced assumptions with regard to the new ways of resolving the problem, generalization and elaboration of conclusions, and derivation of new knowledge.

Accordingly, the solved problem and the derived knowledge are the beginning of a new epistemological issue, resolving which will require the application of the same algorithm.

In addition, the process of solving the problem in the course of cognitive activity may also entail the employment of definite *mental operations* among which the most specific are as follows (New Philosophical Dictionary, 2002, p. 333; Khanstantynov, 2017, p. 41–42; New Philosophical Dictionary, 2002; Vovk, 2013, p. 48–50]:

a) *reflection* – a form of theoretical activity targeted at understanding both one’s own thinking and actions as well as thinking and actions of other people, utilizing such cognitive methods as synthesis, analysis, comparison, definition, inference, generalization, explication, etc.;

b) *speculation* (or abstraction) – making judgments about the real world, its objects and processes using rationalistic techniques based on the laws of logic; “illogical” or irrational techniques based on an intuitive vision of an idea; contemplative, empirical, and intellectual “construction” of an idea through productive imagination and creativity grounded on interdisciplinary sciences;

c) *intellectual intuition* – the process of interaction between the subjective and objective, sensual and rational, obligate and accidental, informational-contemplative and evaluative;

d) *heuristic* – a method of discovery and solving the problem involving the use of creative and intuitive approaches rather than logical ones, which is reflected in unpredictable solutions;

e) *interpretation* – a procedure for establishing the content of concepts or the meaning of knowledge elements, “reconstruction” of meanings by applying them to a particular subject area, as well as the result of such a procedure.

Conclusions. To summarize, the evidence seems to be strong that cognition is an active, dynamic, constructive, and rewarding process resulting in a developed conceptual system, knowledge space and intelligence. Knowledge accumulation and growth occurs spirally and presumes incremental progressing through an established algorithm

or model of cognition. Spiral cognition enhances cognizing subjects’ mental maturation alongside their conceptual system or worldview, which is open to continuous development and elaboration. At each new turn of spiral cognition, an individual solves problems in a new way, in compliance with their cognitive profiles, mental representations of the world, epistemic styles, types of thinking, etc.

The indications are therefore that the process of cognition does not imply relying only on one definite paradigm but rather on a combination of multiple paradigms. The foundation for multivariate cognition may be epistemological pluralism, which postulates the idea of equal, independent forms and sources of knowledge, functioning according to their own laws and embodied in different types of worldview. That given, Gnoseology / Epistemology and methodology of cognition are targeted at creating a more flexible theory of intellection that would avoid absolutization and dogmatization of one established long-standing model of cognition, affirming the cumulative nature and multi-variance of knowledge increase.

Further implications. Cognition is beneficial not only for intellectual ontogenesis of a cognizing subject but also for their communicative progression, which opens new perspectives of resolving the issue of gnoseological pluralism and multi-paradigm intellection in relation to individual knowledge acquisition and mental development.

References

- Ananyin et al., 2021 – Ananyin, V.O., Gorlynskyi, V.V., Puchkov, O.O., Uvarkina, O.V. (2021). Social Philosophy: Education Manual for Independent Work of Post-Graduate Students. In V.O. Ananyin (ed.). Kyiv: Publisher House “Polytechnica”. 299 p.
- Vernadsky, 1988 – Vernadsky, V.I. (1988). Philosophical Thoughts of a Naturalist. Kyiv: Science. 522 p.
- Vovk, 2013 – Vovk, O.I. (2013). Communicative and Cognitive Competence of Philology Students: a New Educational Paradigm. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu.A. 500 p.
- Lodatko, Liba, Pasiaka, 2024 – Lodatko, Ye., Liba, N., Pasiaka, S. (2024). Phenomenology of paradigms as a subject of methodological reflection within the system of professional training of specialists. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University, Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 5–13.
- New Philosophical Dictionary, 2002 – New Philosophical Dictionary (2002). In V.I. Shinkaruk (Chief Editor). Kyiv: Publisher “Abrys”. 751 p.
- Petrushenko, 2000 – Petrushenko, V.L. (2000). Epistemology as a Philosophical Theory of Knowledge. Lviv: State Lviv Polytechnic University. 296 p.
- Khanstantynov, 2017 – Khanstantynov, V.O. (2017). Philosophy of Science: A Course of Lectures. Mykolaiv: MNAU. 188 p.

- Bacon, 2017 – Bacon, F. (2017). The New Organon: or True Directions Concerning the Interpretation of Nature. 130 p. Retrieved from <https://www.antspiderbee.net/bacon/>.
- Cognition, 2020 – Cognition. Lexico. (2020). Oxford University Press and Dictionary.com. Archived from the original on July 15.
- Collins English Dictionary, 2015 – Collins English Dictionary (2015). 11th Edition. Glasgow: HarperCollins Publishers. 1899 p.
- Ghilardi, 2013 – Ghilardi, G. (2013). What Are the Major Conceptual Differences Between Epistemology and Gnoseology? Retrieved from <https://www.researchgate.net/post/What-are-the-major-conceptual-differences-between-epistemology-and-gnoseology>.
- Popper, 2005 – Popper, K. (2005). The Logic of Scientific Discovery. London-New York: the Taylor & Francis e-Library. 545 p.
- Revin, 2012 – Revin, R. (2012). Cognition: Theory and Practice. New York: Worth Publishers. 640 p.
- Список бібліографічних посилань**
- Ананьїн et al., 2021 – Ананьїн, В.О., Горлинський, В.В., Пучков, О.О., Уваркіна, О.В. (2021). Соціальна філософія: навч. посіб. для самост. роботи аспірантів / за ред. В.О. Ананьїна. Київ: Вид-во «Політехніка». 299 с.
- Вернадський, 1988 – Вернадський, В.І. (1988). Філософські думки натураліста. Київ: Наука. 522 с.
- Вовк, 2013 – Вовк, О.І. (2013). Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю.А. 500 с.
- Лодатко Є., Ліба Н., Пасєка, С. (2024). Феноменологія парадигм як предмет методологічної рефлексії в системі професійної підготовки фахівців. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 1: 5–13.
- Новий філософський словник, 2002 – Новий філософський словник (2002) / В.І. Шинкарук (гол. ред. кол.). Київ: Абрис. 751 с.
- Петрушенко, 2000 – Петрушенко, В.А. (2000). Епістемологія як філософська теорія знання. Львів: Держ. ун-т «Львівська політехніка». 296 с.
- Ханстантинов, 2017 – Ханстантинов, В.О. (2017). Філософія науки: курс лекцій. Миколаїв: МНАУ. 188 с.
- Bacon, 2017 – Bacon, F. (2017). The New Organon: or True Directions Concerning the Interpretation of Nature. 130 p. URL: <https://www.antspiderbee.net/bacon/>.
- Cognition, 2020 – Cognition. Lexico. (2020). Oxford University Press and Dictionary.com. Archived from the original on July 15.
- Collins English Dictionary, 2015 – Collins English Dictionary (2015). 11th Edition. Glasgow: HarperCollins Publishers. 1899 p.
- Ghilardi, 2013 – Ghilardi, G. (2013). What Are the Major Conceptual Differences Between Epistemology and Gnoseology? URL: <https://www.researchgate.net/post/What-are-the-major-conceptual-differences-between-epistemology-and-gnoseology>
- Popper, 2005 – Popper, K. (2005). The Logic of Scientific Discovery. London-New York: the Taylor & Francis e-Library. 545 p.
- Revin, 2012 – Revin, R. (2012). Cognition: Theory and Practice. New York: Worth Publishers. 640 p.

ВОВК Олена

докторка педагогічних наук, професорка, професорка катедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького

ПАШІС Лариса

кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка катедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького

МУЛЬТИПАРАДИГМАЛЬНЕ ПІЗНАННЯ: ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ

Анотація. У статті розглядаються особливості інтелектуального розвитку індивіда та розробляється структура мультипарадигмального пізнання, спрямованого на отримання, накопичення та зростання знань. Зокрема, зосереджується увага на рівнях і шляхах пізнання та роз'яснюються розумові операції, за допомогою яких може здійснюватися складна пізнавальна діяльність. Крім того, у статті досліджуються умови когнітивного зростання суб'єктів пізнання, що потраплюють в аспекти їхніх індивідуальних профілів, концептуальних систем, світогляду, епістемічних стилів, типів мислення тощо. У статті також визначається пріоритетність епістемологічного / гносеологічного плюралізму та поєднання раціональних, чуттєвих та експериментальних складників у пізнавальному процесі та пропонується ідея взаємодії між різноманітними парадигмами пізнання, що може привести до появи мультипарадигмальних епістемологічних систем і каскадних моделей, які сприяють інтелектуальному розвитку особистості.

Метою цієї праці є розкрити суть пізнання, схарактеризувати його з різних перспектив, висвітлити етапи пізнання та з'ясувати й висвітлити його спіральну структуру, розширюючи та розвиваючи модель розвитку знання, розроблену К. Поппером.


Результати. Використовуючи методи теоретичного позиціонування, порівняльного та якісного аналі-


зу, у статті пропонується та інтерпретується спіральна модель пізнання, яка передбачає відкриття, накопичення та розвиток знань у ході багатогранної розумової діяльності.

Висновок. Процес активного пізнання, результатом якого є побудований простір знань і концептуальна система особистості, відбувається за встановленим алгоритмом, який має спіралеподібний характер. Означений алгоритм передбачає поступове інтелектуальне прогресування чітко визначеними етапами, кожен з яких спрямований на виконання конкретних проміжних завдань, які приведуть до остаточного вирішення проблеми. При цьому, суб'єкти пізнання, як правило, інтелектуально дозрівають разом із самим процесом вирішення проблеми, а відтак, цей процес є корисним для їхнього пізнання. Можливе вирішення проблеми може залежати від когнітивних профілів індивідів (їхніх світоглядів, епістемічних стилів, типів мислення, обсягів знань тощо).

Ключові слова: пізнання; рівні та шляхи пізнання; зростання знань; багатопарадигмальне пізнання; епістемологічний плюралізм; епістемічні стилі; спіральна модель пізнання.

Одержано редакцією 17.05.2024
Прийнято до публікації 29.05.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-12-17>

 <https://orcid.org/0000-0002-7604-7273>

ПЕТРЕНКО Лариса

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка відділу теорії і практики педагогічної освіти,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
e-mail: laravipmail@gmail.com

УДК 378.147.015.3.09(045)

АКТУАЛІТЕТИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано нормативно-правові документи в галузі освіти, стратегії розвитку людини і вищої освіти, словникову, науково-педагогічну і науково-психологічну літературу. Встановлено сутнісні характеристики основних педагогічних і психологічних категорій, чинників впливу на формування людини.

Визначено роль соціогуманітарних дисциплін, зокрема педагогіки і психології, у формуванні особистості майбутніх фахівців різних спеціальностей, акцентовано увагу на формуванні у них здатності навчатися упродовж усього життя і психолого-педагогічних компетентностей, затребуваних на ринку освітніх послуг для виконання різних ролей: викладача закладу вищої освіти, бізнес-тренера, ментора, тьютора, коуча, фасилітатора.

Розглянуто актуальність розроблення освітньо-професійних і освітньо-наукових програм на основі міждисциплінарного підходу до підготовки фахівців.

Виокремлено і позиціоновано актуалітети викладання психолого-педагогічних дисциплін, вирішення яких сприятиме забезпеченню майбутніх фахівців сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, необхідних у післявоєнний період для відновлення країни, розвитку громадянського суспільства.

Ключові слова: психолого-педагогічні дисципліни; викладання; заклад вищої освіти; актуалітети; ринок освітніх послуг; навчання упродовж усього життя.

Постановка проблеми. Трансформація системи освіти України зумовлена змінами пріоритетів і соціальних цінностей під впливом прискореного розвитку інформаційних технологій, які проникли в усі сфери людської життєдіяльності, стали визначальним чинником прогресу і успіху. Вони ґрунтуються на теорії інформації і теорії мовної комунікації, що мають потужний вплив на індивідуальну й суспільну свідомість. Слово, як ключовий структурний елемент мовної комунікації, слугує не тільки формою передачі інформації, яка відображає акумульований досвід попередніх поколінь, але сьогодні використовується як зброя в інформаційній війні. Саме через слово здійснюється комунікація, форму-

ються цінності, переконання, ідеали, моделі поведінки людей, їх світогляд, способи мислення і т. ін.

У добу цифрових технологій та інформаційних війн наративи, як ментальні структури, стали основою мислення, його «істотною частиною, і ми слідуємо їм, розглядаючи як певні когнітивні конструктиви. Вони цілять у душу і тіло людини» (Почепцов, 2022), сіють страх і невіру, вражають свідомість. Тому проблема викладання і вивчення в закладах вищої освіти соціогуманітарних дисциплін завжди буде актуальною для українців, оскільки російська федерація з її авторитаризмом, тоталітаризмом, шовінізмом, нацизмом та іншими людиноненависницькими ідеологіями залишатиметься споконвічним сусідом українського народу (Петренко, 2023).

На цьому наголошують відомі вчені, підкреслюючи провідну роль національної культури та освіти у формуванні суспільної свідомості українців. Так, Г. Філіпчук акцентує особливу увагу на впровадженні у зміст освіти цінностей, які «творюють національну ідентичність, оберігають і зміцнюють найбільш значущу вартість Народу – соборну Державність» (Філіпчук, 2016). На думку, Л. Єршової, вивчення дисциплін соціогуманітарного циклу (філософії, історії, політології, релігієзнавства, соціології, педагогіки, психології, культурології тощо) має бути обов'язковим, оскільки вони покликані «формувати усвідомлене та критичне сприйняття громадянами знань про людину, суспільство, державу», а тому на часі прийняття Закону України «Про соціогуманітарну освіту», який би «сприяв формуванню чутливості суспільної і політичної свідомості українців до будь-яких проявів людиноненависницької ідеології» (Єршова, 2022; Єршова, 2017а).

На недостатню присутність гуманітарної складової у стратегічних документах, зокрема із національної безпеки України вказує О. Газізова. Вона вважає необхідним ухвалення Стратегії української гуманітарної політики. Її метою має бути формування єдиного підходу органів державної влади до проблем національного ціннісно-

сміслового наповнення гуманітарного простору України як важливого консолідуючого чинника розвитку українства, подолання стереотипів та пропагандистських міфів, інформаційної агресії РФ (Газізова, 2020).

Серед соціогуманітарних дисциплін педагогіка і психологія посідають чільне місце, як науки про людину, майстерність її формування і розвитку як особистості, сім'янина, професіонала, громадянина (Єршова, 2017b). Аксиоматичним є твердження: процес і результати людського розвитку детермінуються впливом трьох генеральних чинників – спадковістю, середовищем і вихованням. Проте жоден із цих факторів не діє самостійно і результат розвитку особистості залежить від їх суголосності (Шванцара та ін., 1978). У цьому процесі беруть участь усі – сім'я, суспільство, держава.

Отже, психолого-педагогічні знання, вміння, сукупність життєвих компетентностей сьогодні є актуальними для сучасної сім'ї й виховання в ній дітей, особистісного і професійного розвитку кожної людини впродовж життя, побудови громадянського суспільства, вплив якого на формування системи цінностей сучасної молоді є безумовним.

Мета статті. Обґрунтувати актуальність викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Проблема викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти не нова. Її вивчали в контексті застосування інноваційних технологій при викладанні різних дисциплін: О. Астапєва, Ю. Бобрикова, Т. Горохівська, Н. Кошечко, Т. Кравцова, Н. Нестерук, О. Новак, О. Паскевич, Ю. Федуленкова, Г. Чекаловська, Л. Чередник, Г. Черушева. З позицій формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти розглядав і популяризував І. Зязюн, досліджували М. Вовк, О. Жданова-Неділько, О. Кучерявий, О. Лавріненко, С. Соломаха та ін. Дидактичні проблеми викладання різних дисциплін розглядали: О. Байєр, Т. Баклашова, О. Варгата, Т. Галицька-Дідух, О. Знанецька, С. Костишева, О. Кулешова, В. Лунячек, А. Міхєєва, Т. Тарасова, О. Телехова, О. Тесленко, А. Філінюк, С. Чолій. Зарубіжний досвід викладання у вищій школі висвітлено в працях Н. Базелюк, С. Калашнікової, Сl. Langa (К. Ланга), М. Лещенко, А. Сбруєвої, Г. Локарева та С. Садовенко вказують на те, що насиченість сучасного освітнього онлайн-простору пропозиціями з вдосконалення педагогічної діяльності викладача викликає безсистемність і фра-

гментарність отриманих у такий спосіб знань (Локарева, Садовенко, 2022), а тому необхідним є цілеспрямований розвиток психолого-педагогічних компетентностей викладача закладу вищої і фахової передвищої освіти.

Відтак, незважаючи на проявлений науковою спільнотою інтерес до викладання психолого-педагогічних дисциплін у різних закладах вищої освіти, актуалізація цього питання в умовах війни, протидії інформаційним загрозам, які не зникнуть і в повоєнний час, реформування всіх сфер людської діяльності залишається на часі.

Результати дослідження. Передусім важливо нагадати, що до XVII ст. педагогіка розвивалась у лоні філософії як всеохоплюючої системи наукових знань. З розвитком матеріального виробництва і духовної культури відбувалося зростання «ролі освіти і школи, розширення та ускладнення навчально-виховної діяльності й збагачення відповідного досвіду», що зумовило «виокремлення педагогіки в самостійну науку» (Волкова, 2001). Тому з новим технологічним прогресом – Industry 4.0, коли стало очевидним, що вплив цифрової революції «стосується людей та їхніх звичок, поведінки та ставлення до використання нових технологій, цілком закономірно «постала потреба в інноваційній педагогіці...» (Бохонько, Шелевер, & Дерєка, 2023).

У цій частині дослідження буде логічним звернутися до сутності слова «педагогіка», що має грецьке походження (від грец. παιδαγωγική – майстерність виховання), слід зазначити, що воно трактується як наука про виховання, освіту й навчання підростаючого покоління (Словник іншомовних слів, 1974). В сучасному словнику іншомовних слів його суть тлумачиться дещо інакше, ширше: як наука про виховання і навчання людини, а педагог – це 1) особа, яка навчає і виховує дітей та молодь, маючи спеціальну підготовку для цього (учитель, вихователь тощо) (Скопненко, Цимбалюк, 2006). Отже, поняття «виховання» і «навчання» використовується відносно не тільки дітей та молоді, але і дорослої людини в будь-якому віці, що зафіксовано в Законі України «Про освіту» (поточна редакція 2024 р.), в якому метою освіти визначено «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелекту-

ального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (Про освіту, 2017). Саме освіті належить провідна роль у формуванні конкурентного людського капіталу, без якого неможливе економічне зростання. У XXI столітті світовими лідерами стають ті країни, які навчилися краще за інші використовувати знання, вміння, компетенції людей, їх здатності до подальшого навчання, тобто все те, що охоплюється категорією «людський капітал» (Піщуліна, Юрочко, Міщенко & Жаліло, 2018). В Україні в довоєнний період на людський капітал припадало лише 34 відсотки національного багатства (середній показник у державах Європи та Центральної Азії – 62 відсотки), а продуктивність праці становила лише 22 відсотки продуктивності праці у державах Європейського Союзу (Про рішення ради національної безпеки і оборони, 2021).

У Стратегії людського розвитку акцентується увага на необхідності постійного оновлення змісту освіти і методик навчання, зміні підходів до організації освітньої діяльності, в забезпеченні якості освіти, а також системи оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, модернізації освітнього середовища з використанням новітніх технологій (Про рішення ради національної безпеки і оборони, 2021). Одним із завдань освіти нині є подолання розриву між трансформацією розвитку людини і технологічним прогресом, що потребує спеціальної підготовки усіх суб'єктів освітнього процесу. Викладачам (науково-педагогічним-працівникам) належить забезпечити здобувачів освіти когнітивними, соціальними, комунікативними, міжособистісними, технічними і технологічними компетентностями для подальшого професійного і особистісного розвитку, життєдіяльності та роботи в соціумі.

У цьому контексті актуалізується проблема викладання педагогіки, адже її предметом була і залишається особлива сфера «суспільної діяльності з виховання людини, складовими частинами якої є освіта і навчання» (Волкова, 2001, с. 11). Виховання, освіта і навчання – це основні педагогічні категорії, що визначають напрями педагогічної діяльності, які пов'язані між собою і доповнюють один одного. Н. Волкова конкретизує, що педагогіка досліджує те, на яких загальнопедагогічних засадах, завдяки яким засобам виховної роботи потрібно будувати виховний процес, освіту і навчання людей різних вікових груп в освітніх закладах, в усіх типах установ,

організацій і трудових колективів» (Волкова, 2001, с. 12).

Разом із цим необхідно зазначити, що розроблення теорій побудови певних педагогічних систем, технологій, підходів (наприклад, підготовка до певного виду діяльності або особистісно орієнтований підхід до організації освітнього процесу) здійснюється з урахуванням психологічних закономірностей. Тому в контексті цього дослідження слід звернутися до суті терміну «психологія», який у словниковій літературі тлумачиться як:

1) наука, що вивчає процеси, форми та закономірності психічної діяльності;

2) сукупність психічних процесів, що зумовлюють певний вид діяльності;

3) психіка – особливості характеру, а психолог – це а) фахівець з психології; б) будь-яка людина, що володіє знаннями з психології (Скопненко, Цимбалюк, 2006).

Саме психологічні знання є основою для виховання і навчання людини, формування в неї важливих життєвих компетентностей. Сукупність психолого-педагогічних знань – це підґрунтя для людського розвитку, управління трудовими колективами. Навчання упродовж усього життя, формальна освіта, неформальна, інформальна (самоосвіта) освіта відіграють все більшу роль у набутті умінь і навичок, необхідних для забезпечення соціальної та економічної активності (Про рішення ради національної безпеки і оборони, 2021), а тому освітній ринок потребує менторів, фасилітаторів, бізнес-тренерів, тьюторів, коучів та інших фахівців, здатних передавати свої знання, уміння і досвід у навчанні в компаніях і на підприємствах, формувати і розвивати «м'які» і «мета-навички», успішну групову комунікацію в процесі вдосконалення необхідних компетентностей тощо (Єршов, 2021).

Повертаючись до впливу трьох генеральних чинників – спадковості, середовища і виховання на процес і результати людського розвитку, доцільно звернути увагу на те, що вчені середовищу відводять друге місце після спадковості. Становлення майбутнього фахівця відбувається одночасно в декількох середовищах – родинному, освітніх (дошкільного, шкільного, вищого навчального закладу, позашкільних закладів і т. ін.), неформальних об'єднаннях дітей і молоді, молодіжних неформальних рухах, волонтерських організаціях тощо. Всі вони в певний спосіб здійснюють вплив на формування особистості молодої людини. При цьому Н. Волкова зауважує, що особистість може не тільки розвиватися під впливом оточення, але і деформуватись під тиском

різних антисоціальних явищ. Вихованню як чиннику цілеспрямованого та організованого процесу формування особистості (Волкова, 2001, с. 13) відведено третє місце.

Під вихованням студентської молоді розуміють формування упродовж навчання в закладі вищої освіти «морально-психологічної готовності самовіддано працювати за обраним фахом» (Фіцула, 2006). Але у широкому розумінні «виховання» означає керівництво розвитком, яке може бути умисним (під впливом цілеспрямованої діяльності) або здійснюватися під впливом усєї сукупності життєвих умов – людину «виховує життя» (Курлянд, Хмельюк, Семєнова та ін., 2007).

Виходячи з цього – процес виховання людини є безперервним і доросла людина має володіти інструментами самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку, які можливо розвинути під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, відвідування тренінгів, майстер-класів.

Але, як і двадцять років тому, організація освітнього процесу в закладах вищої освіти здійснюється не на «наукових засадах, а за принципом наслідування, копіювання, шляхом «спроб і помилок» (Кузьмінський, 2005). Професійний розвиток науково-педагогічних працівників залишається формальною справою, а переважна більшість із них не мають достатньої теоретичної підготовки з педагогіки вищої школи.

На початку 2000-х років А. Кузьмінський зауважував, що у «частини науково-педагогічних працівників склалося скептичне ставлення до цієї науки» (Кузьмінський, 2005, с. 25), яке, на наш погляд, тільки посилюється. З кожним роком, у навчальних планах закладів вищої освіти кількість педагогічних дисциплін лише зменшується, частина з них (методики викладання різних дисциплін) викладається на випускових катедрах, управління закладом освіти віднесено до іншої галузі знань – 07 Управління та адміністрування.

Швидкоплинний розвиток цифрового суспільства ставить складні завдання перед кожною людиною, розв'язання яких часто потребує міждисциплінарних підходів. Це зумовлено тісним зв'язком педагогіки з «іншими науками, об'єктом вивчення яких є людина. ... феномен людини досягають понад 130 наукових дисциплін» (Кузьмінський, 2005). Серед найближчих до педагогіки вищої школи А. Кузьмінський називає: філософію, психологію, фізіологію і анатомію людини, семіотику, культурологію, соціологію, історію, логіку, етику, естетику, лінгвістику, генетику, кібернетику,

медицину та ін. Це уможливає розроблення освітніх програм, навчальних дисциплін, які інтегрують зміст і інструментарій різних галузей, що використовується в педагогічній практиці закладів вищої освіти.

Прикладом може слугувати розроблення міждисциплінарної освітньо-наукової програми підготовки здобувачів на другому (магістерському) рівні вищої освіти «Бізнес-освіта та тренерство». У цій програмі інтегровано зміст двох освітніх стандартів за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» та 051 «Економіка» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» (Кулалаєва, 2024).

На жаль, в Україні відсутнє нормативно-правове забезпечення для розроблення інтегрованих освітньо-професійних програм. Їх актуальність сьогодні є безумовною з огляду на суть категорії «вища освіта», під якою розуміють «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» (Про вищу освіту, 2014). Проте в усі останні роки в закладах вищої освіти відбувається надмірне захоплення професійною підготовкою і поза увагою залишаються духовний та культурний розвиток особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумки, позиціонуємо актуалітети викладання соціогуманітарних дисциплін: реалізацією нормативно-правових документів у галузі освіти, Стратегією розвитку людини і Стратегією розвитку вищої освіти; завданнями педагогіки і психології, які впливають із сутнісних характеристик основних категорій цих наук; подоланням розриву між трансформацією розвитку людини і технологічним прогресом, що потребує спеціальної підготовки усіх суб'єктів освітнього процесу; протидією інформаційним загрозам, які не зникнуть і в повоєнний час; реформуванням усіх сфер людської діяльності, що потребує особистісного і професійного розвитку людини, а, отже, навичок самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення; забезпеченням майбутніх фахівців сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, ін-

ших компетентностей, необхідних у повсякденний період для відновлення країни, розвитку громадянського суспільства. Таким чином, у перспективі розглядаємо вивчення проблеми вдосконалення системи викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

- Бохонько, Шелевер, & Дереча, 2023 – Бохонько, Є.О., Шелевер, О.В., Дереча, К.О. (2023). Цифрова трансформація ОСВІТИ 4.0: викладання та навчання в епоху цифрових технологій. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*, 60: 219–222. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.45>.
- Волкова, 2001 – Волкова, Н.П. (2001). Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр «Академія».
- Газізова, 2020 – Газізова, О. (2020). Загрози національній безпеці в гуманітарній площині: ціннісно-сміслові аспекти. *Українознавчий альманах*, 27: 60–67. <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2020.27.9>.
- Єршов, 2021 – Єршов, М.О. (2021). Свобода як тренд сучасної ІТ-освіти. *The scientific heritage*, 72(4): 24–29.
- Єршова, 2017b – Єршова, Л. (2017b) Формування особистості в негуманітарних вищих закладах освіти в умовах гібридної війни. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції [Хмельницький: ХНУ].* (С. 14–16). http://lib.iitta.gov.ua/707709/1/Konfer_Hmelnyski_jNU_2017_14-16.pdf.
- Єршова, 2017a – Єршова, Л. (2017a) Мова й культура в контексті участі університетів у побудові миролюбного й відкритого суспільства. *Цілі сталого розвитку: глобальні та національні виміри: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму].* (С. 287–289).
- Єршова, 2022 – Єршова, Л.М. (2022). Витоки великоросського шовінізму. *Вісник НАПН України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4132>.
- Кузьмінський, 2005 – Кузьмінський, А.І. (2005). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання.
- Кулалаєва, 2024 – Кулалаєва, Н. В. (2024). Освітньо-наукова програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти «Бізнес-освіта та тренерство»: особливості розроблення. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи* [Електронний ресурс]: зб. матеріалів VI Всеукр. наук.- прак. конф. [Київ: ТОВ «Юрко Любченко»]. (С. 100–104). URL: https://fupstap.kneu.edu.ua/ua/kaf_fupstap/k_pedagogiky_ta_psyhologii/news_of_department_12/fupsp_kpp_konf_Irpin_4_04_2024/.
- Курлянд, Хмелюк, Семенова та ін., 2007 – Курлянд, З.Н. (Ред.), Хмелюк, Р.І., Семенова, А.В. & ін. (2007). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. (3-е вид. перероб. і доп.). Київ: Знання.
- Локарева, Садовенко, 2022 – Локарева, Г.В., & Садовенко, С.Г. (2022). Методичне забезпечення розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3: 39–46. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-05>.
- Петренко, 2023 – Петренко, Л.М. (2023). Національна ідентичність майбутніх викладачів закладів вищої освіти у наукових працях вітчизняних учених. *Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України: стратегії і завдання: збірник тез методологічного семінару* [Івано-Франківськ: НАІР]. (С. 339–344). URL: <https://ipv.org.ua/2023/publication-of-abstracts/>.
- Піщуліна, Юрочко, Міщенко & Жаліло, 2018 – Піщуліна, О. (кер. проекту), Юрочко, Т., Міщенко, М., & Жаліло Я. (2018). Розвиток людського капіталу: на шляху до якісних реформ (електрон. вид.). Київ: Вид-во «Заповіт». URL: https://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_LU_D_KAPITAL.pdf.
- Почепцов, 2022 – Почепцов, Г. (2022). Не читайте чужих наративів. *Українформ*. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3596443-ne-citajte-cuzih-narativiv.html>.
- Про вищу освіту, 2014 – Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Про освіту, 2017 – Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Про рішення ради національної безпеки і оборони, 2021 – Про рішення ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про стратегію людського розвитку»: Указ Президента України від 2 червня 2021 року № 225/2021.
- Скопненко, Цимбалюк, 2006 – Скопненко, О.І., (укр.), & Цимбалюк, Т.В., (укр.). (2006). *Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень*. Київ: Довіра.
- Словник іншомовних слів, 1974 – Словник іншомовних слів. (1974). Головна редакція української Радянської Енциклопедії. Київ: ГСП.
- Філіпчук, 2022 – Філіпчук, Г. (2022). Національна ідентичність: культурно-освітній вимір: монографія. Чернівці: Друк Арт.
- Фіцула, 2006 – Фіцула, М.М. (2006). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав».
- Шванцара та ін., 1978 – Шванцара, Й., та ін. (1978). *Діагностика психічного розвитку*. (Пер. з чешск.). Прага: Авіценум.

Referencers

- Bohonko, E.O., Shelever, O.V., & Dereka, K.O. (2023). Digital transformation of EDUCATION 4.0: teaching and learning in the age of digital technologies. *Information and communication technologies in education*, 60: 219–222. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.45> [in Ukr.].
- Volkova, N.P. (2001). *Pedagogy: A guide for students of higher educational institutions*. Kyiv: "Akademiya" Publishing Center [in Ukr.].
- Gazizova, O. (2020). Threats to national security in the humanitarian sphere: value-meaning aspects. *Ukrainian studies almanac*, 27: 60–67. <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2020.27.9> [in Ukr.].
- Yershov, M.O. (2021). Freedom as a trend of modern IT education. *The scientific heritage*, 72(4): 24–29 [in Ukr.].
- Yershova, L. (2017b) Personality formation in non-humanitarian higher education institutions in the conditions of hybrid war. *Current issues of the theory and practice of psychological and pedagogical training of future specialists: materials of the 5th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference [Khmelnyskiy: KHNU].* (PP. 14–16). http://lib.iitta.gov.ua/707709/1/Konfer_Hmelnyski_jNU_2017_14-16.pdf [in Ukr.].
- Yershova, L. (2017a) Language and culture in the context of participation of universities in building a peaceful and open society. *Sustainable Development Goals: Global and National Dimensions: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference [Kyiv: Academy of Labor, Social Relations and Tourism].* (PP. 287–289) [in Ukr.].
- Yershova, L. (2022). The origins of great russia's chauvinism. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4132> [in Ukr.].

- Kuzminsky, A.I. (2005). Higher school pedagogy: teaching manual. Kyiv: Knowledge [in Ukr.].
- Kulalayeva, N.V. (2024). Educational-scientific training program for students of the second (master's) level of higher education "Business education and coaching": features of development. *Development of professional culture of future specialists: challenges, experience, strategies, prospects* [Electronic resource]: coll. materials VI All-Ukrainian science-practice Conf. [Kyiv: Yurko Lyubchenko LLC]. (PP. 100–104). Retrieved from https://fupstap.kneu.edu.ua/ua/kaf_fupstap/k_pedagogiky_ta_psychologii/news_of_department_12/fups_p_kpp_konf_Irpin_4_04_2024/ [in Ukr.].
- Kurlyand, Z.N. (Ed.), Khmelyuk, R.I., Semenova, A.V. et al. (2007). Higher school pedagogy: teaching. manual (3rd ed. revised and supplemented). Kyiv: Knowledge [in Ukr.].
- Lokareva, G.V., & Sadoenko, S.G. (2022). Methodological support for the development of pedagogical skills of teachers of special disciplines. *Pedagogical sciences: theory and practice*, 3: 39–46. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-05> [in Ukr.].
- Petrenko, L.M. (2023). National identity of future teachers of higher education institutions in the scientific works of domestic scientists. *National-patriotic education of children and youth in the conditions of martial law and post-war reconstruction of Ukraine: strategies and tasks: collection of theses of the methodological seminar* [Ivano-Frankivsk: NAIR]. (PP. 339–344). Retrieved from <https://ipv.org.ua/2023/publication-of-abstracts/> [in Ukr.].
- Pishchulina, O. (project manager), Yurochko, T., Mishchenko, M., & Zhalilo, Ya. (2018). Development of human capital: on the way to quality reforms (electronic edition). Kyiv: "Zapovit" publishing house. Retrieved from https://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_LUD_KAPITAL.pdf [in Ukr.].
- Pocheptsov, G. (2022). Don't read other people's narratives. *Ukrinform*. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3596443-ne-citajte-cuzih-narativiv.html> [in Ukr.].
- On Higher Education: Law of Ukraine from July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
- On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukr.].
- On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated May 14, 2021 "On the strategy of human development": Decree of the President of Ukraine dated June 2, 2021 No. 225/2021 [in Ukr.].
- Skopnenko, O.I., (inc.), & Tsybalyuk, T.V., (inc.). (2006). Modern dictionary of foreign words: about 20,000 words and phrases. Kyiv: Dovira [in Ukr.].
- Dictionary of foreign words. (1974). The main editorial office of the Ukrainian Soviet Encyclopedia. Kyiv: GSP [in Ukr.].
- Filipchuk, G. (2022). National identity: cultural and educational dimension: monograph. Chernivtsi: Print Art [in Ukr.].
- Fitzula, M.M. (2006). Higher school pedagogy: teaching. Manual. Kyiv: "Akademvydav" publishing house [in Ukr.].
- Shvantsara, Y. et al. (1978). Diagnosis of mental development. (Translated from Czech). Prague: Avicenum [in Ukr.].

PETRENKO Larysa

Dr. hab. of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Head of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education,
Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAPS of Ukraine

THE RELEVANCE OF THE TEACHING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Summary. Introduction. Pedagogy and psychology as human sciences, mastery of his or her formation and development as an individual, a family man, a professional and a citizen occupy a prominent place among socio-humanitarian disciplines. Psychological and pedagogical knowledge, skills and a set of life competencies are relevant today for the modern family and the upbringing of children within it, the personal and professional development of each person throughout life, the construction of a civil society and the influence of which on the formation of the value system of modern youth is unconditional.

Purpose. To justify the relevance of teaching psychological and pedagogical disciplines in the institutions of higher education.

Methods. Analysis of normative and legal documents in the field of education, strategies of human development and higher education, vocabulary, scientific-pedagogical and scientific-psychological literature, experience of teaching psychological and pedagogical disciplines in the institutions of higher education.

Results. Factors influencing the formation of a person were singled out. The role of pedagogy and psychology in the formation of the personality of future specialists of various specialties was defined, attention was focused on the formation of their ability to learn throughout life and psychological and pedagogical competences, which are in demand in the market of educational services for the


performance of various roles: teacher of a higher education institution, business trainer, mentor, tutor, coach, facilitator.


Scientific novelty of the results. The actualities of teaching psychological and pedagogical disciplines in the institutions of higher education, the solution of which will contribute to the spiritual and cultural development of the individual, the formation of a civic position and readiness for taking the responsible decisions were highlighted and positioned.

Conclusions and specific suggestions of the author. The actualities of teaching socio-humanitarian disciplines are positioned, the improvement of teaching of which will contribute to the formation of an individual, a professional, a family member and a citizen, which will ensure the further development of civil society during the post-war period. The further study of the problem of improving the system of teaching psychological and pedagogical disciplines in the institutions of higher education, was proposed.

Keywords: psychological and pedagogical disciplines; teaching; institution of higher education; current events; market of educational services; lifelong learning.

Одержано редакцією 01.06.2024
Прийнято до публікації 14.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-18-23>

 <https://orcid.org/0000-0002-6321-0852>

ЗОРОЧКІНА Тетяна

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua

УДК 378:37.091.12.011.3-051:(4-6ЄС)373.3(045)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПИ

Розглянуто підготовку вчителів початкової школи у країнах Європи. Схарактеризовано моделі підготовки вчителів початкової школи у європейських країнах.

Розкрито особливості підготовки вчителів початкової школи у таких країнах Європи, як Великобританія, Німеччина, Данія, Нідерланди.

Обґрунтовано організаційну структуру системи підготовки вчителя. Вивчення розвитку освіти у країнах Європи спрямовано на такі концепти розбудови сучасної освіти як гуманізація та демократизація, національні і глобальні тенденції освітніх змін.

Здійснено аналіз зарубіжної наукової літератури, що свідчить про спільні ознаки в деяких європейських країнах з підготовки вчителів початкової школи.

Ключові слова: *заклади вищої освіти; підготовка педагогів; підготовка вчителів початкової школи; моделі підготовки вчителів; країни Європи; освіта; організаційна структура.*

Постановка проблеми. Проблеми розвитку освіти, їх педагогічні і політико-економічні аспекти є об'єктом вивчення компаративістів другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. Це вивчення спрямовано на такі концепти розбудови сучасної освіти як гуманізація та демократизація, національні і глобальні тенденції освітніх змін.

Дослідники все частіше звертають увагу на порівняльно-педагогічні, навчальні та наукові структури, які відповідають вимогам розвинених країн в галузі освіти. Вони мають поширювати досвід країн, що досягли високого рівня розвитку завдяки ефективним моделям освіти; вивчати освітні системи розвинених країн та накреслювати шляхи їх взаємного зближення за основними параметрами функціонування (Матвієнко, 2005).

Варто зазначити, що на сьогодні не існує єдиної оптимальної моделі особистості вчителя-професіонала ХХІ століття як ціннісного критерію його професіоналізму, яка б використовувалася педагогами в усьому світі, оскільки для її успішної реалізації необхідно враховувати соціально-економічні, культурологічні та психологічні чинники, серед яких важливе місце займає національний аспект педагогічної професії, що виражається не тільки в статусі педаго-

га, а й домінуючою концептуальною ідеєю педагогічної освіти. Вивчення і порівняльний аналіз зарубіжного досвіду може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів та соціальну значимість української системи педагогічної освіти, допоможе виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе загальнонаукове значення в галузі порівняльних досліджень систем педагогічної освіти країн світу мають праці українських учених: М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Мукан, Н. Ничкало, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та ін.

Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх педагогів та вчителів початкової школи у країнах Європи на прикладі Великобританії, Німеччини, Данії, Нідерландів.

Виклад основного матеріалу. Основні механізми діяльності освітніх систем у всьому світі стають предметом ретельного системного дослідження, в якому велика роль відводиться порівняльно-педагогічному аналізу. Становлення системи професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні неможливо вивчати окремо від процесів і тенденцій розвитку світового освітнього простору, що вимагає ґрунтовного наукового аналізу досягнень розвинутих країн Європи в галузі професійної підготовки вчителів початкової школи. Так як досвід професійної освіти Великої Британії отримав широкий міжнародний резонанс, то проблеми і тенденції розвитку системи освіти в даній країні представляють в даний час інтерес для вітчизняної науково-педагогічної громадськості.

Великобританія по праву посідає одне з перших місць у світі за якістю вищої освіти. Країна зуміла пристосувати підготовку фахівців до потреб сучасного ринку праці. Це повною мірою стосується і вищої педагогічної освіти, яка за останні роки зазнала значних змін. Окремі позитивні ідеї досвіду Великобританії можуть бути використані у процесі реформування української системи вищої педагогічної освіти. Щоб

уникнути загрози автоматичного, механічного перенесення інновацій на національний ґрунт, необхідно детально вивчити, проаналізувати та експериментально апробувати деякі елементи досвіду, які розглядаються як найбільш придатні до використання в українській системі освіти.

Основними принципами організації сучасної британської педагогічної освіти є науковість, гуманізм, демократизм, поступовість і неперервність, незалежність від політичних партій, інших суспільних та релігійних організацій. Важливим елементом раціонального використання цих принципів є розробка моделі спеціаліста-фахівця, в яку входять: державний стандарт освіти, характеристика освіти, кваліфікаційна характеристика. Сприйняття позитивного досвіду Великої Британії у цій справі може бути корисним і в процесі розроблення моделі спеціаліста-педагога у вітчизняних педагогічних технологіях.

У Великобританії, на відміну від інших країн, надзвичайно важливим на сучасному етапі розвитку вищої освіти є впровадження нових педагогічних технологій, відхід від суто репродуктивної форми навчання. Освітня система цієї країни спрямована на врахування неповторної індивідуальності учасників навчально-виховного процесу, їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних і духовних особливостей і на формування особистості, здатної діяти у сучасному суспільстві (Зорочкіна, 2019).

У Великобританії, як і в багатьох інших зарубіжних країнах, найбільш поширеними є такі освітньо-кваліфікаційні рівні: бакалавр, магістр, доктор філософії. Слід підкреслити, що вже в кінці ХХ століття у Великій Британії актуальною стала проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя. На початку ХХІ століття ця проблема набула ще більшого значення. Сьогодні в британській системі освіти є запит саме на вчителя-дослідника. Як відомо, на початку ХХІ століття зростаюча динаміка еволюційних процесів істотно змінила умови розвитку соціумів, виходячи з масштабності трансформацій і загальності проблем, шляхи інтеграції по вирішенню глобальних суперечностей. Інтеграційні тенденції стали об'єктивною реальністю, і знайшли своє відображення в новітніх концепціях організації глобального простору (Лавриченко, 2008).

Система освіти Великої Британії включає 8 рівнів освіти: дошкільна освіта, початкова освіта, молодша середня освіта, старша середня освіта, короткий цикл вищої освіти (коледжі вищої освіти або університети), перший рівень вищої освіти

(бакалавр), другий рівень вищої освіти (магістр), третій рівень вищої освіти (докторський ступінь).

Структура системи підготовки майбутніх учителів початкової школи у великій Британії представлена педагогічними відділеннями університетів, педагогічними коледжами університетського рівня (державними та приватними). Управління системою освіти здійснюється на 2 рівнях: у центральному та місцевому. Центральним органом управління є Департамент освіти і науки (Хоменко, 2023). Більшість ЗВО Німеччини державні. Головна перевага навчання в цій країні – безкоштовна освіта. Приватні платні ЗВО також є, але їх не багато. Вступних іспитів у німецьких університетах немає. Навчальний рік у німецьких ЗВО розділений на два семестри зимовий і літній. Тривалість навчання – від 8 до 12 семестрів. Слід зазначити, що німецькі ЗВО не платять студентам стипендії (Васюк, 2013). Випускники університетів Німеччини мають право продовжити наукову діяльність в аспірантурі (докторантурі) і по закінченні захистити дисертацію та одержати ступінь Ph (Доктора).

Вартість освіти в Німеччині для іноземців та німецьких громадян до недавнього часу була безкоштовною. Але з 26 січня 2005 року Конституційний суд Німеччини постановив, що кожен регіон може самостійно вирішувати чи буде платним навчання, чи ні (Можливості кредитно-модульної системи, 2012).

У Німеччині в умовах розбудови європейського простору вищої освіти, виокремлено такі тенденції у підготовці вчителів початкової школи: оптимізація процесу підготовки вчителів; упровадження багаторівневої системи підготовки вчителів; розвиток і вдосконалення чинної системи неперервної педагогічної освіти як реалізація концепції навчання протягом усього життя; усвідомлення єдності теорії і практики; екологізація педагогіки, інтеграція різних навчальних предметів; формування адекватних часу компетенцій.

На зростання важливості дослідницької діяльності в процесі підготовки вчителя початкової школи в Німеччині вказує І. П'янковська. Дослідниця зазначає також, що в підготовці вчителя увага приділена не інформативному аспекту навчання, а формуванню в них здатності до критичного мислення, потреби до оновлення знань (П'янковська, 2013).

Як зазначає А. Пуховська, особливістю фахової підготовки вчителів у Німеччині є її двофазовість.

Перша фаза – академічна, вона охоплює загальнонаукову, соціально-предметну (дві

– три спеціальні дисципліни) та незначну за обсягом психолого-педагогічну підготовку. В її рамках проводиться коротка шкільна практика (всього вісім тижнів) як рівноправний компонент змісту навчальних планів і програм. Завершується складанням першого державного екзамену.

Друга фаза практична – референдаріат (Vorbereitungsdienst) – передбачає поєднання практичної підготовки у процесі безпосередньої викладацької роботи в школі під керівництвом ментора з вивчення педагогічних дисциплін під час лекцій, практичних занять, групової роботи. Цей період професійної підготовки вчителів у Німеччині службою, яка триває, переважно, понад два роки. Під час організації цієї форми роботи в усіх землях майбутні вчителі давали 10–12 уроків на тиждень, які проводилися під керівництвом досвідчених учителів. Крім того, вони відвідували два спеціально-предметні семінари та один загальний (практична психологія, загальна дидактика і методологія, школознавство) – в цілому 10–12 годин на тиждень. Робота з теоретичних семінарів повністю організовується, керується та забезпечується місцевими органами освіти. Підготовча служба майбутніх учителів закінчується другим іспитом в університеті, під час якого треба продемонструвати не лише педагогічні знання, вміння і навички, а і критичне розуміння своєї професійної практики.

За даними А. Пуховської, вчені різних країн оцінювали німецьку модель за кінцевими показниками підготовки вчителів: високою професійною кваліфікацією молодих учителів та високим статусом професії вчителя у суспільстві. У Німеччині в директивних матеріалах рекомендувались нові підходи до підготовки вчителів, що базуються на концепції горизонтальної побудови системи шкільної освіти:

I–IV класи – початковий ступінь;

V–X класи – перший ступінь середньої освіти;

XI–XIII класи – другий ступінь середньої освіти.

В умовах децентралізованого управління системою освіти в країні кожна із 16 сучасних земель ФРН, проводячи незалежну політику в галузі освіти, культури й підготовки вчителів, самостійно вирішує всі питання, включаючи й фінансування освіти. Державні витрати на утримання системи освіти складають близько 9% загальної суми потрібних коштів, муніципальна влада виділяє до 17%, а земельні адміністрації – майже 74% усіх коштів (Пуховська, 1997).

Таким чином, у Німеччині відсутня єдина загальнодержавна система підготовки

вчителів початкової школи, яка зосереджена останнім часом в основному в університетах. Для країни характерна двофазність, але внаслідок участі в Болонському процесі, традиційна модель зазнала певних змін, тому деякі землі цілком чи частково перейшли на ступеневе навчання за програмами бакалавр – магістр, інші комбінують елементи обох підходів, решта зберегла традиційну систему (перша фаза може проходити за традиційною чи ступеневою моделлю).

У процесі ступеневого навчання бакалаврські програми здійснюють підготовку вчителя для певного типу шкіл; магістерські програми охоплюють вивчення педагогічних наук та спеціалізацію та передбачають семестр шкільної практики (Авшенюк, 2005).

Уважаємо цінним тривалу практичну підготовку і складання Другого державного іспиту, що свідчить про готовність учителя початкової школи до діяльності на робочому місці вчителя.

Для іншої країни Європи – Данії характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, яка полягає в наступному:

– *перший* (базовий) рівень можна пройти як у коледжі, отримавши при цьому ступінь бакалавра – професіонала, також і в університеті, який присуджує ступінь бакалавра педагогіки. Термін навчання – 4 роки;

– *другий* (академічний) рівень пов'язаний з орієнтацією навчальної діяльності студентів у сферу науково-педагогічної підготовки упродовж двох років, яка завершується присудженням наукового ступеня магістра відповідних наук;

– *третій* науковий рівень дає можливість отримати вищий науковий ступінь – доктора філософії або найвищий – доктора педагогіки (Роляк, 2010).

Як зазначає А. Роляк, особливістю освіти Данії є те, що в основу організаційної структури системи підготовки вчителя в Данії, зокрема початкової школи, покладено динамічну концепцію «дуальності», яка передбачає можливість здобувати базову професійну підготовку двома шляхами: в університетах (академічна освіта) і в педагогічних коледжах (загальнопрофесійна освіта). На сучасному етапі в данському освітньому просторі проводиться курс на зближення академічної й загальнопрофесійної освіти завдяки уніфікації загальних цілей та програм підготовки педагога, базуючись на інноваційних концепціях: особистісно-орієнтованої; дослідницько-орієнтованої; практико-орієнтованої, де

робиться акцент на організації індивідуальної інтелектуальної діяльності.

Система педагогічної освіти Данії відрізняється високим рівнем демократичності, надзвичайною стабільністю та гнучкістю (Роляк, 2011). За даними А. Роляк, данська система підготовки вчителя, зокрема і початкової школи, заснована на «стратегії розвитку особистості», знаходить своє відображення в сучасних технологіях проблемного, проектного, інтерактивного та дистанційного навчання і методах діалогу, полілогу, дискусії, рольової гри, мозкового штурму, яким притаманні орієнтація на особистий досвід студента, розвиток творчих здібностей та критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Особливістю змісту підготовки вчителя Данії є переорієнтація з предметного на компетентнісний підхід; на структурування змістових блоків відповідно до ECTS. Процесуально-освітній аспект системи професійної підготовки вчителя початкової школи розглядається як цілісний педагогічний процес формування професійних компетентностей педагога, що охоплює сукупність концептуальних, цільових, змістових та методичних компонентів, що перебувають у взаємодії. Теорія і практика професійної підготовки вчителя початкової школи Данії синтезує європейські і світові тенденції із суто данськими особливостями навчання. Навчальні плани професійної підготовки бакалаврів базового рівня початкової школи структуруються в інтегровані блоки: загальнокультурних дисциплін; психолого-педагогічних дисциплін; дипломного проекту; педагогічної практики. Після педагогічної практики майбутній педагог отримує сертифікат – додаток до диплома (Хоменко, 2023; Роляк, 2011).

Таким чином, педагогічна система Данії являє собою багатоступеневу педагогічну освіту, всі складові частини якої узгоджені і забезпечують її ефективність. Певний освітньо-кваліфікаційний рівень являє собою певну сходинку до іншого освітнього рівня системи неперервної педагогічної освіти Данії.

Підготовка майбутніх педагогів та вчителів початкової школи у Нідерландах здійснюється через багатоступеневу модель педагогічної освіти. Усі громадяни країни Нідерландів користуються рівним правом на освіту, які одержують якісні освітні послуги згідно із державним актом «Про обов'язкову освіту» і не можуть залишити школу до досягнення ними 16-ти річного віку (лише після 12 років навчання). Це країна з децентралізованою системою освіти, де регіональні, муніципальні та шкільні

освітні адміністрації наділені значними управлінськими правами. На Міністерство освіти, культури та науки покладається відповідальність за здійснення контролю над дотриманням загальнодержавних стандартів освітньої підготовки на всіх її щаблях. Це стосується як державних (їх меншість), так і приватних навчальних закладів (їх близько 70%). Контроль якості шкільної освіти здійснюється із застосуванням процедури зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів з основних дисциплін, чинної з 2003 р. Згідно із законом «Про середню освіту» існують дошкільні навчальні заклади для дітей віком від 4–6 років та початкові школи – 6–12 років, що утворюють комплекс закладів базової шкільної освіти. Середня освіта вищого щабля здійснюється в школах: допрофесійної підготовки (вік учнів 12–16 років) – навчаються чотири роки; у старших загальноосвітніх школах учні віком 12–17 років навчаються упродовж 5 років; у школах доуніверситетської академічної підготовки учні віком від 12–18 років навчаються 6 років. Диференціація та спеціалізація навчання відбувається в школах допрофесійної підготовки починаючи з другого року навчання, а в школах загальноосвітнього та академічного спрямування – з третього, з метою забезпечення можливості зміни професійної орієнтації, якщо така потреба існує. Спеціалізація різновидів навчальних закладів визначається рівнем опанування основних навчальних дисциплін шкільної програми та комплектом елективних навчальних курсів, а також специфікою навчальних профілів. Звертаємо увагу на те, що у загальноосвітніх та школах академічної підготовки упродовж трьох років учні мають вивчати третю іноземну мову (французьку, німецьку, іспанську).

Специфіка здобутого диплому визначає можливість продовження академічного або професійного навчання у системі вищої освіти, або влаштування на роботу в одній з галузей національної економіки (Роляк, 2011). Вища освіта в Нідерландах іде своїми коренями в далеке минуле. Перший університет був заснований у Голландії в 1575 році (знаходиться в м. Лейдені). Місцеві й закордонні фахівці відзначають високу якість навчання в нідерландських ЗВО. У Нідерландах ведеться моніторинг якості навчання, за допомогою якого здійснюється контроль за виконанням начальними закладами країни відповідних міжнародних стандартів. Велика частина студентів, що закінчили університет, працю-

ють у різних структурах, що займаються науковими пошуками. Політехнічні заклади освіти, що у Нідерландах, називають вищими школами (hogescholen). Тут готують фахівців широкого профілю для роботи в різних галузях економіки. Навчання в університетах і вищих навчальних закладах де відбувається підготовка вчителя початкової школи поділяються на такі два періоди.

Перший період триває 3 роки. Пройшовши перший період, студенти здають іспит на бакалаврський ступінь.

Другий період дозволяє протягом наступних 1–2 років навчання одержати ступінь Майстра.

Для міжнародного навчання необхідний гарний рівень англійської мови. Назвемо особливості системи вищої освіти Нідерландів у порівнянні з іншими країнами. У країні відсутнє поняття ЗВО як, наприклад, у Великій Британії. Дипломи всіх нідерландських університетів мають однакову цінність і визнаються іншими країнами. Тому ЗВО підбирається не за його популярністю, а за тією спеціальністю, яку студент бажає одержати. Керівники місцевих фірм і компаній при прийомі фахівця на роботу в першу чергу звертають увагу на якість диплому про вищу освіту, а не на те, у якому навчальному закладі він отриманий. Наступність і взаємозв'язок усіх ланок навчання характерні для голландської освітньої моделі, що включає 2 основні спадкоємні програми навчання: ступінь *Бакалавр* (undergraduate) і *Майстер* (graduate). Студенти можуть бути впевнені, що отримана нами освіта буде відповідати кращим світовим стандартам, а дипломи послужать надійною гарантією успішного працевлаштування. Заклади вищої освіти Нідерландів відомі прогресивними освітніми методиками і програмами, орієнтованими на практичну діяльність (Можливості кредитно-модульної системи, 2012, с. 33–36).

Висновки. Отже, входження в єдиний Європейський простір полягає у формуванні моделей системи освіти. Так, для таких країн як Данія, Нідерланди, характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, що поєднує три рівні: базовий (рівень бакалавра), академічний (ступінь магістра), науковий (ступінь доктора філософії); для Німеччини – двофазна модель підготовки вчителів початкової школи, впровадження ступеневої системи освіти. Як видно із зазначеного, для більшості країн, що аналізуються характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, що сформувалася в процесі освітніх реформ, для деяких – інші моделі. Можна сказати, що

теоретичні засади ідеології реформування моделей педагогічної освіти свідчать про труднощі гармонізації у процесі глобальних і національних тенденцій і являють собою демонстрацію різних підходів до побудови ефективної моделі освіти.

Список бібліографічних посилань

- Авшенюк, 2005 – Авшенюк, Н.М. (2005). Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 21 с.
- Васюк, 2013 – Васюк, О.В. (2013). Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. 3-є вид., доп. і перероб. Київ: НАКККІМ. 360 с.
- Зорочкіна, 2019 – Зорочкіна, Т.С. (2019). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Великої Британії: теорія і практика: монографія / за ред. Н.М. Бідюк. Черкаси: видавець Чабаненко Ю.А. 386 с.
- Лавриченко, 2008 – Лавриченко, Н.М. (2008). Нідерланди / Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. 1040 с.
- Матвієнко, 2005 – Матвієнко, О.В. (2005). Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Київ: Ленвіт. 381 с.
- Можливості кредитно-модульної системи, 2012 – Можливості кредитно-модульної системи по забезпеченню міжнародної академічної мобільності українських студентів: довідник (2012). / Укл.: В. Гришак, О. Іщенко, Л. Нестеренко, С. Ніколаєнко, Л. Зінюк, Г. Корнієнко, В. Костирко, О. Харченко, С. Чернецький. Запоріжжя: Видавництво запорізького національного університету. 108 с.
- Пуховська, 1997 – Пуховська, Л.П. (1997). Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища школа. 180 с.
- П'янківська, 2013 – П'янківська, І.В. (2013). Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси. 20 с.
- Роляк, 2010 – Роляк, А.О. (2010). Підготовка вчителя в Данії: метод. рекомендації. Кам'янець-Подільський: Абетка. 47 с.
- Роляк, 2011 – Роляк, А.О. (2011). Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії: автореф.... дис. канд. пед. наук. Київ. 20 с.
- Хоменко, 2023 – Хоменко, В.В. (2023). Проблеми та виклики централізованого і децентралізованого управління освітою в територіальних громадах. *Академічні есії*, 22. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8220913>.

References

- Avshenyuk, N.M. (2005). Standardization of professional preparation of teachers in England and Wales (late 20th – early 21st century): Abstract of the Ph.D Dissertation in Pedagogy. Kyiv. 21 p.
- Vasyuk, O.V. (2013). Comparative pedagogy: textbook. Kyiv. 360 p.
- Zorochkina, T.S. (2019). Professional preparation of future primary school teachers in the universities of Great Britain: Theory and Practice: monograph. In N.M. Bidiuk (ed.) Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu.A. 386 p.
- Lavrychenko, N.M. (2008). Netherlands. In Encyclopedia of Education. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p.
- Matvienko, O.V. (2005). Strategies for the development of secondary education in the countries of the European Union: Monograph. Kyiv: Lenvit. 381 p.
- Opportunities of the credit-module system to ensure international academic mobility of Ukrainian students: handbook (2012). In V. Hryshchak, O. Ishchenko, L. Nesterenko, S. Nikolenko, L. Zinyuk, H. Korniyenko, V. Kostyrko, O. Kharchenko, S. Chernetsky (Compilers). Zaporizhzhia: Zaporizhia National University Publishing House. 108 p.

- Pukhovska, L.P. (1997). Professional preparation of teachers in Western Europe: Commonalities and Differences: monograph. Kyiv: High school Publisher House. 180 p.
- Pyankovska, I.V. (2013). Competence-based approach in the professional preparation of future foreign language teachers in higher education institutions of Germany: Abstract of the Ph.D Dissertation in Pedagogy. Cherkasy. 20 p.
- Rolyak, A.O (2010). Teacher preparation in Denmark: Methodological recommendations. Kamianets-Podilskyi: Abetka. 47 p.
- Rolyak, A.O. (2011). Professional preparation of teachers in higher education institutions of Denmark: Abstract of the Ph.D Dissertation in Pedagogy. Kyiv. 20 p.
- Khomenko, V.V. (2023). Problems and challenges of centralized and decentralized management of education in territorial communities. *Academic visions*, 22. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8220913>.

ZOROCHKINA Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF EUROPEAN COUNTRIES

Summary. The preparation of primary school teachers in European countries has been reviewed. The models of primary school teacher preparation in European countries have been characterized.


The features of primary school teacher preparation in European countries such as Great Britain, Germany, Denmark, and the Netherlands have been revealed.


The organizational structure of the teacher preparation system has been substantiated. The study of education development in European countries is focused on concepts such as the humanization and democratization of modern education, as well as national and global trends in educational changes.

An analysis of foreign scientific literature has been carried out, indicating common features in some European countries regarding the preparation of primary school teachers.

Keywords: higher education institutions; teacher training; primary school teacher training; teacher training models; European countries; education; organizational structure.

Одержано редакцією 15.05.2024
Прийнято до публікації 28.05.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-23-30>


 <https://orcid.org/0000-0003-0800-9328>

ТИМОШЕНКО Юрій

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,

Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького

e-mail: tim_yuriy@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0002-6208-9963>

РАДЧЕНКО Семен

аспірант кафедри філософських і політичних наук,

Черкаський державний технологічний університет

e-mail: radchenkosemen@ukr.net

УДК 37.014.5:005.21(045)

МЕНЕДЖЕРИЗМ В ОСВІТІ: ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМАНДИ ЧИ АБСОЛЮТНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЛІДЕРСТВА

На основі зарубіжного й вітчизняного наукового дискурсу менеджеризму, власного досвіду публічного менеджменту, пов'язаного з цією ідеологією, державною політикою і управлінською практикою, зроблено спробу обґрунтувати відсутність як у недавньому минулому, так і сьогоденні співмірних альтернатив менеджеризму, незважаючи на його неоднозначні, часто діаметрально протилежні оцінки.

Для відтворення об'єктивної картини досліджуваного феномену проаналізовано його реальні причини і джерела виникнення, сутнісні характеристики, очевидні результати, а також ще не реалізовані можливості в управлінні освітою.

Ключові слова: менеджеризм; управління; освіта; реформи; ефективність; відповідальність.

Постановка проблеми. Так склалося (певна річ, з об'єктивних причин), що багато теоретичних, особливо ідеологічних і політичних концептів на - изм, - изм професіонали-практики на свідомому чи й несвідомому рівнях сприймають якщо й неупереджено, то принаймні насторожено, скептично, а подекуди й іронічно. Не стало винятком у сфері управління освітою і поняття «менеджеризм». Його спіткала та же сама доля, що і будь-який феномен політико-ідеологічного змісту. Очевидно, це можна пояснити щонайперше його джерелом – державним управлінням, яке в термінології Мері Паркер Фоллетт (Mary Parker Follett), репрезентує «владу над», а не «владу з». Уже

сам собою факт походження менеджеризму чи, як його пізніше стали називати, нового менеджеризму згори та його тріумфальна хода з волі і за задумом політиків значною мірою нівелювали переконливість наукових, політичних, соціальних, економічних, фінансових обґрунтувань доцільності цього проекту в освіті й суміжних з нею царинах – науці, соціальному забезпеченні, охороні здоров'я, культурі. Чи лише через це не так сталося, як гадалася з проектом менеджеризму у цих сферах? Чому, приміром, надання освітніх послуг на основі свободи вибору і конкуренції, автономії управління закладами освіти не можуть і досі стати буденною практикою закладів освіти всіх ланок – від дошкілля до університетів? Чому за півстоліття свого існування менеджеризм не зміг трансформувати освітні організації у виміри повномасштабної реформи управління в них? Урешті-решт, чому ще й зараз не вщухає дискусійний запал творців та адептів менеджеризму, з одного боку, і його затятих чи більш стриманих опонентів, з другого?

Звичайно, перелік подібних запитань значно ширший і місткіший. Однак більшість з них є наслідком недостатнього осмислення самої природи феномену менеджеризму і контекстів його породження та функціонування. І це при тому, що темі менеджеризму присвячено кількісно значний та якісно змістовний доробок з корпусу різножанрових і різнопланових публікацій, котрий стало продовжує поповнюватися результатами нових досліджень, навіть у періоди ослаблення уваги до цього об'єкта наукових студій. А це – не що інше, як промовисте підтвердження його невичерпності та свідчення актуальності в теоретичному і практичному дискурсах.

Аналіз досліджень і публікацій. Оскільки менеджеризм сягає корінням політики Великобританії, а свого найбільшого розмаху набув у країнах Західної Європи, США, Канаді, Австралії, Новій Зеландії, то для його об'єктивного аналізу, контекстуального осягнення важливі передусім праці, які з'явилися як відгук на сильні і слабкі сторони в практиці реалізації цього ідеологічного проекту, зокрема в секторі державного управління освітою цих країн. Серед авторів таких праць вагомими напрацюваннями вирізняються R. Archer, M. Thrupp; S. Ball; M. Bottery; R. Deem, K. Brehony; P. Kell; B. Clarke, S. Gewirtz; M. McLaghlin; N. Ferguson; E. Ferlie, L. Ashburner; L. Fitzgerald, A. Pettigrew; C. Pollit.

До цього кола зарубіжних авторів-дослідників треба додати імена українських учених, праці яких розкривають проблеми менеджеризму на тлі трансформа-

ційних процесів в управлінській системі України, як-от: А. Гижко; Г. Запша, Г. Дідур, І. Роцін; В. Соловійов; І. Кравець, В. Пашков; Г. Штомпель та ін.

Якраз досягнуті цими вченими і практиками результати досліджень виступили теоретичним підґрунтям для викладених нижче узагальнень щодо сутнісних характеристик менеджеризму як ідеології, державної політики і управлінської практики в освіті.

Тому **мету** пропонованої статті бачимо радше як квінтесенцію аналізу та інтерпретації наративів pro et contra менеджеризму в освіті, інакше кажучи, виокремлення під кутом зору сьогодення тих його ключових аспектів та дієвих інструментів, вага яких лише зростає в сучасних умовах і реаліях менеджменту освітніх організацій, зокрема і в контексті реформування української освіти.

Виклад основного матеріалу вважаємо за потрібне почати з окреслення суті позиції щодо менеджеризму, яку оприлюднив Крістофер Полліт (Christopher Pollit) у доповіді на конференції EIASM в Единбурзі, і яку ми цілковито приймаємо. Завершуючи виголошення доповіді, цей авторитетний дослідник менеджеризму зазначив: «Можна з ентузіазмом підтримувати, нехотя приймати або енергійно відкидати конкретні цінності, які просувають у межах менеджеризму <...> Але не можна правдоподібно стверджувати, що менеджеризм мертвий ... Його міжнародний успіх як дискурсу, можливо, і не був гегемоністичним, але, безперечно, мав далеко спрямовані наслідки» (Pollit, 2014).

Для подальшого обґрунтування актуальності незавершеного проекту менеджеризму для сучасної практики управління освітою, насамперед підкреслимо той факт, що менеджеризм / новий менеджеризм, так і не набув однозначного тлумачення.

По-перше, його розуміють як модель чи концепцію (теорію, доктрину) менеджменту, покликану підвищувати ефективність, оптимізацію і раціоналізацію управлінських процесів через перенесення корпоративних способів управління з приватної в публічну (державну) сферу, зокрема в управління соціальними / соціокультурними інститутами.

По-друге, його називають «окремим підходом до управління територіями з акцентом на соціально-політичні показники розвитку» (Гижко, 2021, с. 32).

По-третє, його інтерпретують як політично-управлінську новацію неоконсерваторів, зокрема в освіті (Пашков, 2020).

По-четверте, його визначають як стратегію та практику реформ, серед них, освітніх, які спрямовані на скорочення витрат.

По-п'яте, його характеризують як управлінську ідеологію та державну політику в неринкових секторах: освіти, охорони здоров'я, соціальної роботи, культури, публічного менеджменту, тобто в організаціях суспільного сегменту (Deem, Vrehony, 2005).

Безперечно, кожне із цих зазначених визначень менеджеризму слушне, бо відображає в собі той чи той семантичний вимір цього складного поняття. Утім, на нашу думку, перевагу слід надавати першій і останній дефініціям. Адже менеджеризм – це теоретико-методологічний та політико-ідеологічний конструкт (проект), підсумком реального втілення якого має стати підвищення продуктивності і результативності організацій, поліпшування (як постійний процес) якості товарів і послуг для задоволення потреб, запитів і очікувань споживачів (стейкхолдерів) через ефективну діяльність менеджерів, що й закладено в самій сутності цього англійського терміна.

Таким чином, менеджеризм становить собою, по суті, тріаду понять: ефективність, результативність, якість послуг. А все інше, з чим асоціюється менеджеризм на практиці (в буденній свідомості): економізація, оптимізація, маркетизація, комерціалізація, комодифікація, кон'юктиризація, підприємництво, конкурентність, ринковість – це інструменти (механізми) їх досягнення в руках ефективних менеджерів.

Менеджеризм, як бачимо, проймає віра творців цієї ідеології в силу менеджменту й енергію менеджерів, тобто в те, що успіх організації дедалі більше залежить саме від професіоналізму та особистісних якостей менеджерів (Pollit, 1990). А для цього, за переконаннями прибічників менеджеризму, управлінцям має бути надана свобода дій.

Якщо коротко підсумувати результати пошуку більш-менш оптимальної відповіді на базове питання, що таке менеджеризм, то треба погодитися з думкою К. Полліта, який визначає це поняття як управління ефективністю задля перетворень. Своєю чергою, досягнення такої мети не можливе без удосконалення і самого управління, без змін у ньому. Лише зміни в управлінні зможуть зробити його ефективнішим інструментом розв'язання широкого спектру соціально-економічних проблем як у державному, так і приватному секторах. При цьому завдання менеджеризму, як наголошує К. Полліт, полягає в тому, щоб у державному секторі «досягти більшого з меншими витратами, а у приватному секторі

забезпечити конкурентність на світовому ринку» (Pollit, 2014). Інакше кажучи, зробити їх обох більш ефективними. У державному секторі підвищення ефективності менеджеризм пов'язав із імпортуванням у його управлінські структури бізнес-концепцій і методів, а також бізнес-культури, зокрема підприємницької поведінки. І тут, до слова, треба нагадати, що менеджеризм якраз і виник як реакція на очевидний розрив між управлінням у приватному, комерційному і державному, некомерційному секторах. Щоб подолати цей розрив, передбачалося перенести управлінські практики перших у другі. Безумовно, задум (ідея) подібного перенесення задля високої мети – підвищення ефективності державних організацій – не могла сама собою не викликати явного і прихованого спротиву. Адже вона потребувала глибокого розуміння специфіки, завдань, культури (цінностей), особливостей традиційного функціонування тих сфер, в які планувалися зробити подібний трансфер. Особливо це стосується такої соціально чутливої галузі, як освіта, передусім її середньої ланки. Щодо неї рішення, які впливають з ринкових, економічних і підприємницьких імперативів ідеології менеджеризму, мали б обов'язково адаптуватися під специфічні цінності освіти, її унікальну місію в суспільстві і в житті особистості.

Однак, на практиці реформатори освіти, прагнучи досягти очевидних кількісних результатів за короткий відтинок часу, ігнорували цю передумову і своїми діями скомпрометували саму ідею ефективності в освіті, породивши острах, відверті недорозуміння серед тих, хто мав безпосередньо на місцях (в закладах освіти) реалізувати політику менеджеризму як нагальну в стрімко змінюваному і непередбачуваному світі.

Для розуміння життєвої необхідності реформування освітньої системи в контексті менеджеризму варто чітко окреслити ті провідні чинники, які вплинули на його виникнення. За Стівеном Боллом (Stephen J. Ball), до таких факторів належать: ідеологія неолібералізму; нова інституційна економіка; теорія суспільного вибору; перформативність; використання бізнес-технологій (Ball, 1998, с. 121–123). Стисло (через на обсяг статті) проаналізуємо вказані чинники, зважаючи на їх важливість для розуміння природи менеджеризму.

1. *Ідеологія неолібералізму.* Закладені в її основі уявлення про ринок як фундамент забезпечення життєдіяльності суспільства в різних його сферах (з-поміж них і в освіті), що традиційно перебували в системі нери-

нкових цінностей та орієнтирів, каталізували реформи і глибинні трансформації.

2. *Нова інституційна економіка, або новий інституціоналізм.* Вона зв'язала воєдино економічні проблеми із соціальними, політичними, культурними, правовими, етичними, ментальними та іншими, і вказала на первинність потреб та інтересів індивідів щодо інститутів як вторинних утворень. З цією теорією пов'язане розуміння інституцій як сукупності механізмів, норм поведінки, правил гри, а організацій – як гравців, об'єднаних спільною метою. Практичний сенс теорії інституціоналізму бачиться зокрема в спробі дати відповідь на питання, чому в одних країнах реформи освіти просуваються успішно, а нові економічні моделі працюють в них продуктивно, натомість в інших країнах освітні трансформації гальмуються й упроваджені економічні механізми діють у край повільно.

3. *Теорія суспільного вибору.* Від неї менеджеризм переймає розуміння політики як процесу товарного обміну. «Політика, – зазначав відомий американський економіст Джеймс МакДжил Бьюкенен (James McGill Buchanan) у Нобелівській лекції, прочитаній 8 грудня 1986 року, – це складна система обміну між індивідами, де останні намагаються колективно досягти своїх приватних цілей, бо не можуть це зробити через звичайний ринковий обмін. Тут немає інших інтересів, окрім індивідуальних. На ринку люди обмінюють яблука на апельсини, а в політиці – погоджуються сплачувати податки в обмін на блага, необхідні всім і кожному...» (Buchanan, 1986). Це пояснює, чому економічні рішення приймаються за допомогою політичних інструментів, чому уряди використовують людей у своїх політичних цілях, чому конкуренція політиків за виборців веде до втручання держави в економіку і, нарешті, чому суспільний вибір становить собою взаємодію політиків, виборців і державних чиновників.

4. *Перформативність.* У це поняття (з лат. *performato* – дія) С. Болл вкладає такі сенси, як прозорість, підзвітність, нагляд (контроль) за процесами та результатами управління для впливу на них, оцінки їх ефективності (Ball, 1998).

5. *Використання бізнес-технологій.* Це пов'язано з тим, що ефективність цих технологій обумовлена спрямованістю на споживачів, на задоволення їх потреб у конкурентній боротьбі.

Як бачимо, ідеологія менеджеризму має солідне теоретичне підґрунтя, ядро якого становлять сучасні політологічні, економічні, соціологічні, філософські, управлінські

концепції, що розкривають глибинну сутність описуваних ними явищ і процесів, висвітлюють внутрішні взаємозв'язки між ними. Усе це переконує в тому що, менеджеризм в освіті в жодному разі не можна обмежувати лише сферою управління. Навпаки, його потрібно розглядати в комплексі політичних, ідеологічних, економічних, соціальних, культурних і організаційних змін. Тож неприпустимо вбачати в менеджеризмі просто ефективну діяльність освітніх менеджерів. Менеджеризм – радше політика і цінності, які зумовляють діяльність останніх і стимулюють професійне зростання персоналу організації (Штомпель, 2010).

Дуже звужує осягнення сутності менеджеризму як управлінської практики розгляд його тільки через низку понять бізнес-управління: економія (обмеження витрат); ефективність (отримання максимальної віддачі за використані ресурси); результативність (досягнення того, що було визначено в цілі). Також не слід зводити менеджеризм до ринку, конкурентності, маркетинга. Звичайно, у жодному разі не варто применшувати їх роль у практиці освітнього менеджеризму. Так, менеджеризм «вписує» заклади освіти в «ринкову оптику» (словосполучка із (Thrupp, Archer, 2003)). І це знайшло своє відображення, з одного боку, у прагматичному підході до освіти під кутом зору корисності, а з іншого, – у підприємницькому підході, відповідно до якого управління освітньою організацією оцінюють за ринковими законами, убачаючи у вільному ринку вплив на свободу закладів освіти й індивідуальний вибір споживачів освітніх послуг. Безперечно, тут важливо знайти баланс між свободою і державним втручанням в освіту через її регулювання. А для цього держава має створити умови для ринкової системи освіти (Thrupp, Archer, 2003). Цілком імовірно може скластися враження що, просування ринкових механізмів в освіту звужуватиме її автономію. Навпаки, на наш погляд, саме ринок уможливає повноцінну (реальну) автономію освітніх закладів. Інша річ – готовність їх керівництва до повноцінної розбудови та використання цієї автономії, до відповідальності за власні управлінські рішення в межах наданих свобод. На жаль, як показує досвід, багато керівників освітніх організацій виявляються не готовими управляти автономно і брати на себе абсолютну відповідальність за результати такого управління.

Цілеспрямованість менеджеризму на ринок, конкуренцію, забезпечення конкурентних переваг, підвищення конкурентоздатності закладів освіти, звичайно, перед-

бачає маркетингову освітніх продуктів і послуг. Адже досягнення комерційного ефекту діяльності освітньої організації неможливі без її маркетингової стратегії і тактики – цих гнучких інструментів реагування на зовнішнє середовище, його можливості, виклики, загрози. Принагідно зауважимо, що саме конкуренція, наприклад, між освітніми закладами одного регіону (міста) за абітурієнтів / контингент здобувачів освіти, а не зовнішні інституції забезпечення якості освіти, змушує освітні організації розбудовувати власні (внутрішні) системи тотального управління якістю.

Чи означає суперництво закладів освіти, що вони повинні використовувати методи і технології агресивного маркетингу? Тут треба неупереджено й неквапливо зважити всі економічні та репутаційні зиски і втрати від такого підходу. Загалом будь-які дискусії про ринкові механізми в освіті мали б розгортатися в конкретній, а не абстрактній площині, не в контексті теорії ринку, а в реальній ринковій практиці. Інакше кажучи, з погляду того, *що і кому* освітній заклад може запропонувати і продати, *у кого і що* він може придбати, *які ціни* за послуги визначить і яких зазнає збитків, *на що* першочергово спрямує кошти, окрім соціальних зобов'язань.

Інша вкрай важлива особливо для закладів освіти грань, пов'язаної з менеджериством маркетингової, – довіра суспільства, громадськості, замовників освітніх послуг, зокрема самих здобувачів до цього провідного соціального інституту, до національної та регіональної освіти. А для цього конче потрібен публічний діалог між усіма учасниками освітнього процесу і зовнішніми стейкхолдерами, щоб зробити надання освітніх послуг та їх споживання більш індивідуалізованим, особистісноцентрованим, а управлінські рішення на різних рівнях, – обґрунтованими, зрозумілими, суспільно прийнятними і соціально відповідальними.

З огляду на бізнес-орієнтовані, ринково-підприємницькі моделі управління, що їх прагне імплементувати в практику освітніх організацій менеджеризм, цілком логічним результатом цього процесу стала поява трьох реакцій на нього: 1) адекватне розуміння такого задуму й підтримування управлінських дій щодо його реалізації; 2) критика і в цілому неприйняття нав'язуваної урядом новації; 3) обережно зважливе або нейтральне ставлення.

Однією з наріжних причин того, що менеджеризм розділив його імплементаторів в освіті на три групи, криється, на наш погляд, з одного боку, в неправильному розумінні цієї ідеології, а з іншого, – у него-

товності й невідповідності назагал консервативно налаштованого освітнього менеджменту до втілення її на практиці. Утім, нам видається, що тут головно спрацьовує захисна реакція вищого менеджменту освітніх закладів – його боязнь брати на себе повну (абсолютну) відповідальність за управлінські дії в контексті парадигми менеджеризму. Далось взнаки і сформоване упродовж тривалого часу сприйняття професійного менеджменту, без якого, ще раз наголосимо, ідеологія менеджеризму немислима априорі, на кшталт тейлерівського управління організаціями. Останнє, за словами Генрі Мінцберга (Henry Mintzberg), вичавило «максимум не тільки з тих працівників, що не дбають про результат своєї праці, а й із менеджерів та аналітиків, які опинилися під впливом його політики дегуманізації» (Мінцберг, 2018, с. 363). Ясна річ, в ім'я вимірюваних показників ефективності, продуктивності й результативності – цих наріжних каменів менеджеризму – в керівництва освітніми організаціями могла виникнути спокуса і висока ймовірність удаватися до перевіреного на практиці тейлоризму, щоправда, приправленого або замаскованого модерними теоріями управління з їх акцентом на лідерстві, стратегічному мисленні, корпоративній культурі тощо.

У той же час якраз без менеджменту, ґрунтованому на лідерстві, стратегічному управлінні, формуванні корпоративної (організаційної) культури, командотворенні, а найголовніше на абсолютній відповідальності менеджерів за прийняті рішення, тобто всьому тому, що покликане зберігати, за висловом Г. Мінцберга, «кров» організацій – людей, їхню здатність «виконувати розумову працю завзято, віддано, творчо» (Мінцберг, 2018, с. 363), менеджеризм може залишитися частково реалізованим проєктом. Якщо в теорію і практику менеджеризму / нового менеджеризму не вдихнути енергію лідера і силу корпоративних цінностей, життя людей організації, то початково закладений в нього дух змінювати організацію за допомогою ефективного управління згасатиме. Менжеризм виявиться приреченим не перерости з теорії через практику в мистецтво менеджера-лідера.

Чим більше новий менеджеризм звільнятиметься від класичного тейлоризму, тим більше шансів він матиме для свого максимального втілення. Слід наголосити, що менеджеризм – не лише одна із управлінських доктрин і практик; у реальних ситуаціях він може взаємодіяти навіть із тейлоризмом, якщо цього вимагають умови. І таке явище типове для сучасного

управління, в якому, як зауважує вже цитований автор відомої книги «Менеджеризм і публічний сервіс», «за останні ... десятиліття ми стали свідками непослідовної заміни однієї моделі іншою, а, радше, складного і нестабільного процесу адаптації, нашарування, дрейфа і загального гібридного існування різних доктрин і стилів» (Pollit, 1990). Тож на цьому тлі навряд чи можлива стильова монолітність менеджеризму. Утім його стильовою домінантою могла б виступити відповідальність менеджера-лідера, тобто інтегрованість ідеології менеджеризму з теоріями лідерства, що відповідає б сучасній парадигмі управління.

Ще один момент у практичному втіленні менеджеризму, який спроможний викликати негативний ефект, – зростання бюрократизації. І хоча менеджеризм мав би долати останню, однак на практиці спрацьовує «залізний закон лібералізму», суть якого полягає, за Девідом Гребером (David Graeber), у тому, що «будь-яка ринкова реформа, будь-яке державне втручання для зменшення бюрократизму і стимулювання сили ринку врешті-решт ведуть до збільшення паперової тяганини і загальної кількості бюрократів» (Graeber, 2015, р. 11). Для ілюстрації цього достатньо згадати численні кількісні показники (індикатори), у запровадженні яких дуже часто вбачають чи не найголовніше завдання менеджеризму. Організування і контролювання робіт з вимірювання (кількісної оцінки) ефективності діяльності освітніх організацій, що викликає чи не найбільше суперечок серед представників освітньої спільноти, потребує збільшення ресурсів, а отже, і розростання спеціально створюваного під це бюрократичного апарату.

Насамкінець задля більш цілісного осмислення порушеної тут проблеми варто бодай тезово висвітлити декілька переконливих конкретних здобутків менеджменту в освіті. Розуміючи всю складність і широчінь такого завдання, обмежимося практикою менеджеризму лише в одній країні, яка покликала його до життя – Англії, і до того ж однією ланкою освіти в ній – середньою школою. Останню ми обрали не випадково. З одного боку, впровадження менеджеризму на цьому рівні освіти породжує чи не найбільше суперечок, зокрема і в Україні, а з іншого боку, саме результати реформування шкільної освіти Англії в контексті політики менеджеризму ґрунтовно проаналізовано в дисертаційній роботі Вікторії Белової (Белова, 2021).

За оприлюдненими цією дослідницею матеріалами можна констатувати, що завдяки концепції менеджеризму, закладеній

в основу реформи англійської шкільної освіти:

- 1) децентралізовано управлінські структури в цьому секторі освіти;
- 2) модернізовано освітній менеджмент;
- 3) підвищено ефективність розподілу використання ресурсів, зокрема через надання закладам автономії;
- 4) поліпшено якість освітніх послуг за допомогою стимулювання конкуренції між закладами освіти й удосконалення управління освітнім процесом;
- 5) змінено механізми державного фінансування системи середньої освіти, зокрема активну участь у їх фінансуванні почав брати бізнес;
- 6) створено умови для свободи прийняття керівництвом закладів стратегічних рішень і зростання ролі громадськості в управлінні школою;
- 7) скасовано регіональний рівень управління освітою та перерозподілено управлінські повноваження.

Неважко зазриміти, що це якраз ті здобутки моделі англійського менеджеризму, на досягнення яких націлена й українська шкільна реформа. Тож цей практичний досвід освітнього менеджеризму має бути критично осмисленим, коректно імплементованим на вітчизняному ґрунті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У підсумку інтерпретації ідеологічного, теоретичного (концептуального) та прагматичного сенсів впровадження менеджеризму у сфері освіти, а також на підставі аналізу суджень і аргументів pro et contra цього впровадження можемо зробити такі загальні висновки.

1. Менеджеризм, попри свою майже півстолітню історію, залишається актуальним політико-ідеологічним проєктом, науково обґрунтованою теоретико-методологічною концепцією (теорією, доктриною) управління в освіті – галузі, на яку спрямовуються значні державні і місцеві ресурси, але менеджмент якої, на жаль, дуже часто демонструє свою недостатню ефективність. І з огляду на це практична значущість менеджеризму в реаліях сьогодення лише увиразнюється.

2. Основними взаємопов'язаними векторами практичного втілення в систему освіти менеджеризму як ідеології її державного реформування, як політики вдосконалення самого освітнього менеджменту для поліпшення якості послуг (сервісу) та як цінностей відповідального керівництва і лідерства освітньою організацією виступають:

– децентралізація управління освітою, поступовий відхід від державного протекціонізму, що веде до структурної трансфо-

рмації державного/публічного управління освітою, оптимізації мережі закладів освіти, зменшення фінансових витрат на їх утримання, бережливе використання державних коштів, розширення управлінської автономії освітніх організацій;

– зростання ваги підприємницького підходу, ринкових механізмів і громадського контролю в освіті, що супроводжується посиленням взаємозв'язку освіти із зайнятістю населення (ринком праці), підвищенням продуктивності праці;

– усвідомлення абсолютної відповідальності менеджменту на всіх рівнях управління освітою за рішення щодо процесів і результатів надання послуг, гарантування і забезпечення їх якості.

Саме відповідальність, а не ефективність діяльності освітніх менеджерів, пропонуємо брати за основу менеджеризму, адже тільки відповідальне управління дає змогу поєднати в менеджменті організації економічну ефективність і управлінську гуманність, збалансувати раціональне (аналітичне) і нераціональне (інтуїтивне) в прийнятті рішень.

Свою чергою, така відповідальність менеджерів передбачає адекватне розуміння організації, якою вони управляють, розуміння процесів, які в ній і поза нею відбуваються, розуміння природи управлінської діяльності і мистецтва управління, зрештою, розуміння свого покликання як менеджера-лідера. Без цього менеджеризм у формі теоретичних постулатів і приписів *що і як* треба робити керівнику, щоб бути ефективним, ніколи не зможе стати успішною практикою, яка змінює організацію і людей у ній, а отже, і суспільство.

Безумовно, системна природа менеджеризму, його багатовимірність, комплексна методологія, практичне застосування в різних сферах освіти самі собою вимагають цілісної картини наукового пізнання цього феномену. Так, поза рамками нашого дослідження, залишаються ще маловивченими питання ціннісних орієнтирів менеджеризму в освіті, його зв'язків з управлінням змінами і стратегічним розвитком закладів освіти, корпоративною культурою, традиційною і сучасною парадигмами менеджменту, керівництвом і лідерством, компетентністю і фаховою підготовкою освітніх менеджерів, державним регулюванням освіти і свободою дій управлінців, відповідальних за її вдосконалення. Окремої дослідницької уваги заслуговують, окрім успішних практик менеджеризму, і наслідки його негативного впливу та способи їх мінімізації чи подолання в управлінні освітою.

Список бібліографічних посилань

- Белова, 2021 – Белова, В. (2021). Система управління середньою освітою в Англії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ: 238 с.
- Гижко, 2021 – Гижко, А.П. (2021). Впровадження практик децентралізації в контексті формування «політики знизу» в Україні: дис. ... д-ра філософії: 052 Політологія. Вінниця: 215 с.
- Мінцберг, 2018 – Мінцберг, Г. (2018). Анатомія менеджменту. Ефективний спосіб керування компанією / пер. з англ. Р. Корнута. Київ: Наш формат. 400 с.
- Пашков, 2020 – Пашков, В.О. (2020). Політика у сфері вищої освіти: міжнародні стратегії модернізації ЗВО. Дніпро: НТУ «ДП». 329 с.
- Штомпель, 2010 – Штомпель, Г.О. (2010). Сучасний менеджеризм і координація професійного зростання в освітній організації. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць*. Ч.1: Педагогіка, 1(14): 216–232.
- Ball, 1998 – Ball, S.J. (1998). Big Policies/Small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2): 119–130. URL: https://www.researchgate.net/publication/263749205_Big_PoliciesSmall_World_An_Introduction_to_International_Perspectives_in_Education_Policy
- Buchanan, 1986 – Buchanan, J.M. (1986). The Constitution of Economic Policy: Lecture to the memory of Alfred Nobel, December 8, 1986. *The Nobel Prize*. URL: www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1986/buchanan/lecture
- Deem, Brehony, 2005 – Deem, R., Brehony, K.J. (2005). Management as ideology: The case of «new managerialism» in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2): 217–235. URL: www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054980500117827
- Graeber, 2015 – Graeber, D. (2015). The utopia of rules: On technology, stupidity and the secret joys of bureaucracy. N.Y.: Melville House, 2015.
- Pollit, 1990 – Pollit, C. (1990). Managerialism and the Public Service: the Anglo-American experience. Cambridge, MA: Basil Blackwell. 214 p.
- Pollit, 2014 – Pollit, C. (2014). Managerialism Redux? Keynote address to the 2014 EIASM Conference, Edinburgh. URL: <https://soc.kuleuven.be/io/nieuws/managerialism-redux.pdf>
- Thrupp, Archer, 2003 – Thrupp, M., Archer, R. (2003). Education management in managerialist times: beyond the textual apologists. Maidenhead; Philadelphia: Open University Press. 281 p.

References

- Belova, V. (2021). The system of secondary education management in England: Theses of Ph.D Dissertation. Kyiv. 238 p. [in Ukr.].
- Gizhko, A.P. (2021). Implementation of decentralization practices in the context of the formation of "bottom-up politics" in Ukraine: Theses of Ph.D Dissertation of Political Science. Vinnytsia. 215 p. [in Ukr.].
- Mintzberg, G. (2018). Anatomy of management. An effective way to manage a company. In R. Kornuth (transl.). Kyiv: Our format. 400 p. [in Ukr.].
- Pashkov, V.O. (2020). Policy in the field of higher education: international strategies for the modernisation of higher education institutions. Dnipro: NTU "DP". 329 p. [in Ukr.].
- Shtompel, G.O. (2010). Modern management and coordination of professional growth in an educational organisation. *Bulletin of Postgraduate Education: a collection of scientific works. Part. 1: Pedagogy*, 1(14): 216–232 [in Ukr.].

- Ball, S.J. (1998). Big Policies/Small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2): 119–130. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/263749205_Big_PoliciesSmall_World_An_Introduction_to_International_Perspectives_in_Education_Policy
- Buchanan, J.M. (1986). The Constitution of Economic Policy: Lecture to the memory of Alfred Nobel, December 8, 1986. *The Nodel Prize*. Retrieved from www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1986/buchanan/lecture
- Deem, R., Brehony, K.J. (2005). Management as ideology: The case of «new managerialism» in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2): 217–235. Retrieved from www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054980500117827
- Graeber, D. (2015). *The utopia of rules: On technology, stupidity and the secret joys of bureaucracy*. N.Y.: Melville House, 2015.
- Pollit, C. (1990). *Managerialism and the Public Service: the Anglo-American experience*. Cambridge, MA: Basil Blackwell. 214 p.
- Pollit, C. (2014). *Managerialism Redux? Keynote address to the 2014 EIASM Conference, Edinburgh*. Retrieved from <https://soc.kuleuven.be/io/nieuws/managerialism-redux.pdf>
- Thrupp, M., Archer, R. (2003). *Education management in managerialist times: beyond the textual apologists*. Maidenhead; Philadelphia: Open University Press. 281 p.

TYMOSHENKO Yurii

PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

RADCHENKO Semen

graduate student at the Department of Philosophical and Political Sciences,
Cherkasy State Technological University

MANAGERIALISM IN EDUCATION: EFFECTIVENESS OF THE MANAGEMENT TEAM OR ABSOLUTE RESPONSIBILITY OF LEADERSHIP

Summary. *Based on the foreign and domestic scientific discourse of managerism, individual experience of public management related to this ideology, public policy and management practice, the author of the paper attempted to substantiate the absence of comparable alternatives to managerism in the recent past and present, despite its ambiguous, often diametrically opposed assessments. In order to recreate an objective picture of the phenomenon under study, its real causes and sources, essential characteristics, obvious results, as well as unrealised opportunities in education management are analyzed.*

As a result of the interpretation of the ideological, theoretical (conceptual) and pragmatic meanings of the introduction of managerism in education, as well as on the basis of the analysis of judgements and arguments pro et contra of this introduction, we can draw the following general conclusions.

1. Throughout its almost half-century history, managerism has remained a relevant political-and-ideological project, a scientifically based theoretical-and-methodological concept (theory, doctrine) of management in education, an area that receives significant state and local resources, but, unfortunately, whose management often demonstrates its lack of effectiveness. And in view of this, the practical significance of managerism in today's realities is only becoming more pronounced.

2. The main interconnected vectors of practical implementation of managerism in the educational system as an ideology of its state reform, as a policy of improving educational management itself to improve the quality of services and as values of responsible management and leadership of an educational organisation are decentralisation of education management, gradual moving from state protectionism, leading to structural transformation of state/public education management, optimisation of the network of educational institutions, reduction of financial costs for their maintenance, prudent use of public funds, expansion of managerial autonomy of educational organisations, etc;

Increasing the importance of entrepreneurial approach, market mechanisms and public control in education, accompanied by strengthening the relationship be-

tween education and employment (labour market), increasing labour productivity;

Awareness of the absolute responsibility of management at all levels of education management for decisions on the processes and results of service provision, guaranteeing and ensuring their quality.


It is proposed in the paper to take responsibility rather than educational managers' efficiency as the basis of managerism, since only responsible management allows combining economic efficiency and managerial humanity in the management of an organisation, balancing rational (analytical) and irrational (intuitive) decision-making.


In its turn, educational managers' responsibility implies an adequate understanding of the organisation they manage, an understanding of the processes that take place in it and outside it, an understanding of the nature of managerial activities and the art of management, and, finally, an understanding of their vocation as a manager-leader. Without this, managerism as the theoretical postulates of what and how a manager should do to be effective will never become a successful practice that changes the organisation and the people in it, and therefore society.

Undoubtedly, the systemic nature of managerism, its multidimensionality, comprehensive methodology, and practical application in various fields of education require a holistic picture of scientific knowledge of this phenomenon. Thus, outside the scope of the study, the issues of value orientations of managerism in education, its links with change management and strategic development of educational institutions, corporate culture, traditional and modern management paradigms, management and leadership, educational managers' competence and professional training, state regulation of education and freedom of action of managers responsible for its improvement remain poorly understood. In addition to successful practices of managerism, the consequences of its negative impact and ways to minimise or overcome them in education management deserve special research attention.

Keywords: *managerism; management; education; reforms; efficiency; responsibility.*


Одержано редакцією 04.06.2024
Прийнято до публікації 18.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-31-38>

 <https://orcid.org/0000-0002-1809-0804>


БІЛИК Вікторія

докторка економічних наук, професорка,
завідувача катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: bilyk_v@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-3891-3804>

ШПИЛЬОВА Віра

докторка економічних наук, професорка,
професорка катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: vera_bsh.21@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-8756-3727>

МОВЧАН Валентина

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка катедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: valya_movchan_@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.091-026.18:001.92(045)

НАУКОВІ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМОК ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ

У статті розглянуто напрямки розвитку нових наукових знань та інновацій в освіті, проаналізовано застосування сучасних технологій навчання, та засобів наукових комунікацій у вітчизняному науковому просторі.

Розкрито сутність наукових комунікацій у сучасних освітніх технологіях, висвітлюються особливості функціонування та розвитку комунікацій їх місце у формуванні дослідницької компетентності майбутніх фахівців.

Окреслено форми та призначення наукових комунікацій як важливого чинника у формуванні дослідницької компетентності студентів.

Наголошено на важливості застосування та розвитку стратегії науково-дослідної діяльності, реалізація якої спрямована на прискорення розвитку окремих напрямків університетської науки, технологій, інноваційної діяльності закладів вищої освіти, що забезпечує стійке зростання економіки на основі підготовки висококваліфікованих кадрів,

Проаналізовано взаємозв'язок наукових комунікацій та інновацій в освіті, акцентовано увагу на технологічних, педагогічних, організаційних інноваціях, які сприяють швидкому розповсюдженню інноваційних ідей та їх впровадженню в освітній процес.

Ключові слова: вища освіта; наукові комунікації, якість освіти; науково-дослідна діяльність, інновації, стратегія, реформи вищої освіти.

Мета статті полягає у розкритті сутності та сучасних засобів наукових комунікацій у вітчизняному науковому просторі, процесів формування і використання нових наукових знань та інновацій в освіті.

Аналіз останніх досліджень. Трансформації в системі вищої освіти та інновацій напрямком сучасних освітніх технологій набуває нового значення через інтенсивний розвиток суспільства у всіх галузях. Такий розвиток суттєво впливає на всі сфери ко-

мунікативного процесу наукової системи освіти, що визначено концептуальними положеннями загальнодержавних нормативних документів, у яких знайшли відображення постанови президії Академії наук України «Про розвиток науки та трансформацію суспільства: концепція для України», концепція «Stem-освіти в Україні», закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Про наукову і науково-технічну діяльність, 2015; Питання цифрової трансформації, 2021). Впровадження наукових-комунікацій та інноваційних технологій в управлінні освітньою організацією є найголовнішою складовою перспективного її розвитку. Базовими нормативно-правовими документами у системі освіти, зокрема Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 рр. (Стратегія розвитку вищої освіти, 2020).

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2031 року» наголошується, що інтеграція країни в світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її якості, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти й організації її відповідно до світових тенденцій. Розбудова інформаційного суспільства, розвиток інтеграційної взаємодії освіти та науки обумовлюють необхідні політичні рішення, спрямовані на створення сприятливих умов для інноваційного розвитку, стимулювання наукових досліджень, що є особливо актуально для України.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток суспільства диктує необхідність змін, в умовах, що склалися сьогодні,

основним завданням вітчизняних закладів вищої освіти є пошук ефективних механізмів інтеграції результатів університетської науки в національну інноваційну систему та світовий інноваційний процес.

Наукові комунікації як стратегічний напрямок інновацій в освіті є важливою складовою сучасного освітнього процесу, що спрямована на покращення ефективності передачі знань, стимулювання інноваційного мислення та формування наукової культури серед студентів та викладачів. Цей напрямок охоплює використання різноманітних технологій, методів та підходів для сприяння більш ефективному обміну інформацією в наукових та освітніх середовищах.

Дослідженню питань розвитку комунікацій у науковому просторі, її місця у формуванні дослідницької компетентності майбутніх фахівців різних галузей знань присвячено праці вітчизняних та зарубіжних вчених. Так серед зарубіжних досліджень варто відзначити роботу професора Університету Вроцлава (Польща) А. Kobylarek, який обґрунтував та розробив сучасні моделі наукової комунікації, особливості спілкування у науковій сфері.

Теоретичні та практичні аспекти розробки та впровадження технологій віртуального комунікаційного простору в освітню діяльність сучасних вузів розглянуті в дослідженнях С. Абламейко, В. Григи, В. Пилипенко, В. Галинського, І. Нагаєвої, В. Онопрієнко, С. Шуклина та ін.

Окремі організаційні аспекти наукових комунікацій розроблено в дослідженнях Л. Хижняк, В. Ткачук, Ю. Сурміної – питання компонентного складу наукової комунікації. Операційним і тактичним особливостям інтегрованих комунікацій освітніх організацій вищої освіти присвячені праці Н. Бачуріна, Е. Бутенко, В. Федько і інших. Роботи зазначених науковців складають методологічну основу трактування поняття «комунікації», «наукової комунікації» у нашому дослідженні.

Внесок зазначених науковців є надзвичайно важливим, але методичні підходи до оновлення інструментів наукових комунікацій, впровадження сучасних освітніх технологій вимагають безперервного розвитку та вдосконалення.

Освіта та наука є ключовими інструментами суспільної трансформації, що забезпечують цінності та життєздатність суспільства. Лише завдяки науці, освіті, технологіям та інноваціям країна може досягти європейського рівня прогресу. Наразі є цілком очевидним, що рівень розвитку освіти залежить від невинного розвитку науки у поєднанні з сучасними інноваційними технологіями.

Розвиток комунікаційних процесів один із найважливіших аспектів наукової діяльності у вищих навчальних закладах, що створює можливості для передачі інформації споживачам освітніх послуг, має вирішальне значення для пошуку, реалізації ідей та обґрунтування наукового експериментування чи розроблення нових продуктів, які є результатом наукових досліджень.

Переходячи безпосередньо до сутнісних характеристик терміна «комунікація», варто зазначити, що в історико-філософському контексті витоки теорії комунікації пов'язані з уявленнями про спілкування у формі конструкцій, що характеризують суспільство з політичної та етичної позицій. (Сократ, Платон, Арістотель).

Комунікації сьогодні – це сукупність комунікативних взаємодій, множина визначень комунікації та цілі, на досягнення яких впливає багато факторів життєдіяльності людини, підтверджують той факт, що поняття «комунікація» багатоаспектне, але при цьому воно включає в себе різні значення.

Звернення до поняття «комунікація» в сфері вищої освіти має певні евристичні можливості для підвищення ефективності управління освітніми процесами. Також комунікації в освітній системі можна розглядати як організаційні комунікації, які, в широкому сенсі, є основою для комплексного вивчення всіх комунікацій в організації. Водночас термін «організаційні комунікації» служить базою для систематизації проблемної області з точки зору менеджменту.

Таким чином, комунікація є предметом вивчення різних наукових дисциплін, це система, в рамках якої здійснюється обмін інформацією, та способи взаємодії, за допомогою яких створюється, передається і приймається необхідна інформація.

Сьогодні питання наукової комунікації набуває нового значення через інтенсивний розвиток суспільства, наукові комунікації – є невід'ємною частиною освітнього середовища, їх роль у суспільстві важко переоцінити. З'являються нові технології, базою для використання яких повинна бути комплексна, грамотно організована і правильно реалізована комунікаційна стратегія, яка реалізовує переважно стратегічні цілі, задає нові параметри комунікацій.

Наукові комунікації є основним механізмом розвитку науки, необхідною умовою формування і розвитку особистості вченого. Під науковими комунікаціями Ряд вітчизняних науковців розуміють сукупність процесів подання, передачі і отримання наукової інформації із зміщенням акцентів

у бік поширення відкритого доступу до знань і результатів наукових досліджень (Горбенко, 2009; Кремень, та ін., 2020).

Українські дослідники Н. Волкова (Волкова, 2005) та Д. Грига (Грига, 2021) розглядають наукові комунікації як процес обміну знаннями, ідеями, методами та результатами наукових досліджень між науковцями, а також між науковим співтовариством і ширшою аудиторією. Цей процес відіграє ключову роль у розвитку науки, забезпечуючи поширення нових знань і стимулюючи подальші дослідження.

Виходячи з цього, необхідно погодитися із авторами з точки зору визначення наукових комунікацій як процесу обміну знаннями як механізму передачі інформації про наукові відкриття та інновації серед дослідників, викладачів, студентів і широкої публіки. Цей процес включає публікації в наукових журналах, як один із основних способів розповсюдження наукових знань, в процесі яких статті проходять процес рецензування, що забезпечує їх якість і достовірність. Конференції та семінари надають змогу науковцям представляють свої дослідження, обмінюватися ідеями та встановлюють професійні контакти, сьогодні великою популярністю користуються менш формальні форми спілкування, такі як наукові блоги, подкасти, які спрямовані на широку аудиторію і пояснюють наукові концепції доступною мовою.

З іншої точки зору це і спосіб поширення наукових знань через соціальні медіа та інтернет-платформи - інструменти для швидкого обміну інформацією та залучення громадськості до наукових дискусій, що допомагають забезпечити доступ до результатів досліджень для інших науковців, політиків, практиків, сприяючи впровадженню наукових знань у практику та політику.

Незаперечним є факт, що однією із ефективних форми наукових комунікацій виступають платформи для професійної, наукової взаємодії різних форм і каналів, через які науковці взаємодіють між собою. Розвиток засобів спілкування дає змогу розширювати спектр впливу наукового знання на суспільство та створює передумови для нового розуміння поняття наукової комунікації з іншими зацікавленими сторонами, що можуть об'єднуватися для спільних проектів, обговорення та обміну досвідом. Це включає як формальні (наукові журнали, конференції), так і неформальні (обговорення, особисті зустрічі) методи комунікації.

Узагалі, наукові комунікаційні можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які

використовуються для розширення доступу до знань, забезпечення процесу підвищення якості наукових досліджень, створення, поширення, збереження та управління науковою інформацією, що сприяє підвищенню рівня освіти наукової об'єктивованості та професійної підготовки студентів.

Ефективність сучасних освітніх закладів, їх конкурентоспроможність в значній мірі залежать від функціонування комунікаційних систем та рівня формування наукової дослідницької компетентності майбутніх фахівців.

Сучасна професійна діяльність вимагає від спеціалістів проведення досліджень, здатності розв'язувати принципово нові завдання, творчого застосування наукових досягнень та постійного вдосконалення кваліфікації в будь-якій суспільній сфері. Зміна і ускладнення ринку освітніх послуг сьогодні змушують переосмислити процеси взаємодії з цільовою аудиторією. Ефективність традиційних методів прямого впливу зменшується, і з'являються нові технології. Тому наукова підготовка студентів вищих навчальних закладах є одним із ключових завдань освітнього процесу

Саме наукова комунікація є важливим чинником у формуванні дослідницької компетентності на перших етапах формування науковця одна із важливих компонент професійної компетентності здобувачів магістерської програми, зокрема навчання за магістерським рівнем вищої освіти.

Педагогічна підготовка магістрантів зосереджується на розвитку їхньої здатності до інноваційної діяльності та оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Здобувачі вищої освіти, у спілкуванні з колективом і різними категоріями студентів, удосконалюють навички володіння мовою науки, наукового викладу інформації оволодівають загальною та галузевою термінологією, формують навички професійного спілкування.

Розвитку комунікативної компетентності студентів сприяє створення умов, що позитивно впливають на професійний рівень майбутніх фахівців, їх творчу самореалізацію та вдосконалення їхньої діяльності. Сприяння міждисциплінарним підходам у дослідженнях та навчанні дозволяє інтегрувати знання з різних наукових галузей та сприяти інноваційним рішенням складних проблем. Ці умови включають усвідомлення студентами важливості комунікативної компетентності для майбутньої професії та програмно-методичне забезпечення її практичного втілення

Застосування інтерактивних та проблемно-орієнтованих методів навчання, таких як проектне навчання, дослідницькі семі-

нари та хакатони, для розвитку критичного мислення та практичних навичок у студентів у викладанні як спеціальних, так і соціально-гуманітарних дисциплін. Володіння викладачами необхідним рівнем комунікативної компетентності, залучення студентів до різноманітних форм активної самостійної та індивідуальної роботи, а також особистісно-орієнтоване спілкування з різними партнерами є ключовими механізмами розвитку науки та необхідними умовами формування і розвитку особистості вченого.

Наукові комунікації є невід'ємною частиною наукового процесу, забезпечуючи не тільки обмін інформацією, але й створення умов для інтеграції нових знань у суспільство. Актуальні галузеві проблеми можуть бути покладені в основу науково-дослідної роботи студентів за весь період навчання в університеті. Створення сприятливих умов для проведення наукових досліджень, включаючи фінансову підтримку, доступ до сучасних лабораторій та дослідницького обладнання, а також стимулювання співпраці між науковими установами. збільшують потенційну можливість розширення професійних контактів, впливають на розвиток самого характеру наукової діяльності. Науково-дослідна робота майбутніх фахівців в усьому розмаїтті її форм втрачає свою доцільність, якщо вона не має перспектив подальшого застосування у професійній діяльності.

Стратегічна мета науково-дослідної діяльності закладів вищої освіти – розвиток інтелектуального капіталу та наукомісткої освіти, що забезпечують стійке зростання економіки на основі підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних до генерації інновацій, націлених на підвищення економічного потенціалу та конкурентоспроможності вітчизняних підприємств. Наукові комунікації сприяють встановленню контактів та співпраці між дослідниками, викладачами та студентами з різних країн та галузей знань, що стимулює обмін досвідом та спільне вирішення наукових проблем.

На розвиток науково-дослідної діяльності закладів вищої освіти впливає ряд різно-рідних факторів, реалізація яких спрямована на прискорення розвитку окремих напрямків університетської науки і технологій, інноваційної діяльності закладів вищої освіти. Освіта та підвищення обізнаності допомагає освітнім установам у навчанні нових поколінь науковців і підвищує обізнаність громадськості про наукові досягнення.

Нові засоби наукових комунікацій - невід'ємна частина освітнього середовища, це складний процес, який передбачає норми наукової етики та стандартів, дотримання яких забезпечує контроль якості

наукових робіт через процес рецензування наукових досліджень. В освітніх закладах норми моралі отримують своє ідейне вираження в формуванні наукової культури та дотриманні етичних стандартів у наукових дослідженнях та освітньому процесі, включаючи академічну чесність, відповідальне використання даних та дотримання прав інтелектуальної власності. Щодо академічної доброчесності студента-дослідника важливо звернути увагу на правильне оформлення посилань на джерела інформації та ідеї інших авторів, грамотне цитування та дотримання законодавства про авторське право. Високий рівень етики спілкування у закладах вищої освіти досягається за рахунок організаційної культури та формується на основі культури загалом.

Отже, наукові комунікації є ключовим елементом інноваційного розвитку освітніх систем, поширення та збереження культурних цінностей, сприяють підвищенню якості освіти, розвитку наукового потенціалу та підготовці конкурентоспроможних фахівців. Нові засоби наукових комунікацій не лише розширюють потенціал для професійних контактів, але й впливають на саму природу наукової діяльності. Впровадження сучасних інноваційних технологій змінює структуру наукового спілкування, роблячи його все більш важливим механізмом для розвитку освіти, науки і суспільства в цілому. Вони включають різноманітні процеси обміну знаннями, ідеями, дослідженнями та інноваціями між науковцями, викладачами, студентами і суспільством.

В останнє десятиліття ХХ ст. в Україні інноваційні освітні процеси пов'язані з відродженням демократичної системи національної освіти, цілісної та здатної до оновлення, саморозвитку, спроможної синтезувати кращий вітчизняний і зарубіжний досвід що, безумовно, впливає на якість педагогічного процесу. Сьогодні важливою є проблема створення та впровадження освітніх інновацій у навчальний процес, які відповідно до вимог сучасного суспільства та ринку праці повинні забезпечувати високоякісну підготовку. сприяти навчанню майбутніх фахівців з управління закладами освіти.

Освітні інновації сучасності — це нові методи, підходи, технології та практики, які впроваджуються в освітній процес з метою підвищення якості навчання, його доступності та ефективності. Вони спрямовані на адаптацію освіти до потреб сучасного суспільства, враховуючи швидкий розвиток технологій і змінювані вимоги до знань і навичок.

Інноваційна діяльність закладів вищої освіти як міждисциплінарна категорія є в даний час предметом економічних (механізми управління, стимулювання, оцінки інноваційної діяльності), соціологічних (роль інновацій в суспільному розвитку, сприйняття та опір інноваційної діяльності), педагогічних (підготовка, участь викладачів та педагогічних колективів в інноваційних процесах) досліджень.

Управління інноваційними освітніми процесами базується на певних принципах, які виступають як норми та орієнтири діяльності, відображаючи конкретні закони та закономірності реалізації інновацій. У системі управління інноваційними процесами освітньої установи це можна розглядати як планірне, прогнозоване і технологічно забезпечене керування, що включає спеціальний комплекс практичних заходів, заснованих на досягненнях науки та професійному педагогічному досвіді, спрямованих на підвищення компетенції та професійної майстерності педагогів. Інноваційний процес у сфері освіти має свої особливості, пов'язані зі специфікою діяльності освітніх установ, особливо у вищій освіті. Перш за все, це стосується вищої освіти. Як правило, освітній заклад є замкнутою системою, яка створює та впроваджує інновації в освітню діяльність.

Проблеми управління інноваціями у сфері вищої освіти досліджуються в різних областях наук, де визначаються базові поняття: «інноваційне середовище закладу вищої освіти», «інноваційна діяльність у сфері освіти». В авторських визначеннях відбивається специфіка наук, враховується функціонування закладу вищої освіти як елемента економічних відносин і як освітньої організації. Велику кількість досліджень з розвитку інноваційних процесів в освіті присвятили відомі науковці: В. Кремень, І. Язюн, В. Загвязинский, І. Піддасий, А. Подимова, та ін. Питанням управління інноваційною діяльністю закладів вищої освіти присвячено дослідження А. Велькова, М. Платонова, І. Ярмоленко; оцінка інноваційної діяльності вищого навчального закладу – О. Латуха, Ю. Мілова та ін.

Інновації в освіті є природним процесом, який постійно розвивається та приносить значні результати. Їх впровадження допомагає вирішити конфлікти між традиційною системою освіти та вимогами до сучасної якісної освіти. Інноваційна діяльність закладів вищої освіти отримує зовнішнє вираження через інноваційну активність, яка є найважливішою якісною характеристикою освітнього закладу. За визначенням Г. Клімової інновація освіти – ціле-

спрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог (Клімова, 2013). Ефективна реалізація інноваційної діяльності ЗВО для підвищення якості освітніх послуг і забезпечення цілеспрямованого розвитку освітнього закладу потребує управління інноваційною діяльністю, методологічним основам якої, механізмам її реалізації та оцінки присвячені дослідження О. Латухи, М. Платонова, І. Ярмоленко та інших науковців. Узагальнюючи результати досліджень авторів, можна констатувати, що управління інноваційною діяльністю у закладах вищої освіти спрямоване не тільки на створення, освоєння і поширення різноманітних інновацій, а й на створення сприятливих умов для інноваційної діяльності, залучення в неї всіх учасників освітнього процесу і стимулювання їх інноваційної активності.

Інноваційні процеси в системі освіти покликані формувати якісно новий етап взаємодії та розвитку науково-педагогічної творчості, а також процесів застосування її результатів. Інноваційні підходи до навчання та досліджень сприяють розвитку нових методів викладання та навчання, які відповідають вимогам сучасного суспільства. Стимулювання інновацій сприяє генерації нових ідей та підходів до вирішення наукових і технологічних проблем, передбачає поступове оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, педагогічних технологій, що, безумовно, впливає на якість педагогічного процесу.

Інновації в освіті стосуються впровадження нових ідей та підходів у навчальний процес для покращення його якості та результативності. Вони можуть включати: технологічні інновації, використовуючи комп'ютерні програми, мобільні додатки, інтерактивні дошки, онлайн-курси та інші технології для підтримки навчання. Набуває актуальності застосування в освіті сучасних прагматичних педагогічних інновацій, котрі включають нові методи викладання, такі як гейміфікація, перевернуте навчання, проектне навчання, кооперативне навчання. Нині в науково-педагогічній практиці застосовують організаційні інновації, що спонукають до зміни в структурі та управлінні навчальними закладами, сприяють покращенню ефективності навчання (гнучкі графіки, індивідуальні навчальні траєкторії) та ефективній організації освітнього процесу: ці інновації покликані зробити навчання більш динамічним, інклюзивним та ефективним, відповідаючи на виклики сучасного світу.

Результатом розвитку освітніх наукових комунікацій виступає здатність навчального закладу освоювати й реалізовувати інновації, що створюють нові можливості для розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу й інноваційної компетентності педагогів. Найбільш поширеними формами науково-інтеграційної діяльності є організація науково-практичних конференцій, інтернет-форумів, тренінгів, проведення виїзних семінарів в школах, у регіонах, спільне видання книг, монографій, збірників наукових статей. Так в червні 2024 року на базі Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи та мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького відбувся Всеукраїнський дискусійний форум «Тенденції підготовки фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту», де в панельних дискусіях взяли участь провідні науковці України з обговорення тенденцій підготовки фахівців з управління навчальними закладами та якістю освітніх послуг; соціально-педагогічних теорій, концепцій та практик в умовах суспільних трансформацій.

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, оновлення навчальних програм з урахуванням сучасних вимог та потреб ринку праці, включення нових дисциплін та модулів, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану, інноваційність спрямована на використання сучасних технологій в освітньому процесі.

Впровадження інноваційної діяльності у сфері освіти у сутнісному вимірі передбачає перенесення акценту з процесу навчання на його результати, сприяє впровадженню ступеневої підготовки майбутніх фахівців з проведенню науково-дослідних робіт, апробації та використанню результатів наукових досліджень.

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки (Стратегія розвитку вищої освіти, 2020) зазначено, що принцип різноманітності елементів освітньої системи є ключовим для концептуальної моделі інноваційної вищої освіти України. Інноваційна діяльність в освіті передбачає зміщення акценту з процесу навчання на результати, трансформацію відносин між педагогом і учнем або викладачем і студентом у напрямку відкритості, співпраці та ефективної взаємодії, особистіс-

ний підхід до учня чи студента з метою забезпечення його продуктивної пізнавальної діяльності. Також це включає значні зміни у цінностях, цілях, засобах та інструментах навчання, створення психолого-педагогічних, дидактичних та методичних умов для конструктивної взаємодії у навчальному процесі, а також виконання ряду інших завдань, які потенційно сприяють удосконаленню системи освіти.

Основним напрямом наукової та організаційної діяльності є ініціювання та координація наукових досліджень у сфері освітніх інновацій, а також підготовка фахівців для їх впровадження. Це досягається шляхом залучення викладачів і студентів вищих навчальних закладів до проведення досліджень, розробки, накопичення, впровадження та поширення інформації з питань інноваційних освітніх технологій і розвитку

Використання інноваційних підходів сприяє якісній підготовці креативних і компетентних майбутніх фахівців, готових для прийняття стратегічних управлінських рішень у професійній діяльності.

Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що з позицій міждисциплінарного підходу інноваційна діяльність у закладах вищої освіти є комплексною характеристикою, що забезпечує створення, освоєння, поширення різноманітних інновацій, що володіють властивістю відтворення кадрового потенціалу закладів вищої освіти, які забезпечують його розвиток і зміцнення позицій на ринку освітніх послуг. Формування наукової освіти та інновацій є трендом сучасної освітньої політики нашої держави, стратегічний напрямок інновацій в освіті це створення та впровадження інноваційних освітніх методик у вітчизняну педагогічну практику для сталого розвитку країни та світу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що наукові комунікації та інновації в освіті взаємопов'язані. Ефективні наукові комунікації сприяють швидкому розповсюдженню інноваційних ідей та їх впровадженню в освітній процес, що, у свою чергу, підвищує якість освіти та сприяє розвитку наукового потенціалу суспільства. Наукові комунікації потрібно розглядати як стратегічну інвестицію в розвиток країни, суспільства, освіти, а також як внесок в ефективне використання освітнього, науково-технічного та інноваційного потенціалу для економічного розвитку країни.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо активне використання засобів наукової комунікації для підвищення рівня компетентності студентів в процесі наукових досліджень, участі у науковій дискусії у процесі обґрунтування результатів власних досліджень.

Список бібліографічних посилань

- Брик, 2022 – Брик, Р.С. (2022). Формування інноваційної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти як ефективна умова забезпечення якості освіти. Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції* (Тернопіль, 28 жовтня 2022 р.). Тернопіль: ЗУНУ. РР. 215–221.
- Буйницька, 2019 – Буйницька, О.П. (2019). Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч. посіб. Київ: ЦУА. 240 с.
- Волкова, 2005 – Волкова, Н.П. (2005). Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія. Донецьк: РВВ ДНУ, 2005. 304 с.
- Горбенко, 2009 – Горбенко, Я.О. (2009). Тенденції розвитку наукових комунікацій в сучасній Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*, 24: 167–174
- Грига, 2021 – Грига, Д.П. (2021). Кар'єрний коучинг як сучасна технологія розвитку персоналу. *Сучасні аспекти та перспективні напрямки розвитку науки*: матеріали II Міжнародної студентської наукової конференції, м. Мукачево, 3 грудня, 2021 рік. Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», Т. 1: 18–20.
- Дичківська, 2015 – Дичківська, І. (2015). Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав. 302 с
- Клімова, 2013 – Клімова, Г.П. (2013). Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. URL: <https://ndipzir.org.ua/wpcontent/uploads/2013/04/Klimova.pdf>
- Кремень, та ін., 2020 – Кремень, В.Г., Ільїн, В.В., Борінштейн, Є.Р., Гальченко, М.С., Ліпін, М.В., Погрібна, Д.В., Савчук, Н.В., Федорчук, О.А., (2020). Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми. [Монографія]. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 320 с.
- Питання цифрової трансформації, 2021 – Деякі питання цифрової трансформації (2021): Постанова Кабінету Міністрів України № 365-р від 17.02.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-%D1%80#Text>.
- Про наукову і науково-технічну діяльність, 2015 – Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26 листопада 2015 року № 848-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
- Стратегія розвитку вищої освіти, 2020 – Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 рр. *Міністерство освіти і науки України*. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
- Balyk, Shmyger, 2016 – Balyk, N., Shmyger, G. (2016). The Study and the Use of the Combination of ICT Tools of Ecommunication at the Pedagogical University. Monograph «E-learningMethodology – Implementation and Evaluation». Katowice – Cieszyn. – University of Silesia, 8: 157–173.
- Morze, Makhachashvili & Smyrnova-Trybulska, 2016 – Morze, N., Makhachashvili, R., Smyrnova-Trybulska E. (2016). Communication in Education: ICT Tools Assessment. *Conference: DIVAI2016. Conference Paper* (PDF Available). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/313243765_Communication_in_Education_ICT_Tools_Assessment.
- assessment. *Conference: DIVAI2016. Conference Paper* (PDF Available). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/313243765_Communication_in_Education_ICT_Tools_Assessment.

References

- Brik, R.S. (2022). The formation of innovative competence in future heads of educational institutions as an effective condition for ensuring the quality of education. *Innovations in education: realities and prospects of development*. Materials of the IV International. scientific and practical conference (Ternopil, October 28, 2022). Ternopil: WUNUniversity. РР. 215–221.
- Buynytska, O.P. (2019). Information technologies and technical means of education: a study guide. Kyiv: Center for Educational Literature. 240 p.
- Volkova, N.P. (2005). Professional and pedagogical communication: theory, technology, practice: Monograph. Donetsk: Editorial and publishing department of Donetsk National University. 304 p.
- Horbenko, Ya.O. (2009). Trends in the development of scientific communications in modern Ukraine. *Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Sociological research of modern society: methodology, theory, methods*, 24: 167–174
- Griga, D.P. (2021). Career coaching as a modern technology of personnel development. *Modern aspects and prospective directions of the development of science: materials of the II International Student Scientific Conference*, Mukachevo, December 3, 2021. Vinnytsia: Non-governmental organization "European Scientific Platform", Vol. 1: 18–20.
- Dychkivska, I. (2015). Innovative pedagogical technologies. Kyiv: Akademvydav.. 302 p.
- Klimova, H.P. (2013). Innovative development of higher education in Ukraine: methodological aspect of the analysis. Retrieved from <https://ndipzir.org.ua/wpcontent/uploads/2013/04/Klimova.pdf>
- Kremen, V.G., Ilyin, V.V., Borinstein, Y.R., Galchenko, M.S., Lipin, M.V., Pogribna, D.V., Savchuk, N.V., Fedorchuk, O.A., (2020). Strategies for the formation of a creative personality: methods, techniques, forms. [Monograph]. Kyiv: Institute of the Gifted Child of the National Academy of Sciences of Ukraine. 320 p.
- Some issues of digital transformation (2021): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 365-r dated February 17, 2021. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-%D1%80#Text>.
- On scientific and technical activity: Law of Ukraine dated November 26, 2015 No 848-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
- Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. 2020. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
- Balyk, N., Shmyger, G. (2016). The Study and the Use of the Combination of ICT Tools of Ecommunication at the Pedagogical University. Monograph «E-learningMethodology – Implementation and Evaluation». Katowice – Cieszyn. – University of Silesia, 8: 157–173.
- Morze, N., Makhachashvili, R., Smyrnova-Trybulska E. (2016). Communication in Education: ICT Tools Assessment. *Conference: DIVAI2016. Conference Paper* (PDF Available). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/313243765_Communication_in_Education_ICT_Tools_Assessment.

BILYK Victoriia

Doctor of Economy, Professor,
Head of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SHPILEVA Vira

Doctor of Economy, Professor,
Professor at the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

MOVCHAN Valentyna

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SCIENTIFIC COMMUNICATIONS AS A STRATEGIC DIRECTION OF INNOVATIONS IN EDUCATION

Summary. The article examines the directions of development of new scientific knowledge and innovations in education, analyzes the use of modern learning technologies and means of scientific communication in the domestic scientific space. The essence of scientific communications in modern educational technologies is revealed, the peculiarities of the functioning and development of communications and their place in the formation of research competence of future specialists are highlighted.

The forms and purposes of scientific communications as an important factor in the formation of students' research competence are outlined.


The importance of the application and development of the strategy of scientific and research activities, the implementation of which is aimed at accelerating the development of certain areas of university science,


technologies, and innovative activities of higher education institutions, which ensures sustainable economic growth based on the training of highly qualified personnel, is emphasized.

The relationship between scientific communications and innovations in education is analyzed, attention is focused on technological, pedagogical, and organizational innovations that contribute to the rapid spread of innovative ideas and their implementation in the educational process.

Keywords: higher education; scientific communications, quality of education; research activities, innovations, strategy, higher education reforms.

Одержано редакцією 04.06.2024
Прийнято до публікації 18.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-38-43>

 <https://orcid.org/0000-0002-3704-8126>

НІЧУГОВСЬКА Лілія

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
e-mail: lilia-nichugovska@ukr.net

УДК 378.046-021.68:001.82-047.22(045)

**РОЗВИТОК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПІРАНТІВ
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА**

У статті представлено та проаналізовано результати дослідження щодо розвитку методологічних та викладацьких компетентностей аспірантів першого року навчання в умовах університетського середовища.

Розглянуто сутність поняття «методологічна компетентність та здійснено його контент-аналіз в наукових джерелах, що дозволило виокремити основні аспекти становлення цього феномену в ході одержання та використання знань в межах конкретної дисципліни «Методологія педагогічного процесу у вищій школі».

Наголошено, що однією із головних проблем сучасної системи вищої освіти є суперечливість між зростаючим обсягом знань та обмеженням у терміні навчання, що спонукає науковців до пошуку конструктивних шляхів вирішення цього протиріччя на основі методологізації освітнього процесу як складової його фундаменталізації.

Останнє базується на опануванні аспірантами першого року навчання методологічною грамотністю, яка виступає підґрунтям методологічної культури не лише для організації

вищої освіти, а й для дослідження проблем вищої освіти.

Розкрито сутність методології науки, яка надає характеристику компонентам наукового дослідження, його об'єкту, предмету, аналізу завдань, сукупності дослідницьких засобів, необхідних для їх вирішення, а також формує уявлення щодо послідовності руху дослідника в процесі розв'язання поставлених проблем.

Акцентовано увагу на те, що методологічна підготовка в освіті, де відбуваються екстремально швидкі зміни у всіх сферах життя, дозволяє аспірантам вже на першому році навчання більш або менш вільно, усвідомлено, цілеспрямовано набувати нові знання, встроювати їх у реальний образ світу, змінювати сфери застосування власних знань, компетенцій і відповідно, більш повно реалізовувати свої та суспільні інтереси і бути конкурентоздатними на ринку праці.

Ключові слова: методологія; методологічна грамотність; методологізація освітнього процесу; аспірант першого року навчання.

Постановка проблеми. У роботі розкрито ключові проблеми у розвитку методологічної компетентності аспірантів першого року навчання в умовах університетського середовища в межах конкретної дисципліни «Методологія педагогічного процесу у вищій школі».

Проаналізовано теоретичні підходи до науково-дослідницької підготовки аспірантів, визначені структурні компоненти професійно-вагомих якостей, достатніх до продукування нових ідей, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності як підґрунтя до прийняття швидких, нестандартних, інноваційних рішень в умовах широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території України. У контексті останнього особливої ваги набуває усвідомлення, що в умовах воєнного стану активізується система вітчизняної освіти. За рахунок інтенсивних пошуків нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій як основи підготовки аспірантів з методологічною компетентністю (Кравцов, 2010; Козубцов, 2014).

Доцільно зазначити, що в «Рекомендації для експертів Національного агентства стосовно акредитації освітніх програм третього рівня вищої освіти» особливо увага відведена не лише дисциплінам за спеціальністю, а також тим, що забезпечують «методологічні та викладацькі компетентності аспірантів» (Рекомендації для експертів, 2020).

При цьому питання розвитку методологічної компетентності аспірантів в умовах університетського середовища привертають увагу науковців наявністю критичного протиріччя в еволюції системи освіти між:

- вузькою спеціалізацією одержаного знання та широким профілем необхідної загально-методологічної підготовки;
- усталеними вимогами діючих освітніх концепцій та реальними потребами суспільства;
- швидкими темпами оновлення знань, технологічною інтенсифікацією освіти та обмеженими можливостями засвоєння знань індивідом;
- індивідуалізацією освіти, збільшенням часу підготовки та підвищенням витрат на освіту.

Крім зазначених ключових проблем є інші фактори, які впливають на розвиток методологічної компетентності аспірантів. Ось декілька із них, які варто врахувати, а саме: професійна підготовка аспірантів як важлива підсистема національної та європейської освітніх систем має передбачати побудову освітньої методологічної платформи, орієнтованої на практичну спрямованість, ефекти навчання, мобільність, динамічність, компетентність та одержання ступеня «Доктор філософії».

У цьому контексті актуальність і доцільність вивчення зазначеної проблеми має практичне значення, що і стало предметом нашої наукової розвідки.

Метою статті є визначення ефективних шляхів розвитку методологічної компетентності

аспірантів, першого року навчання в умовах університетського середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією із головних проблем сучасної освіти є суперечливість між зростаючим обсягом знань та обмеженнями у терміні навчання. Дослідники проблем вищої та додаткової професійної освіти приходять до висновку, що найбільш ефективним шляхом вирішення цього протиріччя є методологізація освітнього процесу як вагома складова його фундаменталізації. У термінах експертів «Римського клубу» це означає необхідність переходу від «підтримуючого навчання» до «випереджальної інноваційної освіти», що передбачає розробку та впровадження систематичних педагогічних стратегій та програм, які ґрунтуються на зазначених наукових засадах та враховують індивідуальні особливості аспірантів і вимоги конкретної спеціальності. При цьому методологізація освіти аспірантів базується на мережових взаєминах дисциплін, що вивчаються, та відповідних навчальних курсах забезпечуючи таким чином педагогічне структурування в єдино-цілісний пов'язаний комплекс природничо-наукових, технічних, технологічних, математичних, соціально-економічних, філософських та гуманітарних знань.

Методологічна підготовка у світі, де відбуваються екстремально швидкі зміни у всіх сферах життя, дозволяє аспірантам більш або менш вільно, усвідомлено цілеспрямовано набувати нові знання, встроювати їх у новий образ світу, змінювати сфери застосування власних знань, компетенцій і, відповідно, більш повно реалізувати свої та суспільні інтереси і бути конкурентоздатними на ринку праці.

Домінуючою проблемою у підготовці аспірантів в умовах університетського середовища при цьому постає проблема розробки адекватної сучасним вимогам методологічної грамотності, яка виступає підґрунтям методологічної культури не лише для організації вищої освіти, а й для дослідження проблем вищої школи.

Як відомо, будь-яка наука має свою методологію (від грец. *Methodos* – шлях дослідження або пізнання; теорія та *logos* – слово, поняття, учіння. Згідно «Вікіпедії» методологія – це:

- 1) вчення про способи;
- 2) шлях прямування «за чимось»;
- 3) думка, причина;
- 4) вчення про методи, способи та стратегії дослідження предмету.

Методологія, у прикладному змісті, це система, комплекс, взаємопов'язана сукупність принципів та підходів у дослідницькій діяльності, на які посилається дослідник, (аспірант) в ході одержання та розробки знань в межах конкретної теми.

Невипадково, що методологія науки надає характеристику компонентів наукового дослідження, його об'єкта, предмета, аналізу, завдань дослідження та формує уявлення щодо послідовності руху аспіранта в процесі розв'язання поставлених проблем. Отже, актуа-

лізується професійна підготовка аспірантів першого року навчання в умовах невизначеності, нескінченного розмаїття смислів, когнітивної складності освітніх процесів. Останнє знаходить відображення в основних документах, прийнятих в межах Болонського процесу, де чітко зазначена вимога щодо зміни методологічної орієнтації освіти з формування особистості аспіранта на стратегію її розвитку й саморозвитку. Саме тому професійна підготовка аспірантів в умовах Євроінтеграції постає як важлива підсистема національної та Європейської освітніх систем.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури на предмет вивчення досвіду розвитку методологічної компетентності аспірантів виявив різноманітні підходи в ключових напрямках дослідження цього феномену.

Зокрема, дослідник В.О. Кравцов розглядає методологічну компетентність як показник методологічної культури майбутнього вчителя (Кравцов, 2010).

Багато науковців, серед яких В.А. Кушнір, Н.Т. Тверезовська, В.К. Сидоренко, розглядають методологічну культуру як складову частину педагогічної, що характеризує ступінь глибини та ґрунтовності оволодіння педагогом знаннями основ методології і психологічної науки, а також уміння застосовувати це знання творчо, з високою ефективністю при організації навчально-виховного процесу (Кушнір, 2011; Тверезовська, Сидоренко, 2017).

Проблеми теорії та практики розвитку методологічної компетентності у аспірантів представлені аналізом науково-педагогічної літератури в наукових розвідках І.М. Козубцева (Козубцев, 2014) та ін.

Доцільно зазначити, що множина видів професійної діяльності наукових і науково-педагогічних кадрів вищої освіти кваліфікації формується в нормативно-правових актах: Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), Положення про підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації і знаходить відображення в їх характеристиках.

При цьому особлива увага досвіду підготовки аспірантів засвідчила, що саме ця дисципліна органічно поєднує педагогічну діяльність, для якої необхідна методична компетентність та дослідницька, що базується на методологічній компетентності.

Термін «методологічна компетентність» як правило вживається для характеристики особи, яка вільно володіє й використовує методологічний апарат. Доцільно зазначити, що таке визначення методологічної компетентності узгоджується з традиційним уявленням про методологічну культуру як культуру науково дослідницької діяльності.

На протипагу цього уявлення у багатьох наукових дослідженнях методологічна компетентність розглядається як незмінна складова методологічної культури аспіранта. Що спрямована

не лише на теоретичну діяльність, а й на організацію її практичної частини.

У контексті останнього особлива увага контролю якості освітнього процесу для аспірантів першого року навчання реалізується шляхом їх залучення до написання Ессе згідно кожної теми лекційного курсу «Методологія педагогічного процесу у вищій школі».

На думку аспірантів, педагогічний процес у вищій школі базується на комплексі методологічних засад, які визначають стратегічні напрями та підходи до організації навчально-виховного процесу.

Вивчення та розвиток цих методологічних основ є важливою складовою підготовки викладацького складу та вдосконалення освітньої практики.

Однією з ключових методологічних основ педагогічного процесу у вищій школі є принцип активності та самостійності аспірантів. Він передбачає їх активну участь у процесі навчання, стимулювання їх творчої активності та самостійності роботи. Цей принцип відображає важливість розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та здатності до саморефлексії, що є необхідними компетенціями для успішного фахового розвитку.

Ще однією методологічною основою є принцип індивідуалізації та диференціації навчання. Кожен студент має свої унікальні потреби, інтереси та темп навчання, тому важливо створювати умови для індивідуального підходу до кожного. Це передбачає використання різноманітних методів та форм роботи, врахування індивідуальних особливостей студентів та їх академічних потреб.

Також, серед методологічних основ вищої школи важливе місце займає принцип системності та комплексності. Він передбачає розгляд навчального процесу як комплексної системи, що включає в себе різноманітні аспекти навчання, виховання та підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Цей принцип покликаний забезпечити цілісний підхід до організації навчального процесу та досягнення максимально ефективних результатів.

Заслуговує на увагу думка аспірантів щодо представленому в Ессе Методологізації педагогічного процесу у вищій школі.

Методологізація педагогічного процесу у вищій школі є важливим аспектом підвищення якості освіти та підготовки висококваліфікованих фахівців.

Перш за все, методологізація педагогічного процесу у вищій школі передбачає ретельне вивчення та аналіз наукових теорій, концепцій та методів, які визначають сучасні підходи до навчання та виховання. Це можуть бути теорії навчання, психологічні концепції розвитку особистості, методи активного навчання, інтерактивні технології.

Далі, методологізація передбачає розробку та впровадження систематичних педагогічних стратегій та програм, які ґрунтуються на зазначених наукових засадах та враховують індиві-

дуальні особливості аспірантів та вимоги конкретної спеціальності.

Важливою складовою методологізації є створення сприятливого навчального середовища, що активізує навчання та розвиток особистості аспіранта і передбачає врахування різноманітних педагогічних підходів та теорій, таких як конструктивізм, гуманізм, критичної теорії, інтеракціонізм тощо.

При цьому професійна підготовка аспіранта має передбачати побудову освітньої педагогічної платформи, орієнтованої на практичну спрямованість, ефекти навчання, мобільність, динамічність і компетентність майбутніх фахівців на сучасному ринку освітніх послуг.

Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах розвитку освіти спричинена певними обставинами:

по-перше, необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у закладах різного типу: ліцєях, гімназіях, коледжах, університетах, приватних закладах тощо;

по-друге, виконання сучасного соціального замовлення розбудови нашої держави потребує:

- постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання в контексті концептуальних та нормативних засад Євроінтеграційних процесів;

- обґрунтування концептуальних засад організації навчального процесу аспірантів першого року навчання на основі конкретних ефектів від особливостей змісту, форм, методів та освітніх технологій із застосуванням модульного та компетентнісного підходів;

по-третє, створення методологічної платформи, що базується на концепції неперервного навчання, розвитку творчості, інноваційності, соціальної та професійної активності з дотриманням норм наукової етики й академічної доброчесності.

Таке соціальне замовлення обумовлює перегляд підходів до організації навчального процесу в аспірантурі на основі інтенсивного використання інтерактивних методів навчання.

Саме вони надають особливу можливість одночасно обговорювати незрозумілі моменти, дискутувати, аналізувати, закріплювати отримані знання, приймати ефективні рішення, вдосконалювати свої навички, вміння та компетентності.

Аналіз літературних джерел спонукав до висновку, що в підготовці аспірантів першого року навчання має домінувати:

- забезпечення їхньої теоретичної підготовки до виконання фундаментальних обов'язків науково-педагогічного працівника в закладах вищої освіти України самостійно та у складі команди;

- створення умов, наближених до практичної професійної діяльності;

- наповнення освітнього процесу аспірантів інноваційними методами навчання;

- використання можливості самореалізації й самовдосконалення під час опанування фаховими знаннями.

При цьому вивчення навчальної дисципліни «Методологія педагогічного процесу у вищій школі» забезпечує у аспірантів формування загальних та фахових компетентностей за освітньою програмою, таких як:

- здатність до розуміння філософських засад педагогіки;

- системних зв'язків між педагогічними явищами і процесами;

- критичного аналізу міждисциплінарних явищ та процесів;

- використання набутого особистісно-професійного досвіду для вирішення наукових та фахових завдань у вищій школі;

- реалізація власного аксіологічного та наукового потенціалу;

- здатність діяти із дотриманням свідомої громадянської позиції.

Не менш затребувані також такі загальні компетентності як:

- розуміння сучасної методології освіти;

- уміння застосовувати методи наукового пізнання;

- методологічно та технологічно грамотно організовувати та реалізовувати системний педагогічний процес у вищій школі;

- ефективно висвітлювати та поширювати знання щодо наукових педагогічних досліджень та інновацій.

Особлива увага відведена розвитку фахових компетентностей аспірантів, що безпосередньо стосуються здатності готувати, планувати, організовувати власну науково-педагогічну діяльність, розуміти її гносеологічні основи, адекватно використовувати нові технології, впроваджувати інновації в межах спеціальності.

Останнє передбачає здійснення різних видів історико-педагогічного аналізу, адаптації та впровадження ідей видатних педагогів, критичного аналізу міждисциплінарних явищ та процесів у професійній підготовці аспірантів першого року навчання, використання особистісно-професійного досвіду для вирішення наукових та фахових завдань у вищій школі.

Не менш важливим у цьому аспекті є підготовка аспірантів з урахуванням ефектів навчання, що передбачає застосування концептуальних ідей щодо розроблення змісту навчання, практично-орієнтованих форм, методів та освітніх технологій на засадах гуманістичних принципів і підходів, зокрема емпатії, толерантності, рівності освітніх можливостей, мобільності й динамічності в реагуванні на сучасні соціально-економічні виклики та потреби.

Важливим є досягнення якості професійної підготовки аспірантів, передусім виокремлення компетенцій та їхньої готовності до ефективної праці не лише на вітчизняному, а й на європейському ринку освітніх послуг. Серед чинників, що обумовлюють розвиток професійної компетенції доцільно виділити такі, як

– потреби-вимоги, виконання яких пов'язане з розвитком і нормальним функціонуванням особистості;

– мотивація як готовність особистості до виконання певної, але дуже важливої для неї дії;

– інтелект як здатність адаптуватись до конкретних обставин завдяки наявності абстрактного мислення, урахування результатів попереднього досвіду та ретельному контролю щодо власних пізнавальних процесів;

– здібності як вроджені можливості індивіда щодо успішного здійснення певного роду діяльності;

– особистісні риси – це унікальний набір якостей відносно стабільних патернів думок, почуттів та дій;

– риси темпераменту – це темп, ритм психічних процесів, емоційна стійкість, спрямованість вольових зусиль, що забезпечують загальну, моторну та емоційну активність.

Доведено, що значущим для обґрунтування засад моделі аспіранта першого року навчання є дослідження типового процесу навчання, який складається з декількох етапів, а саме: несвідома некомпетентність – індивід не розуміє, що йому певною мірою бракує компетенцій; усвідомлювана некомпетентність – аспірант починає розуміти, що під час виконання завдань йому не вистачає знань або досвіду; свідомо компетентність – аспірант на підставі набутих навичок знає, що він зможе виконати отримане завдання, але водночас це вимагає від нього максимальних зусиль і концентрації; неусвідомлювана компетенція – аспірант демонструє високий рівень досвіду і знань, унаслідок чого завдання виконує автоматично, не потребуючи самоконтролю.

Водночас, компетенційна модель аспіранта повинна бути побудована з огляду на забезпечення конкретних ефектів навчання, що базуються на дотриманні демократичних і гуманістичних принципів розбудови власної освітньої практики на засадах взаємозв'язку освітніх процесів із соціальним та професійним середовищем, створення можливостей для креативної імпровізації, активної участі у формуванні власного бачення світу, критичної особистісної авторефлексії й суспільного навчально-виховного процесу та умов для вільного навчального й розвивального середовища.

Висновки. Розроблення моделі компетенцій, обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки майбутнього доктора філософії, на підставі забезпечення конкретних ефектів навчання – основа методологічної платформи професійної підготовки аспірантів.

Аналіз сучасного ринку праці, педевтологічної літератури, європейських документів у галузі освіти дав змогу виокремити найбільш затребувані навчальні програми, спрямовані на досягнення ефектів підготовки щодо використання новітніх технологій, сфокусованого на розв'язанні проблем, реалізацію проектів, упродовження новітніх технік навчання для аспірантів першого року навчання.

Перспективними є пошуки пов'язані з розробленням теоретичних і практичних засад щодо реалізації європейських освітніх ініціатив та тенденцій підготовки фахівців у вищих навчальних закладах із дослідженням психолого-педагогічних умов компетентісно-діяльнісного навчання, створення навчально-методичного забезпечення для професійної підготовки аспірантів, майбутніх докторів філософії на основі конкретних ефектів навчання.

Список бібліографічних посилань

- Данильян, Дзюбань, 2017 – Данильян, О.Г., Дзюбань, О.П. (2017). Організація та методологія наукових досліджень: навч. посіб. Харків: Право. 448 с.
- Клепко, 2018 – Клепко, С.Ф. (2018). Наукова робота і управління знаннями: навчальний посібник. Полтава: ПОППО. 201 с.
- Козубцев, 2014 – Козубцев, І.М. (2014). Структура методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 6: 67–72.
- Козубцов, 2013 – Козубцов, І.М. (2013). Методологія організації роботи аспірантами над дисертаційним дослідженням. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 5: 16–22.
- Козубцов, 2014 – Козубцов, І.М. (2014). Теорія та практика розвитку методологічної компетентності у аспірантів: аналіз науково-педагогічної літератури. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 3: 154–161.
- Кравцов, 2010 – Кравцов, В.О. (2010). Методологічна компетентність як показник методологічної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 91: 111–116.
- Кушнір, 2011 – Кушнір, В.А. (2011). Методологічні основи педагогічних досліджень. *Шлях освіти*, 3: 9–14.
- Олійник, 2022 – Олійник, І.В. (2022). Методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2(24): 60–71.
- Пілющенко, Шкрабак & Славенко, 2015 – Пілющенко, В.А., Шкрабак, І.В., Славенко, Е.І. (2015). Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: навчальний посібник. Київ: Лібра. 344 с.
- Рекомендації для експертів, 2020 – Рекомендації для експертів Національного агентства стосовно акредитації освітніх програм третього рівня вищої освіти (2020): додаток до «Методичних рекомендацій для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми». URL: <https://naga.gov.ua/uploads/2020/02>
- Роджерс, 2016 – Роджерс, Е.М. (2016). Дифузія інновацій /пер. з англ. В. Старка. Київ: Вид. дім «Київ-Могиланська академія». 591 с.
- Тверезовська, Сидоренко, 2017 – Тверезовська, Н.Т., Сидоренко, В.К. (2017). Методологія педагогічного дослідження. Київ: Центр навчальної літератури. 440 с.
- Knowles, 1980 – Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago.

References

- Danilyan, O.G., Dzoban O.P. (2017). Organization and methodology of scientific research: teaching, manual. Kharkiv: Pravo. 448 p. [in Ukr.].
- Klepko S.F. (2018). Scientific work and knowledge management: a study guide. Poltava: Poltava Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. 201 p. [in Ukr.].
- Kozubtsev, I.M. (2014). The structure of methodological competence of graduate students of the system of higher military education. *Professional education: problems and prospects*, 6: 67–72 [in Ukr.].
- Kozubtsov, I.M. (2013). Methodology of organizing work by graduate students on dissertation research. *Professional education: problems and prospects*, 5: 16–22 [in Ukr.].
- Kozubtsov, I.M. (2014). Theory and practice of development of methodological competence among graduate students: analysis of scientific and pedagogical literature. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnyna*, 3: 154–161 [in Ukr.].
- Kravtsov, V.O. (2010). Methodological competence as an indicator of methodological culture of the future teacher. *Scientific notes of KDPU. Series: Pedagogical sciences*, 91: 111–116 [in Ukr.].
- Kushnir, V.A. (2011). Methodological foundations of pedagogical research. *Way of Education*, 3: 9–14 [in Ukr.].
- Oliynyk, I.V. (2022). Methodological approaches to the formation of research competence of future doctors of philosophy in the conditions of postgraduate studies. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*. *Pedagogical sciences*, 2(24): 60–71 [in Ukr.].
- Pilyushchenko, V.L., Shkrabak, I.V., Slavenko, E.I. (2015). Scientific research: organization, methodology, information support: study guide. Kyiv: Libra. 344 p. [in Ukr.].
- Recommendations for experts of the National Agency regarding the accreditation of educational programs of the third level of higher education (2020): appendix to "Methodical recommendations for experts of the National Agency regarding the application of the Criteria for evaluating the quality of an educational program". Retrieved from <https://naga.gov.ua/uploads/2020/02/> [in Ukr.].
- Rogers, E.M. (2016). Diffusion of innovations / trans. from English V. Stark. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House. 591 p. [in Ukr.].
- Tverezovska, N.T., Sydorenko V.K. (2017). Methodology of pedagogical research Kyiv: Center of educational literature. 440 p. [in Ukr.].
- Knowles, M.S. (1980). The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago.

NICHUGOVSKA Lilia

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF GRADUATE STUDENTS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Summary. The article presents and analyzes the results of research on the development of methodological and teaching competencies of postgraduate students in the first year of study in the university environment.

The essence of the concept of "methodological competence" was considered and its content analysis was carried out in scientific sources, which made it possible to single out the main aspects of the formation of this phenomenon during the acquisition and use of knowledge within the specific discipline "Methodology of the pedagogical process in higher education".

It is emphasized that one of the main problems of the modern system of higher education is the contradiction between the growing amount of knowledge and the limitation in the period of study, which prompts scientists to search for constructive ways of solving this contradiction based on the methodologicalization of the educational process as a component of its fundamentalization.

The latter is based on mastering methodological literacy by graduate students in the first year of study, which serves as the basis of methodological culture not only for the organization of higher education, but also for researching the problems of higher education.

The essence of the methodology of science is revealed, which characterizes the components of scientific research, its object, subject, analysis of tasks, the set of research tools necessary for their solution, and also forms an idea about the sequence of movement of the researcher in the process of solving the problems.

Emphasis is placed on the fact that methodological training in education, where extremely rapid changes occur in all spheres of life, allows graduate students already in the first year of study to more or less freely, consciously and purposefully acquire new knowledge, incorporate it into the real image of the world, and change areas of application own knowledge, competences and,

accordingly, more fully implement their own and public interests and be competitive in the labor market.

The purpose of the article is to determine effective ways of developing the methodological competence of graduate students, the first year of study in the university environment.


Conclusions. Development of a competency model, substantiation of the conceptual foundations of the professional training of the future doctor of philosophy, based on the provision of specific learning effects, is the basis of the methodological platform for the professional training of post-graduate students.


The analysis of the modern labor market, pedagogical literature, and European documents in the field of education made it possible to single out the most popular educational programs aimed at achieving the effects of training in the use of the latest technologies, focused on problem solving, project implementation, and the introduction of the latest training techniques for graduate students of the first year of study.

Prospective are searches related to the development of theoretical and practical foundations for the implementation of European educational initiatives and trends in the training of specialists in higher educational institutions with the study of psychological and pedagogical conditions of competence-based learning, the creation of educational and methodological support for the professional training of graduate students, future doctors of philosophy at based on specific learning effects.

Keywords: methodology; methodological literacy; educational process methodology; postgraduate student of the first year of study.


Одержано редакцію 31.05.2024
Прийнято до публікації 16.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-44-50>

 <https://orcid.org/0000-0002-1894-3141>


ГАЛУС Олександр

проректор з наукової роботи, доктор педагогічних наук, професор,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
e-mail: aleks.halus@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-9999-5356>

КРИЩУК Богдан

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
e-mail: kryshchuk84@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2605-1781>

СІВАК Наталія

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
e-mail: natali.sivak76@gmail.com

УДК: 378.147.41:004.738.5(045)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Проаналізовано питання використання змішаного навчання майбутніх офіцерів в умовах інформаційного середовища та виявлено деякі специфічні особливості такого процесу.

Підкреслено, що цифровізація виступає важелем створення інформаційного середовища закладу освіти, яка стане континуумом для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів.

Виявлено, що цифровізація в такому аспекті виступає складним, багатограним процесом, що стосується всіх фрагментів вищої військової освіти. Тому для її успішної реалізації активно застосовують технології змішаного навчання.

Проаналізовано змістовно-сенсове наповнення категорії «змішане навчання».

Встановлено, що дефініцію змішане навчання розуміють як використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у очному навчанні із застосуванням елементів асинхронної та синхронної дистанційної освіти, що дозволяє одночасно використовувати сильні сторони очної форми навчання та переваги дистанційних технологій, насамперед колективно-розподілені форми організації діяльності.

Розглянуто історіографію популяризації технологій змішаного навчання в світовому контексті розвитку цифрових засобів навчання.

*Констатовано, що необхідність впровадження сучасних цифрових технологій як адекватної відповіді глобальним викликам та російсько-українській війні, пов'язані з трансформацією освітньої системи й актуальною соціально-економічною та політичною ситуацією. Система військової освіти, має ряд особливостей, викликаних специфікою військово-професійної діяльності, що диктує додаткові вимоги до дидактичних засобів навчання, які мають бути адаптовані та доступні до пізнавальних, часових, ресурсних можливостей курсантів. Змішане навчання в підготовці офіцерських кадрів в інформаційному середовищі стає важливою ланкою освітньої системи професійної підготовки військового. Одночасно з цим технології *blended-learning* у підготовку майбутніх офіцерів в умовах інформаційного середовища дасть*

змогу: сформуванню нової парадигми військової освіти; підвищити рівень цифрової компетентності як однієї зі складових професійної компетентності офіцерських кадрів.

Ключові слова: *майбутні офіцери; професійна підготовка; змішане навчання; інформаційне середовище; особливості; дистанційне навчання; цифрові технології; цифровізація.*

Актуальність проблеми Сучасний етап цифровізації й інформатизації пронизує всі сторони життя суспільства. Не винятком є й військова освіта. Одним із ключових факторів розвитку військової освіти в актуальних умовах є міра використання потенціалу цифрових технологій, відкритих інформаційних ресурсів, цифрових платформ. Поза як, інформатизація докорінно змінює процес навчання, структуру та зміст освіти, будучи комплексним процесом, мета якого полягає у глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових технологій, а також у радикальному підвищенні ефективності та якості підготовки військових фахівців, формуванні у них нового типу мислення, нової інформаційної культури, що відповідає вимогам постіндустріального суспільства. З іншого боку, цифровізація виступає важелем створення інформаційного середовища закладу освіти, яка стане континуумом для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів.

Цифровізація в такому аспекті виступає складним, багатограним процесом, що стосується всіх фрагментів вищої військової освіти. Тому для її успішної реалізації активно застосовують технології змішаного навчання. Така векторність дозволяє суттєво підвищити ефективність підготовки військових офіцерських кадрів та створити

передумови для формування системи безперервної військової освіти України.

Використання технологій змішаного навчання в інформаційному середовищі закладу вищої військової освіти спрямовує професорсько-викладацький склад до забезпечення кардинального покращення організації освітнього процесу. В окресленому вимірі підвищення його якості окреслюється в можливості, зокрема, досягнення повного та оперативного доступ до світових інформаційних ресурсів, централізованому зберіганні та обробці інформації, формуванні методик її пошуку, інтеграції навчальної та науково-дослідної роботи, комплексному контролі за ходом пізнавальної діяльності курсантів, ініціюванні індивідуалізації та інтенсифікації процесу навчання та виховання майбутніх офіцерів. Разом з тим, імплементація змішаного навчання у вищу військову освіту корелює з низкою специфічних особливостей, які доцільно виокремити та схарактеризувати.

Аналіз останніх публікацій. Розробкою теоретичних й методичних засад змішаного навчання активно займаються як зарубіжні і вітчизняні дослідники. Проте нами не знайдено єдиної думки щодо класифікації таких засад, визначення та розуміння сутності змішаного навчання, оскільки варіанти поєднання традиційного та цифрового його складників численні. Очевидно, що змішане навчання одночасно і простий і складний феномен (Балендр, 2020). У фокусі одного з найпоширеніших визначень даної технології знаходиться поєднання традиційної та електронної форм підготовки та акцентування її технологічної складової.

Впровадження інноваційних технологій, зокрема й змішаного навчання, в освітній процес військових і правоохоронних закладів привертає значну увагу вчених. Дослідження авторів, таких як В. Семенюк, М. Гришин і В. Шадриков, спрямовані на розвиток та впровадження передових методів навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з метою підвищення якості освіти. Досвід підготовки персоналу прикордонних відомств країн Європейського Союзу, досліджений А. Балендром, С. Псьолем і Н. Ринденком, також є важливим джерелом знань. Особливу увагу приділяють використанню електронних підручників для навчання фахівців-прикордонників, що розглядалися О. Боровиком і О. Діденко. Цінними вважаємо напрацювання С. Білявець, О. Діденко, Д. Купрієнко, О. Москаленко, Ю. Сичевський (Білявець та ін., 2019), де вистілені особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для вдос-

коналення професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонників в умовах цифровізації військової освіти. Доповнення презентованих висновків знаходимо в роботі О. Діденко, О. Андрощука, М. Маслія, А. Балендра та С. Білявець (Діденко та ін., 2020), котрі звертають увагу на використання електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх офіцерів прикордонних підрозділів. Незважаючи на це, детального вивчення проблеми застосування змішаного навчання у підготовці майбутніх офіцерів в умовах інформаційного суспільства ще не проведено.

Мета статті: проаналізувати специфіку застосування змішаного навчання у підготовці майбутніх офіцерів в умовах інформаційного середовища.

Виклад основного матеріалу. Застосування змішаного навчання в підготовці майбутніх офіцерів актуалізується з одного боку необхідністю економії часового ресурсу та залученням курсантів до активної освітньої діяльності не залежно від територіального фактору їх перебування. З іншого – вимогами інформаційного середовища та стрімкою цифровізацією військової освіти. Яка нині продиктована й викликами воєнного стану. Поряд з тим, в умовах експансії кіберпростору військова освіта переживає своєрідний «цифровий ажітаж», що характеризується заміщенням традиційного освітнього процесу на його цифровий чи віртуальний аналог на основі інформаційно-комунікаційних й цифрових технологій.

Нові електронно-медійні формати навчання зумовили актуальність пошуку та осмислення педагогічних можливостей їх ефективного використання у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів. Необхідність впровадження сучасних цифрових технологій як адекватної відповіді глобальним викликам та російсько-українській війні, пов'язані з трансформацією освітньої системи й актуальною соціально-економічною та політичною ситуацією. При цьому стратегічно важливим вважаємо гармонійне поєднання традиційної та онлайн-освіти, одним із варіантів якого є змішане навчання (Garrison, Kanuka, 2004). На думку ініціаторів міжнародного проекту EDUCAUSE (Key Issues in Teaching and Learning, 2018), названа технологія є драйвером інноваційного розвитку вищої освіти у світі (Drysdale et al., 2013). У міжнародному звіті «NMC Horizon: Вища освіта – 2017» наголошується на ефективності змішаного навчання у закладах вищої освіти, значущості його ролі у формуванні ада-

птивного індивідуалізованого маршруту для кожного здобувача (Becker et al., 2017).

В загальному розумінні впровадження змішаного навчання пов'язане з орієнтацією на студентоцентризований підхід, розширенням репертуару стилів професійної підготовки з урахуванням модальностей сприйняття, зміщенням акцентів на автономну роботу студентів, актуалізацією педагогічного потенціалу медіаосвіти. Крім того, змішане навчання – один із механізмів організації гнучкого навчального процесу в умовах трансформації освітньої системи. Якісно новий формат потребує іншого відношення педагогічних спільнот, оскільки очевидно, що ефект його застосування не є лише результатом «поверхневого» злиття традиційної та електронної трансляції знань (Бадендр, 2020, с. 97).

В існуючій педагогічній науці змішане навчання вважають одним з різновидів електронного навчання. Тому його активно застосовують в практиці сучасного закладу вищої освіти, який функціонує в інформаційному суспільстві й розвиває власне інформаційне середовище. Найчастіше дефініцію змішане навчання розуміють як використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у очному навчанні із застосуванням елементів асинхронної та синхронної дистанційної освіти, що дозволяє одночасно використовувати сильні сторони очної форми навчання та переваги дистанційних технологій, насамперед колективно-розподілені форми організації діяльності. Розглянемо коротко історіографію популяризації технологій змішаного навчання в світовому контексті розвитку цифрових засобів навчання.

У міжнародному вимірі можна умовно виділити три ключові періоди активного наукового інтересу до змішаного навчання: у 2000-х роках з'являється поняття змішаного навчання (Cooney, Gupton & O'Laughlin, 2000), у 2006 році з'являється визначення змішаного навчання (Bonk, Graham, 2012), у 2012 уточнюється дефініція змішаного навчання, що надає розмежування між змішаним навчанням та дистанційним навчанням (Staker, Horn, 2012), та період поширення коронавірусної пандемії, постковідний період, що триває до нині.

Методика змішаного навчання виникла на початку 2000 років. Вперше це поняття було введено зарубіжними дослідниками М. Cooney, Р. Gupton та М. O'Laughlin (Cooney, Gupton & O'Laughlin, 2000). Дослідники розглядали змішане навчання в якості комбінації форм гри та освітньої діяльності в середовищі закладів дошкільної

освіти. Проте вже в 2002 році світ побачили дослідження С. Bonk, в яких автор презентує інше розуміння змішаного навчання: навчання, що реалізується на асинхронному та синхронному рівнях (Bonk, 2002).

Дослідник пропонує під час проведення курсу підвищення кваліфікації студентів-військових здійснювати навчання на трьох стадіях: асинхронне навчання за допомогою Інтернету; синхронне – за допомогою віртуального спільного чату та очне навчання. Паралельно з цим, J. Stewart застосовує поняття змішаного навчання як комбінацію онлайн навчання (опосередкованого) і традиційного класно-урочного (безпосереднього) навчання (Stewart, 2002).

Важливо наголосити, що поняття змішаного навчання було запропоновано дослідниками у 2000 роках, проте на той час воно не мало точного визначення. До 2012 року зміст та поняття змішаного навчання розширилося завдяки дослідженням представників Інституту К. Крістенсена. Вони визначили його як «освітній підхід, що поєднує навчання за участю викладача (вічна-віч) з онлайн навчанням і передбачає елементи самостійного контролю здобувачем власного світнього шляху, часу, місця та темпу навчання» (Staker, Horn, 2012). Так, представниками Інституту К. Крістенсена виокремлюють три основні підходи до визначення змішаного навчання (Bonk, Graham, 2012): комбінація форм навчання або засобів передачі інформації, тобто об'єднання різних технологій та видів діяльності; комбінація способів навчання, тобто комбінування різних педагогічних підходів, наприклад, біхевіоризму, конструктивізму, когнітивізму та ін. для досягнення освітніх цілей без або з використанням технологій; комбінація онлайн та очного навчання (до 2012 року) з елементами самостійного контролю студентом власного освітнього маршруту (з 2012 року).

Згідно з висновками вчених Інституту К. Крістенсена, в сучасному освітньому просторі функціонує від 3 до 40 моделей змішаного навчання. Наприклад Р. Valiathan характеризує три моделі змішаного навчання (Valiathan, 2002), кожна з яких апелює до засадничої на мети навчання:

1. Модель навчання навичкам (*Skill-Driven Learning*), що ґрунтується на самостійному навчанні, в якому викладач відіграє роль інструктора або фасилітатора – керуючого процесом розширення необхідних знань та розвитку умінь та навичок у здобувачів.

2. Модель навчання поведінці (*Attitude-Driven Learning*) – навчання, реалізоване у вигляді різних ситуацій та цифрових тех-

нологій, спрямоване на формування певного типу поведінки.

3. Модель навчання компетентностям (*Competency-Driven Learning*) поєднує інструменти підтримки продуктивності, ресурси управління знаннями та наставництво з метою розвитку професійної компетентності.

Своєю чергою С. Graham виділяє моделі змішаного навчання у вищій школі (Graham, 2009) на основі чотирьох рівнів:

1. Діяльнісний рівень (*Activity-Level*) реалізується при комбінуванні очного та онлайн навчання або навчання, організованого за допомогою цифрових технологій. В рамках даної моделі можуть бути використані онлайн-форуми для обговорення навчальних тем та проблем, листування електронною поштою, відеоконференції, різні веб-інструменти для встановлення комунікації тощо.

2. Рівень курсу (*Course-Level*). На цьому рівні онлайн та очне навчання розглядаються як безпосередні складові курсу. Обидві форми навчання реалізуються одночасно.

3. Рівень програми (*Program-Level*). На цьому рівні також комбінуються очне та онлайн (дистанційне) навчання.

4. Інституційний рівень (*Institutional-Level*). На цьому рівні інститути висувають вимогу об'єднувати онлайн та очне навчання. На основі таких вимог освітні організації розробляють власні моделі змішаного навчання, які відповідають конкретним потребам. Цікавою є класифікація видів змішаного навчання за Н. Staker та М. Horn, котрі конкретизують властивості чотирьох моделей змішаного навчання: *моделі ротації* (*Rotation Model*), що включає ротацію станцій (*Station-Rotation Model*), ротацію лабораторій (*LabRotation Model*), перевернутий клас (*Flipped-Classroom Model*) та індивідуальні ротації (*Individual-Rotation Model*); *гнучкої моделі* (*Flex Model*); *моделі «змішай сам»* (*Self-Blend Model*); *моделі збагаченого віртуального простору* (*Enriched-Virtual Model*) (Staker, Horn, 2012).

Очевидно, що світова педагогічна теорія і практика містить значний масив відомостей, необхідних для ефективного використання змішаного навчання в умовах військової освіти. Адже реалізація змішаного навчання передбачає збереження загальних принципів побудови традиційного освітнього процесу із застосуванням елементів електронного навчання. У цьому процесі поєднання технологій може відбуватися як на рівні окремого курсу, дисципліни, й на рівні освітньої програми загалом.

Сучасні тенденції розвитку професійної освіти безпосередньо трансформують і систему військової освіти, яка є її частиною, але водночас має ряд особливостей, викликаних специфікою військово-професійної діяльності. А саме: вся діяльність з підготовки майбутніх офіцерів жорстко регламентована вимогами наказів, військових статутів, різних нормативних документів, настанов, інструкцій, розпорядку дня та регламенту службового часу, які визначають її за наперед заданим алгоритмом. Процес навчання здійснюється в обстановці суворого військового порядку та статутних взаємовідносин як на занятті, так і поза ним, військової дисципліни, чіткої організації та насиченості навчального дня.

Що диктує додаткові вимоги до дидактичних засобів навчання (підручників, навчальних посібників, методичних вказівок та ін.), які мають бути адаптовані та доступні до пізнавальних, часових, ресурсних можливостей курсантів. Цього можна досягти, якщо у поєднанні із звичайними формами та методами навчання, використовувати можливості змішаного навчання, застосовувати потенціал цифрових технологій та можливості інформаційного середовища. Удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів, що передбачає розвиток професійної компетентності, неможливе без гармонійного поєднання традиційного та дистанційного навчання. Тобто без застосування змішаного навчання

В окресленому фокусі дистанційне навчання виступає як підтримка офлайн освіти майбутніх офіцерів і розглядається як засіб зберігання навчальних ресурсів та їх доставки, як платформа для спілкування та групової роботи. Тому змішане навчання в підготовці офіцерських кадрів в інформаційному середовищі стає важливою ланкою освітньої системи професійної підготовки військового. Воно забезпечує підвищення якості освіти, принципово нові можливості доступу до освітніх інформаційних ресурсів, в організації управління освітніми процесами, надання організаційних форм, методів та засобів, що ґрунтуються на інтеграції традиційного та електронного навчання, та відповідає вимогам удосконалення системи військової освіти.

Впровадження технологій *blended-learning* у підготовку майбутніх офіцерів в умовах інформаційного середовища дасть змогу: сформулювати нову парадигму військової освіти; підвищити рівень цифрової компетентності як однієї зі складових професійної компетентності офіцерських кадрів; підвищити рівень освітньо-професійної та військово-професійної мотивації курсантів та забезпечити задоволе-

ність переважної більшості майбутніх військовослужбовців якістю та доступністю освітніх послуг, а командирів та начальників рівнем професійної підготовки підлеглих; підвищити ефективність освітнього процесу підготовки (перепідготовки) курсантів; повною мірою використати потенціал закладів вищої військової освіти для реалізації принципу безперервності військової освіти, а також перепідготовки офіцерів перед звільненням у запас; суттєво знизити фінансові та тимчасові витрати на навчальний процес.

На наш погляд, з урахуванням зазначеної вище специфіки організації освітнього процесу саме змішане навчання найбільш повно відповідає потребам удосконалення системи військової освіти в умовах інформаційного суспільства, вимогам до підготовки компетентних військових фахівців, професійне знання яких має формуватися на основі інтеграції традиційних та інноваційних технологій, що застосовують сучасні інформаційні ресурси та засоби навчання. Змішане навчання надає раціональні способи набуття важливих компетентностей, необхідних знань і навичок, що застосовуються на практиці; забезпечує середовище для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів.

Змішане навчання стає все більш важливим у сучасній освіті, особливо в контексті підготовки майбутніх офіцерів. Умови інформаційного середовища вимагають нових підходів до навчання, які б ураховували технологічні можливості та специфіку професійних потреб військових кадрів. Змішане навчання комбінує традиційні методи з використанням інтерактивних технологій та онлайн-ресурсів, що сприяє підвищенню доступності та ефективності навчального процесу. Для майбутніх офіцерів важливо мати навички роботи в інформаційному середовищі, а змішане навчання дозволяє забезпечити їх змістовним та комплексним навчанням, яке враховує сучасні вимоги та реалії військової служби.

Висновки. Сучасний світ зумовлює постійні зміни в усіх аспектах життя, у тому числі і в системі військової освіти. Умови інформаційного середовища, що постійно змінюються та розвиваються, вимагають нових стратегій та методів навчання, які б враховували сучасні технологічні можливості та особливості професійної діяльності майбутніх офіцерів.

Використання змішаного навчання є однією з важливих стратегій, яка дозволяє поєднати переваги традиційного навчання з інтерактивними технологіями та онлайн-ресурсами. Це дозволяє створити більш гнучке та індивідуалізоване освітнє сере-

довище, адаптоване до потреб кожного курсанта. Майбутні офіцери навчаються не лише засвоювати теоретичні знання, а й розвивати практичні навички та вміння, які необхідні для ефективного виконання службових обов'язків. Однією з основних переваг змішаного навчання є його доступність та гнучкість. Курсанти можуть мати доступ до навчального матеріалу у будь-який зручний для них час та місце, що особливо важливо для майбутніх військових, які можуть перебувати в різних умовах та локаціях. Крім того, змішане навчання дозволяє курсантам самостійно контролювати темп та обсяг свого навчання, що сприяє підвищенню мотивації та активності у процесі навчання. Ураховуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що використання змішаного навчання є дієвим та перспективним підходом до підготовки майбутніх офіцерів у закладах вищої військової освіти. Він дозволяє поєднати найкращі аспекти традиційного та інноваційного навчання, забезпечуючи курсантам не лише необхідні знання, а й навички, які є ключовими для успішної служби у військових підрозділах.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у виокремленні дієвих методичних векторів реалізації змішаного навчання у підготовці майбутніх офіцерів в інформаційному середовищі.

Список бібліографічних посилань

- Бадендр, 2020 – Балендр, А. (2020). Професійна підготовка фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу: теорія і практика: монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 504 с.
- Білявець та ін., 2019 – Білявець, С.Я., Діденко, О.В., Купрієнко, Д.А., Москаленко, О.І., Сичевський, Ю.О. (2019). Використання інформаційно-комунікаційних технологій для вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонників. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70(2): 86–103.
- Діденко та ін., 2020 – Діденко, О., Андрушук, О., Маслій, М., Балендр, А., Білявець С. (2020). Використання електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх офіцерів прикордонних підрозділів. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6): 39–57.
- Becker et al., 2017 – Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Giesinger, C. & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report. Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- Bonk, 2002 – Bonk, C.J. (2002). Learning from focus groups: An examination of blended learning. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 17(3): 97–118.
- Bonk, Graham, 2012 – Bonk, C.J., Graham, C.R. (2012). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. John Wiley & Sons, 167 p.
- Cooney, Gupton & O'Laughlin, 2000 – Cooney, M.H., Gupton, P., O'Laughlin, M. (2000). Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*, 27(3): 165–171.

- Drysdale et al., 2013 – Drysdale, J.S., Graham, C.R., Spring, K.J., Halverson, L.R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and these studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17(1): 90–100.
- Garrison, Kanuka, 2004 – Garrison, D.R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2): 95–105.
- Graham, 2009 – Graham, C.R. (2009). Blended learning models. *Encyclopedia of Information Science and Technology, Second Edition*, 4: 375–382.
- Key Issues in Teaching and Learning, 2018 – Key Issues in Teaching and Learning (2018). *EDUCAUSE*. Retrieved from <https://www.educause.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning>.
- Staker, Horn, 2012 – Staker, H., Horn, M.B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight Institute*, 45: 67–78.
- Stewart, 2002 – Stewart, J.M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34(7): 269–271.
- Valiathan, 2002 – Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning circuits*, 3(8): 50–59.
- units. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6): 39–57. (In Ukrainian)
- Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Giesinger, C. & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report. Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- Bonk, C.J. (2002). Learning from focus groups: An examination of blended learning. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 17(3): 97–118.
- Bonk, C.J., Graham, C.R. (2012). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. John Wiley & Sons, 167 p.
- Cooney, M.H., Gupton, P., O’Laughlin, M. (2000). Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*, 27(3): 165–171.
- Drysdale, J.S., Graham, C.R., Spring, K.J., Halverson, L.R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and these studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17(1): 90–100.
- Garrison, D.R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2): 95–105.
- Graham, C.R. (2009). Blended learning models. *Encyclopedia of Information Science and Technology, Second Edition*, 4: 375–382.
- Key Issues in Teaching and Learning (2018). *EDUCAUSE*. Retrieved from <https://www.educause.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning>.
- Staker, H., Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight Institute*, 45: 67–78.
- Stewart, J.M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34(7): 269–271.
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning circuits*, 3(8): 50–59.

References

- Balendr, A. (2020). Professional training of border guards in the countries of the European Union: theory and practice: monograph. Khmelnytsky: National Academy of the State Police Service of Ukraine, 504 p. (In Ukrainian)
- Bilyavets, S.Ya., Didenko, O.V, Kuprienko, D.A, Moskalenko, O.I, Sychevsky, Yu.O. (2019). Use of information and communication technologies to improve the training of future border guards. *Information Technologies and Teaching Aids*, 70(2): 86–103 (In Ukrainian)
- Didenko, O., Androschuk, O., Masliy, M., Balendr, A., Bilyavets S. (2020). The use of electronic educational resources in the training of future officers of border

HALUS Oleksandr

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, vice-rector for scientific work, professor of the department of education management and pedagogy of the higher school, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

KRYSHCHUK Bogdan

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SIVAK Natalia

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

CHARACTERISTICS OF USING BLENDED LEARNING FOR FUTURE OFFICERS IN AN INFORMATION ENVIRONMENT

Summary. The article examines the use of blended learning for future officers within the information environment and identifies some specific features of this process. The article posits that digitisation catalyses the creation of an educational institution’s informational environment, which in turn becomes a continuum for developing future officers’ professional competence. It is demonstrated that digitisation represents a complex and multifaceted process that affects all components of higher military education.

Consequently, blended learning technologies are employed proactively to guarantee the successful implementation of the approach above. The content and meaning of the ‘blended learning’ category were analysed. It has been established that blended learning is defined as the use of distributed informational and educational resources in face-to-face education, with the application of asynchronous and synchronous distance education elements. It allows for the simultaneous use of the strengths of traditional learning forms and the advantages of distance technologies, primarily collective-distributed forms of activity organisation. The historiography of the global dissemination of blended learning technologies in the

context of the evolution of digital learning tools has been examined.


It has been observed that the necessity to implement contemporary digital technologies as an adequate response to global challenges and the Russo-Ukrainian war is linked to the transformation of the educational system and the current socio-economic and political situation. The military education system has several features driven by the specifics of military-professional activity, which dictate additional requirements for educational didactic tools, which must be adapted and accessible to cadets’ cognitive, temporal, and resource capabilities. Integrating blended learning into the training of officer cadres in the information environment represents a crucial link in the educational system of professional military training. Concurrently, the implementation of blended learning technology in the training of future officers in the information environment will facilitate the formation of a new paradigm of military education, an increase in the level of digital competence as a component of the professional competence of officer cadres, an increase in the level of educational-professional and military-professional motivation of cadets and ensure the satisfaction of the majority


of future service members with the quality and accessibility of educational services. Implementing blended learning technology will facilitate the delivery of educational services to commanders and chiefs, enabling them to assess their subordinates' professional training levels. It will also enhance the effectiveness of the educational process, including the training (retraining) of cadets. Furthermore, it will facilitate the full utilisation of the potential of higher military education institutions to implement the principle of continuity in military education, as well as officer re-

training before discharge into the reserves. Finally, it will result in a significant reduction in the financial and temporal costs of the educational process.

Keywords: future officers, professional training, blended learning, information environment, features, distance learning, digital technologies, digitalisation.

Одержано редакцією 17.05.2024
Прийнято до публікації 29.05.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-50-55>

 <https://orcid.org/0009-0004-6365-1799>

МАМЧУР Світлана

старша наукова співробітниця,
Воєнна академія імені Євгенія Березняка
e-mail: svtlana.mamchur@proton.me

УДК 378.091.12:355.232]:159.923(045)

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Досліджено роль емоційного інтелекту в контексті професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів України.

Метою дослідження є визначення структури емоційного інтелекту та його впливу на професійну компетентність науково-педагогічних працівників. У статті проведено огляд сучасних теорій емоційного інтелекту, включно з моделлю П. Саловей, Д. Маєра, Р. Бар-Она та Д. Гоулмена.

Встановлено, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективній комунікації, мотивації, розв'язанню конфліктів та управлінню стресом, що зі свого боку покращує якість викладання та професійну результативність науково-педагогічних працівників.

Визначено поняття емоційного інтелекту науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів. У дослідженні акцентовано увагу на важливості розвитку емоційного інтелекту в умовах високого рівня стресу, характерного для вищих військових навчальних закладів.

Зроблено висновок про необхідність подальших досліджень для кількісного підтвердження впливу емоційного інтелекту на професійну компетентність викладачів та розроблення методик для його розвитку.

Ключові слова: емоційний інтелект; професійна компетентність; науково-педагогічні працівники; вищий військовий навчальний заклад; стресостійкість; адаптація; ефективна комунікація.

Постановка проблеми. Сучасна система військової освіти України зазнає динамічних змін, адаптуючись до нових викликів, зокрема в підготовці військових фахівців нової генерації. Це зумовлює потребу в постійному оновленні та вдосконаленні змісту та методів навчання, а також у підвищенні професійної компетентності науково-педагогічних працівників (НПП) ви-

щих військових навчальних закладів (ВВНЗ). Професійна компетентність НПП ВВНЗ виходить за рамки глибоких знань та досвіду у фаховій галузі. Її ключовим компонентом стає емоційний інтелект (ЕІ) – сукупність когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних здібностей (Собченко, 2010, с. 84), що дають змогу ефективно взаємодіяти з іншими людьми, мотивувати себе та інших, конструктивно розв'язувати конфлікти та справлятися зі стресом. Ці вміння, які об'єднуються під загальною назвою “емоційний інтелект”, стають дедалі більш важливими в сучасному світі, в якому ефективна комунікація та співпраця є ключовими чинниками успіху.

Крім формування в майбутніх військових фахівців професійної компетентності, так званих *hard skills*, серед завдань ВВНЗ сьогодні не менш важливим є розвиток у здобувачів вищої військової освіти «м'яких навичок» (*soft skills*). Тенденція до підвищення уваги роботодавців більшості країн світу до *soft skills* не є новою. Навіть від початку повномасштабної війни кількість роботодавців, які в описі своїх вакансій вказують бажані *soft skills*, зростає на 10% і зараз становить 75%. Серед ключових м'яких навичок, які найчастіше вони згадують, є стресостійкість, вміння працювати в команді, комунікабельність, емоційний інтелект, здатність виконувати кілька завдань одночасно, відповідальність, орієнтованість на результат. Однією з вимог Північноатлантичного альянсу до розвиненості емоційного інтелекту як складової частини *soft skills*, зокрема в навчальному центрі НАТО Оберамергау (NATO School Oberammergau), серед програмних результатів навчання вказано вміння військових

фахівців застосовувати емоційний інтелект під час виконання завдань організації, ведення та забезпечення всіх видів бойових дій. Крім того, у спільній програмі професійного розвитку фахівців сектору безпеки і оборони Україна – НАТО (*NATO – Ukraine Professional Development Programme*) зазначено необхідність запровадження у ВВНЗ України натовського досвіду розвитку ЕІ у сучасних військових лідерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед зарубіжних вчених питання взаємозв'язку ЕІ та ефективності професійної діяльності досліджували П. Саловей, М. Бракет, Дж. Маєр, Д. Карузо та інші. У психології емоційного інтелекту виділяють провідні теорії: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Маєра, Д. Карузо; теорія емоційної компетентності Д. Гоулмена, К. Саарні; некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она. Окремі аспекти емоційного інтелекту у сфері вікової психології досліджували (О. Мельник, М. Шпак, В. Лазаренко, О. Собченко), гендерних особливостей (Н. Коваленко, Р. Гриценко, А. Колотова), професійних компетентностей (О. Верітова, Н. Діомідова), зокрема військовослужбовців Збройних Сил України (Т. Храбан, О. Білик, В. Карковська, В. Лагодзінський, К. Мамчур).

У вітчизняному педагогічному дискурсі проблему розвитку емоційного інтелекту наразі вивчено недостатньо. Більшість досліджень із зазначеної тематики зосереджено на вивченні ЕІ вчителів загальноосвітніх шкіл, менеджерів, військовослужбовців Збройних Сил України, інших фахівців. Водночас специфіка роботи НПП ВВНЗ залишається поза увагою. Зокрема, потребують з'ясування питання розвитку емоційного інтелекту в НПП ВВНЗ України як складової їх професійної компетентності.

Мета статті. Дослідити роль емоційного інтелекту в розвитку професійної компетентності науково-педагогічних працівників ВВНЗ, визначити поняття емоційного інтелекту НПП вищих військових навчальних закладів та його структуру, проаналізувати особливості емоційного інтелекту як складової професійної компетентності НПП ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом у професіоналів у галузі освіти зростає роль емоцій як надзвичайно важливого компонента ефективного планування та провадження освітньої діяльності. Через велику частку міжособистісної взаємодії у професійній діяльності викладачів, вони мають бути здатними контролювати власні емоції, керувати емоціями здобувачів освіти, а також вдало

взаємодіяти зі своїми керівниками та колегами. На думку сучасних дослідників (Zurita-Ortega et al., 2020, p. 294), викладач закладу вищої освіти є професією з одним з найвищих рівнів стресу. Що стосується НПП ВВНЗ, то рівень стресу викладачів цієї категорії природно ще вищий. Це пов'язано з такими особливостями діяльності НПП ВВНЗ, як високий рівень відповідальності, необхідності побудови особливих довірчих стосунків зі здобувачами вищої освіти, колегами та керівниками; підвищені вимоги до розвиненості критичного мислення, аналітичних здібностей та лідерських якостей; висока стресостійкість та вміння розв'язувати конфліктні ситуації. Крім того, сучасні здобувачі вищої освіти, що навчаються у ВВНЗ мають добре розвинути соціальну та емоційну сферу, демонструють високу технічну грамотність.

ЕІ за визначенням Д. Гоулмана є невід'ємною складовою лідерства (Гоулман, 2018), яке зі свого боку є основною складовою професійної компетентності військового фахівця. До того ж К. Грін та М. Сталом зазначають, що незалежно від того, на якому рівні шкали когнітивного інтелекту особа перебуває, емоційний інтелект може дати можливість реалізувати їхній лідерський потенціал (Greene & Staal, 2017).

ЕІ відіграє важливу роль в ефективному лідерстві та командному кліматі у військових структурах. Лідери, які володіють високим рівнем ЕІ, добре обізнані зі своїми сильними та слабкими сторонами і відкриті до зворотного зв'язку. Вони також усвідомлюють настрій своїх підлеглих і загальний настрій в організації. Як наслідок, лідери з вищим рівнем ЕІ з більшою імовірністю здатні створити організаційний клімат, в якому їхні підлегли спроможні досягти професійного успіху. Військовий лідер із високорозвиненим ЕІ, який впливає на успіх своїх підлеглих, може співпрацювати з ними для створення організаційної синергії. Емоційний інтелект лідера впливає на характер взаємин, які він вибудовує зі своїми підлеглими.

В умовах сучасних викликів, що постають перед освітнім середовищем, науково-педагогічні працівники ВВНЗ зобов'язані постійно вдосконалюватися та розвивати свої професійні й особистісні якості. Вони повинні володіти найсучаснішими знаннями та практичним досвідом, що відповідають вимогам сьогодення і дають змогу ефективно розв'язувати актуальні завдання в галузі освіти. Професійна компетентність НПП включає не лише знання та навички, але й уміння застосовувати їх у практичній діяльності, що є важливим для забезпечення високої якості освіти.

Крім того, НПП необхідно розвивати свої творчі здібності, які допомагають знаходити інноваційні підходи до викладання та наукових досліджень. Комунікативні навички також є критично важливими, оскільки ефективна взаємодія з колегами, студентами та іншими учасниками освітнього процесу сприяє створенню продуктивного навчального середовища. Лідерські якості дають можливість НПП організувати роботу в команді, приймати відповідальні рішення та мотивувати здобувачів вищої освіти до досягнення спільних цілей.

Окрему увагу слід приділити розвитку «м'яких навичок» (soft skills), серед яких особливе місце посідає емоційний інтелект. Емоційний інтелект включає здатність розпізнавати та управляти своїми емоціями, а також розуміти емоції інших людей. Ці навички сприяють ефективній комунікації, зниженню рівня конфліктів та створенню позитивного психологічного клімату в колективі.

Для того щоб визначити поняття емоційного інтелекту НПП ВВНЗ необхідно проаналізувати особливості емоційного інтелекту, як складової професійної компетентності вказаних викладачів та теоретично з'ясувати структуру їх ЕІ. Серед основних особливостей діяльності НПП ВВНЗ є підготовка дорослих до виконання бойових завдань, пов'язаних зі значним ризиком для життя і здоров'я. Ця підготовка включає розвиток компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань у складних і непередбачуваних умовах, які до того ж швидко змінюються. Зокрема, за дослідженнями, проведеними К. Грін та М. Сталом, ефективність бойової роботи безпосередньо залежить від рівня практичних навичок і психологічної стійкості військовослужбовців (Greene & Staal, 2017). Сьогодні значна частка здобувачів освіти у ВВНЗ є учасниками бойових дій, особами, які зазнали поранень, тощо. У зв'язку із цим для всіх учасників освітнього процесу в системі вищої військової освіти є дуже актуальним питання розвитку стресостійкості, життєстійкості, стійкості до нестандартних ситуацій, емоційної витривалості. Усі перелічені поняття, пов'язані з ресурсами, необхідними як у мирний, так і у воєнний час для подолання стресових ситуацій або травматичного впливу та їх психологічних наслідків. Через це вагомим значення набуває створення науково-педагогічними працівниками ВВНЗ психологічно комфортного освітнього середовища та забезпечення якісного освітнього процесу для здобувачів освіти як майбутніх фахівців екстремального виду професійної діяльності.

Діяльність фахівців сектору безпеки і оборони за своєю природою є стресогенною: бойовий стрес виникає через ризикованість цієї діяльності, через необхідність приймати складні рішення в умовах невизначеності, налагодження та підтримання міжособистісної взаємодії в умовах бойової обстановки, тривале перебування далеко від родини під час службових відряджень, страх невдачі тощо. Найбільш ефективно підвищити стійкість до стресу, на думку А. Сарріонандія, Е. Рамос-Діаз, О. Фернандез-Ласарте, можливо, розвиваючи в майбутніх військових фахівців емоційний інтелект (Sarrionandia, 2018, p. 5). А цього можна досягти винятково завдяки НПП із розвиненим емоційним інтелектом, що є складовою їх професійної компетентності. Науково-педагогічні працівники ВВНЗ відіграють ключову роль у цьому процесі, оскільки вони не тільки передають теоретичні знання, а й формують практичні навички управління емоціями та стресом. Вони мають володіти високим рівнем емоційного інтелекту, щоб бути прикладом для курсантів (слухачів) та ефективно використовувати методи навчання, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту в майбутніх військових фахівців.

Структура ЕІ й досі є предметом наукових дискусій та досліджень. Засновник концепції емоційного інтелекту Д. Гоулман вважає, що до структури ЕІ входять такі компоненти, як самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички (Гоулман, 2018, с. 11). Більшість учених (П. Саловей, Дж. Маєр, Р. Бар-Он та інші) погоджується з тим, що емоційний інтелект вміщує певну сукупність здібностей, однак розбіжності в їхніх поглядах стосуються конкретного набору цих здібностей. Один з варіантів структури емоційного інтелекту пропонує П. Саловей, який включає п'ять основних складових: розпізнавання емоцій, використання емоцій для сприяння мисленню, розуміння емоцій, управління емоціями та контроль над емоціями (Salovey, 2008). Другий варіант структури емоційного інтелекту пропонує Дж. Маєр, який виділяє чотири ключові аспекти: сприйняття емоцій, використання емоцій для мислення, розуміння емоцій та управління емоціями (Maier, 1993). Ще один підхід до структури емоційного інтелекту розробив Р. Бар-Он, який визначив його як сукупність п'яти широких компонентів: внутрішньоособистісні здібності, міжособистісні здібності, адаптивність, управління стресом та загальний настрій (Bar-On, 2006). Вітчизняний науковець О. Собченко, взявши за основу різні концепції, запропонував загальну модель емоцій-

ного інтелекту, в якій пов'язав його структурні компоненти, та визначив функції емоційного інтелекту – інтерпретативну, регулятивну, адаптивну та стресозахисну, активізаційну (Собченко, 2010).

У структурі емоційного інтелекту найчастіше основними компонентами виділяють здатність до розуміння емоцій і здатність до управління емоціями. Розвиток здатності до розуміння емоцій є першим кроком розвитку емоційного інтелекту. У своїх дослідженнях Ч. Кох та Е. Хіггінс визначають здатність до розуміння емоцій як здатність розпізнати емоцію, тобто встановити факт емоційного переживання в себе або іншої людини; ідентифікувати емоцію, тобто визначити, яку саме емоцію переживає вона сама або інша людина, і знайти для неї словесне вираження; розуміти причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе (Koh, O'Higgins, 2018, р. 29). У професійній діяльності як НПП ВВНЗ, так і військових фахівців одну з ключових ролей відіграє правильне сприйняття емоцій інших осіб, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між словами та емоціями, їх аналіз, здатність викликати та проявляти потрібну емоцію з особливим контролем над нею.

Ще однією та не менш важливою складовою емоційного інтелекту є емпатія. Відповідно до бачення А. Шиделко, розвинену емпатію для НПП важливо мати передусім для того, щоб краще розуміти емоції здобувачів військової освіти, їх сутність та причини виникнення (Shydelko, 2017, с. 86), що зі свого боку сприяє розумінню викладачем змін в аудиторній атмосфері, дає йому додаткову інформацію через зчитування емоцій, мікровиразів тощо щодо ступеня засвоєння навчального матеріалу, зрозумілості пояснень. У структурному компоненті емоційних здібностей емоційний інтелект визначається як емоційно-інтелектуальна некогнітивна здатність, що проявляється в підвищеній емоційній чутливості, обізнаності, контролі й управлінні емоційними станами.

Крім усього зазначеного, на думку науковців (Zurita-Ortega et al., 2020), високий рівень розвиненості емоційного інтелекту в НПП закладів вищої освіти є ознакою більшого рівня задоволеності від педагогічної діяльності та, відповідно, є одним із важливих чинників запобігання вигоранню працівників вищої освіти, підвищення їх адаптивності та стресостійкості. У НПП з високим рівнем емоційного інтелекту відзначаються високі рівні відданості, зануреності у професійну діяльність та енергійності. Під відданістю тут мається на увазі сила залучення особи до своєї роботи, а

також почуття гордості, ентузіазму та нахнення, пов'язані з роботою. Зануреність у професійну діяльність визначається як "поглиненість своєю професійною діяльністю" (Koh, O'Higgins, 2018) настільки, що робочий час минає швидко, а особі важко відірватися від своєї діяльності. Сучасні науковці (Zurita-Ortega et al., 2020; Greene & Staal, 2017; Koh, O'Higgins, 2018; Mamchur, 2024) характеризують енергійність як готовність інвестувати зусилля у свою професійну діяльність та наполегливо розв'язувати робочі завдання. Вони також стверджують, що працівники з високим рівнем емоційного інтелекту природно демонструють позитивний настрій порівняно з тими, у кого його рівень значно нижчий.

На основі проведеного аналізу особливостей емоційного інтелекту як складової професійної компетентності НПП ВВНЗ пропонується власне бачення сутності поняття «ЕІ науково-педагогічних працівників ВВНЗ»: *емоційний інтелект* – це комплекс когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних здібностей, спрямований на створення оптимальних умов для навчання та виховання майбутніх військових фахівців, що включає здатність ефективно розпізнавати, розуміти, регулювати та використовувати емоції у професійній діяльності, беручи до уваги вимоги до сучасних військових лідерів, високий ступінь стресостійкості, етичну відповідальність, здатність до емпатії та вміння формувати і розвивати довірчі стосунки зі здобувачами освіти, а також з колегами та керівниками (командирами).

Більшість досліджень ЕІ зосереджувалися на прогностичній корисності ранніх років життя особи щодо формування емоційного інтелекту як риси. Однак дослідники приділяли мало уваги тому, як структура емоційного інтелекту розвивається в довгостроковій перспективі. Крім того, аналіз стабільності конструкту ЕІ є надзвичайно важливим, оскільки він може дати уявлення про те, наскільки цей конструкт піддається змінам або реагує на втручання протягом періоду ранньої дорослості та зрілості особи. Автори зазначають, що найбільш поширеними статистичними методами оцінювання стабільності конструкту ЕІ з плином часу є стабільність рангового порядку та середню зміну.

Критичний огляд цитованої літератури свідчить про те, що ЕІ впливає на професійну компетентність НПП, даючи змогу досягти вищого рівня результативності та поліпшити якість викладання. Однак для підтвердження цього припущення необхідна числова демонстрація таких спостере-

жень. Ця прогалина в сучасних наукових працях, які стосуються ЕІ, зумовила тему цього дослідження. Зважаючи на це було сформульовано таку гіпотезу: існує прямий зв'язок між розвитком емоційного інтелекту та результативністю педагогічної діяльності НПП вищих військових навчальних закладів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті досліджено важливість емоційного інтелекту як складової професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів України. На основі проведеного аналізу визначено, що ЕІ є ключовим чинником професійного успіху НПП, оскільки дає їм можливість ефективно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу, мотивувати себе та інших, а також конструктивно розв'язувати конфлікти і справлятися зі стресом.

З'ясовано, що структура емоційного інтелекту включає когнітивні, емоційні, адаптаційні та соціальні здібності, які є критично важливими для створення оптимальних умов для навчання та виховання майбутніх військових фахівців. Викладачі з високим рівнем емоційного інтелекту здатні краще розпізнавати й управляти своїми емоціями та емоціями здобувачів вищої військової освіти, що сприяє ефективному освітньому процесу та розвитку лідерства у майбутніх військових професіоналів.

Особливу увагу приділено аналізу літератури, яка демонструє позитивний вплив емоційного інтелекту на професійну компетентність НПП, зокрема, на здатність досягати вищого рівня результативності та покращувати якість викладання. Крім того, підкреслено, що розвиток емоційного інтелекту сприяє зниженню рівня стресу, підвищенню адаптивності та запобіганню професійному вигоранню педагогів.

Виявлено, що однією з головних проблем сучасних досліджень є недостатня кількісна демонстрація впливу емоційного інтелекту на професійну діяльність НПП. Це зумовило необхідність сформулювати гіпотезу про прямий зв'язок між розвитком емоційного інтелекту та результативністю педагогічної діяльності НПП ВВНЗ, яка має бути перевірена під час формувального експерименту.

Перспективи подальших досліджень включають оцінку поточного рівня розвитку емоційного інтелекту серед НПП ВВНЗ та розробку стратегій для його вдосконалення. Це дасть можливість підвищити

рівень розвиненості професійної компетентності викладачів, гарантувати якість освітнього процесу та забезпечити ефективну підготовку майбутніх військових фахівців нової генерації.

Список бібліографічних посилань

- Гоулман, Д. (2018). Емоційний інтелект. Київ: Віват. 512 с.
- Собченко, О.М. (2010). Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*, 4: 84–87.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18: 13–25.
- Greene, C.H., Staal, M.A. (2017). Resilience in US Special Operations Forces. In *Handbook of Military Psychology: Clinical and Organizational Practice*. Springer, Cham. p. 177–192.
- Koh, C.B., O'Higgins, E. (2018). Relationships between Emotional Intelligence, Perceived and Actual Leadership Effectiveness in the Military Context. *Military Psychology*, 30(1): 27–42.
- Mamchur, K. (2024). Stages of Faculty Development for Higher Education Institutions of Ukraine's Security and Defense Sector. *Political Science and Security Studies Journal*, 5(1): 1–6. URL: <https://psssj.eu/index.php/ojsdata/article/view/144/172>.
- Mayer, J.D. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4): 433–442.
- Salovey, P. (2008). Emotional Intelligence: Handbook of Emotions. In F. Barrett (Edr.), 3rd Edition. New York: Guilford Press. p. 533–547.
- Sarrionandia, A., Ramos-Diaz, E., Fernandez-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. *Frontiers in Psychology*, 9: Article 2653 (pp. 1–11).
- Shydelko, A. (2017). Emotional Stability of an Individual: Research into the Topic. *Наука і освіта*, 3: 85–89.
- Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E.M., Chacón-Cuberos, R., Expósito López, J., Martínez-Martínez, A. (2020). Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Teachers in Universities and Other Educational Centres: A Structural Equation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1): 293–305.

References

- Goleman, D (2018). Emotional Intelligence. Kyiv: Vivat. 512 p. [in Ukr.].
- Sobchenko, O.M. (2010). Abilities in the structure of emotional intelligence as a factor in personality formation. *Science. Religion. Society*, 4: 84–87 [in Ukr.].
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18: 13–25.
- Greene, C.H., Staal, M.A. (2017). Resilience in US Special Operations Forces. In *Handbook of Military Psychology: Clinical and Organizational Practice*. Springer, Cham. p. 177–192.
- Koh, C.B., O'Higgins, E. (2018). Relationships between Emotional Intelligence, Perceived and Actual Leadership Effectiveness in the Military Context. *Military Psychology*, 30(1): 27–42.
- Mamchur, K. (2024). Stages of Faculty Development for Higher Education Institutions of Ukraine's Security and Defense Sector. *Political Science and Security Studies Journal*, 5(1): 1–6. URL: <https://psssj.eu/index.php/ojsdata/article/view/144/172>.
- Mayer, J.D. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4): 433–442.
- Salovey, P. (2008). Emotional Intelligence: Handbook of Emotions. In F. Barrett (Edr.), 3rd Edition. New York: Guilford Press. p. 533–547.

Sarrionandia, A., Ramos-Diaz, E., Fernandez-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. *Frontiers in Psychology*, 9: Article 2653 (pp. 1–11).

Shydelko, A. (2017). Emotional Stability of an Individual: Research into the Topic. *Наука і осясима*, 3: 85–89.

Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E.M., Chacón-Cuberos, R., Expósito López, J., Martínez-Martínez, A. (2020). Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Teachers in Universities and Other Educational Centres: A Structural Equation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1): 293–305.

MAMCHUR Svitlana

Senior Research Fellow,
Yevhenii Bereznyak Military Academy

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS' FACULTY MEMBERS

Summary. Introduction. The article examines the role of emotional intelligence (EI) in the professional activities of faculty members at higher military educational institutions in Ukraine. It highlights the dynamic changes in the Ukrainian military education system, necessitating continuous improvement in teaching content, methods, and the professional competence of scientific and pedagogical staff. The study emphasises that EI is critical to professional competence, enabling effective interaction, motivation, conflict resolution, and stress management.

Purpose. This article aims to explore the role of emotional intelligence in the professional competence development of scientific and pedagogical staff at higher military educational institutions. It seeks to define EI for these faculty members, analyse its structure, and understand its significance as a component of their professional competence.

Results. The study identifies that faculty members with high EI can better manage their and students' emotions, leading to effective teaching and leadership. It underscores that the specific nature of military educational institutions demands high levels of stress resilience and emotional regulation from their faculty. The article discusses various EI models, including those by Salovey, Mayer, and Goleman, and suggests that EI encompasses cognitive, emotional, adaptive, and social abilities. These abilities are crucial for creating optimal learning environ-


ments and fostering trust and effective communication among colleagues and students.


Originality. This research contributes to the relatively unexplored area of EI in the context of military educational institutions' faculty. It draws attention to the unique challenges these educators face, such as high-stress levels and the need for strong interpersonal skills. The article's original contribution lies in its detailed analysis of EI's structure and practical implications for teaching and leadership in military settings.

Conclusion. The article concludes that emotional intelligence is a vital aspect of the professional competence of faculty members at higher military educational institutions. It argues that developing EI can significantly enhance their teaching effectiveness and leadership capabilities. Future research should focus on assessing the current levels of EI among these educators and exploring strategies to foster its development to meet the demands of modern military education.

Keywords: emotional intelligence; professional competence; faculty members; higher military educational institution; stress resilience; adaptability; effective communication.

Одержано редакцією 30.05.2024
Прийнято до публікації 16.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-55-61>

 <https://orcid.org/0009-0005-5930-5540>

ШМІДТ Тетяна

викладачка кафедри іноземних мов,
Воєнна академія імені Євгена Березняка
e-mail: shmitanya@gmail.com

УДК 378.091.2:355.232]:811-027.63-047.22(045)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Статтю присвячено дослідженню педагогічних умов формування міжкультурної компетентності у військових фахівців під час навчання іноземній мові у вищих військових навчальних закладах.

Проаналізовано сучасні вимоги до майбутніх військових фахівців, включаючи необхідність володіння міжкультурною компетентністю в умовах міжнародного співробітництва та міжкультурного взаєморозуміння.

Розглянуто методичні підходи до формування міжкультурної компетентності у майбутніх військових фахівців, в тому числі використання інтерактивних методів навчання, культурологічні аспекти вивчення мови, а також впровадження сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: педагогічні умови; міжкультурна компетентність; іноземна підготовка.

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий науковий, освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів формування особистості сучасного військового фахівця, здатного вільно орієнтуватися в полікультурному світі, розуміти його цінності та смисли, втілювати їх в особистісній позиції та взаємодіяти з представниками інших професійних спільнот, як в нашій країні, так і на міжнародному рівні. Така тенденція орієнтує вищу військову освіту на підготовку ініціативних військових фахівців, готових

до комунікативного контакту, розширення професійно-комунікативної компетенції та освоєння нових сфер діяльності. У зв'язку з чим, на перший план висуваються завдання підвищення ефективності вищої освіти, в тому числі і вищої військової освіти, основним із завдань якої є підготовка майбутніх офіцерів до служби в швидко мінливих умовах, здатних взаємодіяти на основі міжкультурної комунікації з іноземними фахівцями, освоювати наростаючий потік інформації з використанням засобів іноземної мови, творчо вирішувати проблеми, які виникають (Рідей, Сергієнко, 2018).

В умовах сучасної технічної модернізації засобів озброєння і військової техніки в Збройних силах України особливої важливості набувають питання професійної підготовки військових фахівців, які будуть здатні вирішувати, у тому числі і військово-професійні завдання в іншомовному комунікативному середовищі. На тлі російсько-української війни, яка триває третій рік, відбуваються суттєві зміни в новітніх зразках озброєння та військової техніки вітчизняного та зарубіжного виробництва, способів їх бойового застосування і технічної експлуатації.

У зв'язку з цим, дослідження проблем підвищення якості професійної та спеціальної підготовки фахівців військових вузів в процесі формування міжкультурної комунікативної компетенції вимагає особливої уваги. Це створює необхідність розробки науково обґрунтованих методичних підходів до формування міжкультурної комунікативної компетенції в області професійної та спеціальної підготовки слухачів (курсантів), з метою підвищення їх якості підготовки як майбутніх військових фахівців (Рідей та ін., 2020).

Володіння іноземною мовою в умовах використання сучасних технологій інформаційної взаємодії є неодмінною умовою професійної діяльності випускників військових вузів. Сьогодні, всупереч обставинам, що склалися в світі, спостерігається активізація співробітництва з міжнародними партнерами: проводяться спільні військові навчання, командно-штабні навчання, воєнні ігри, тренування, курси, тренінги.

Військовослужбовці беруть участь у комісіях з контролю виконання міжнародних договорів, обмінюються досвідом з іноземними фахівцями, безпосередньо займаються підготовкою різних заходів, ведуть переговори іноземною мовою. У цих умовах, вирішення проблеми формування міжкультурної комунікативної компетенції в професійній діяльності випускників закладів вищої освіти бачиться у створенні но-

вих моделей, методик і технологій, що забезпечують її формування і підтримку на необхідному рівні.

Мета статті – дослідити педагогічні умови міжкультурної компетентності у військових фахівців у процесі іншомовної підготовки у вищих військових навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. О. Предиткевич пропонує визначення терміну «педагогічні умови» у контексті навчання командирів військових підрозділів Збройних Сил України як комплексу заходів, спрямованих на досягнення вищого рівня фасилітації командирами в їхній професійній діяльності. Його концепція також охоплює термін «організаційно-педагогічні умови», які він розуміє як взаємопов'язаний комплекс заходів у навчальному процесі, спрямований на досягнення вищого рівня фасилітації командирів військових підрозділів (Предиткевич, 2018).

З цього тексту випливає цікава динаміка між поняттями «організаційно-педагогічні умови» та «педагогічні умови». З одного боку, організаційно-педагогічні умови є частиною педагогічних умов, включених у їхній склад. А з іншого боку, організаційні умови також виступають як зовнішні умови для реалізації педагогічних умов.

Дослідники В. Бобрицька та С. Процька доповнюють це визначення, вказуючи, що організаційно-педагогічні умови є варіантом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу. Вони відображають функціональну залежність ключових складових педагогічного процесу в його різних аспектах (Бобрицька, Процька, 2013).

Науковець С. Радул досліджує педагогічні умови формування міжкультурної компетентності, до яких відносить: культурологічне спрямування професійної підготовки, що забезпечує знання культурних відмінностей своєї країни та культур інших країн; формування національної самосвідомості; активізацію міжкультурної комунікації, що передбачає організацію навчального процесу на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, насичення міжособистісного спілкування міжкультурною проблематикою, інтенсифікацію комунікації з представниками інших культур, носіями іноземної мови (Радул, 2014, с. 17–18).

Узагальнюючи підходи до розуміння професійної компетентності, зокрема згідно з дослідженням Н. Шалигіної (Шалигіна, 2013), у контексті формування професійної іншомовної компетентності військовослужбовців, ми можемо виділити чотири взаємопов'язані блоки педагогічних умов (див. рис. 1):

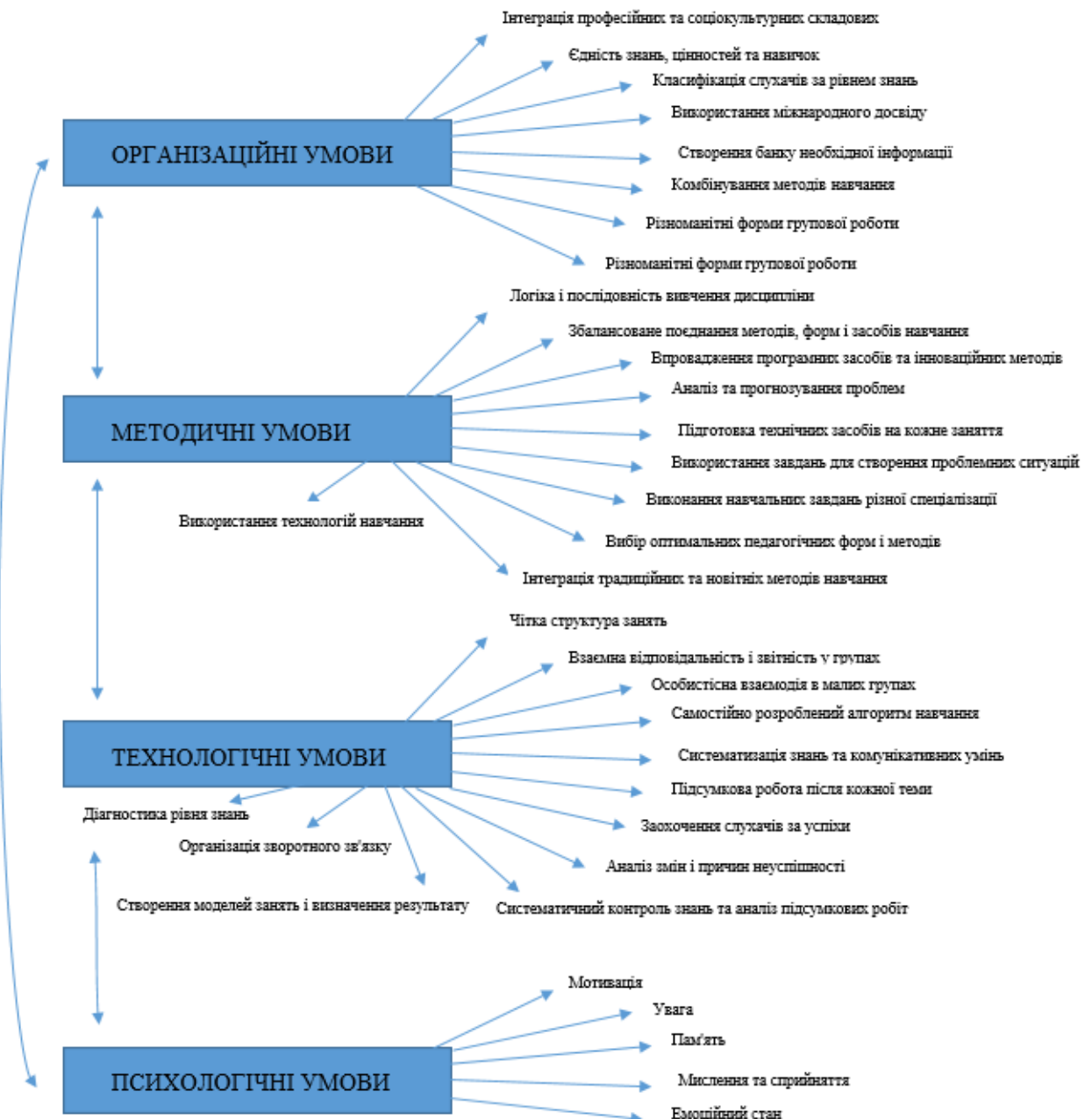


Рис. 1. Педагогічні умови міжкультурної компетентності у майбутніх військових фахівців у процесі іншомовної підготовки у вищих військових навчальних закладах.

1. *Організаційні умови:* цей блок включає в себе дії та взаємодії, спрямовані на впровадження прогресивних змін у функціонуванні системи управління та досягнення максимально ефективних результатів у навчальному закладі. Вони також передбачають визначення критеріїв і рівнів професійної компетентності та забезпечення необхідної матеріально-технічної бази для розвитку іншомовної компетентності.

Ми розглядаємо такі аспекти організації професійної іншомовної підготовки у системі післядипломної освіти:

1) інтеграцію професійних та соціокультурних складових у навчальний процес;

2) забезпечення єдності знань, цінностей та практичних навичок військовослужбовців;

3) класифікацію слухачів (курсантів) та офіцерів на групи з використанням методів вхідного тестування;

4) використання міжнародного та вітчизняного досвіду у навчальному процесі;

5) створення банку необхідної інформації для покращення якості навчання;

6) комбінування групових, фронтальних та індивідуальних методів навчання;

7) застосування різноманітних форм групової роботи;

8) управління та коригування активностей малих груп з боку викладача;

9) адаптацію складу груп для оптимізації навчального процесу.

2. *Методичні умови:* цей блок визначається як сукупність методів і засобів навчання, спрямованих на засвоєння навчального матеріалу та формування професійних навичок військовослужбовців.

Методичні умови включають такі аспекти:

1) визначення логіки і послідовності вивчення дисципліни для забезпечення системності та ефективності навчання військовослужбовців;

2) збалансоване поєднання методів, форм і засобів навчання зі змістом курсу з метою забезпечення найкращого засвоєння матеріалу;

3) поступове впровадження навчальних програмних засобів та інноваційних методів викладання для збагачення навчального процесу;

4) аналіз та прогнозування можливих проблем та слабких сторін при управлінні навчальним процесом для їх подальшого вирішення;

5) підготовка необхідних технічних засобів навчання на кожне заняття для зручності та ефективності проведення;

6) використання завдань, які створюють проблемні ситуації, для активізації навчальної діяльності військовослужбовців;

7) виконання навчально-пізнавальних завдань різної спеціалізації для розвитку професійних навичок військовослужбовців;

8) вибір оптимальних педагогічних форм, методів і засобів навчання з урахуванням особливостей навчального процесу;

9) використання технологій навчання, спрямованих на засвоєння змісту предмета, розвиток компетенцій та підтримку пізнавальної активності військовослужбовців;

10) інтеграція традиційних методів навчання з новітніми для забезпечення різноманітності та ефективності навчального процесу.

3. *Технологічні умови:* ці умови спрямовані на підвищення результативності та інтенсивності навчального процесу, використання практично орієнтованих технологій та інтерактивних методів навчання.

До технологічних умов відносяться такі аспекти:

1) забезпечення чіткої структури занять для організації системного та ефективного навчання;

2) взаємна відповідальність і звітність у групах для створення сприятливої атмосфери співпраці та взаємодопомоги;

3) забезпечення особистісної взаємодії в малих групах для підтримки розвитку ко-

мунікативних навичок та соціальної взаємодії;

4) використання самостійно розробленого алгоритму навчання для досягнення більш високого рівня засвоєння матеріалу;

5) систематизація знань та комунікативних умінь і навичок для забезпечення їхнього системного розвитку;

6) проведення підсумкової роботи після кожної теми для оцінки результатів та визначення напрямків подальшого навчання;

7) заохочення слухачів (курсантів) за досягнення успіху шляхом виставлення додаткових балів та стимулювання їхньої активності;

8) аналіз змін у навчальному процесі та причин неуспішності для вирішення проблем та покращення ефективності навчання;

9) діагностика рівня знань слухачів (курсантів) за допомогою вхідного тестування для адаптації навчального процесу до їхніх потреб;

10) організація зворотного зв'язку для співвідношення результатів засвоєння навчального матеріалу з особистісною і професійною метою та завданнями;

11) створення моделей занять та визначення очікуваного результату для оптимізації навчального процесу;

12) систематичний контроль знань та аналіз підсумкових робіт шляхом математичної обробки результатів для оцінки прогресу та визначення напрямків подальшого розвитку (Рідей, Сергієнко, 2018).

4. *Психологічні умови:* цей блок включає в себе діагностику розвитку психологічного та емоційного стану слухачів (курсантів), створення стимулюючої атмосфери співпраці та співтворчості між усіма учасниками навчального процесу.

До психологічних аспектів ми відносимо такі.

Мотивація: внутрішня потреба або стимул, який підштовхує слухачів (курсантів) до навчання та досягнення успіху. Мотивація може бути внутрішньою (особистісними цілями, інтересом до предмету) або зовнішньою (наприклад, очікуванням винагороди або підтримкою оточуючих).

Увага: це здатність уважно слухати, спостерігати та концентруватися на навчальному матеріалі. Ефективне засвоєння інформації вимагає належного рівня уваги та зосередженості.

Пам'ять: це здатність запам'ятовувати, зберігати та відтворювати інформацію. Психологічні умови включають розвиток стратегій запам'ятовування та використання пам'яті для оптимального засвоєння матеріалу.

Мислення та сприйняття: це когнітивні процеси, які визначають здатність слухачів (курсантів) аналізувати, оцінювати та розуміти навколишній світ. Психологічні умови сприяють розвитку критичного мислення, логічного мислення та творчих здібностей.

Емоційний стан: це сукупність емоційних переживань, які впливають на ставлення до навчання та здатність до саморегуляції. Психологічні умови сприяють створенню позитивного емоційного фону, який сприяє успішному навчанню та саморозвитку.

Отже, психологічні умови включають в себе всі аспекти, пов'язані з психічним та емоційним станом особистості, які впливають на її навчальну діяльність та здатність до сприйняття інформації.

Розвиток міжкультурної компетентності у військових фахівців у процесі іншомовної підготовки у вищих військових навчальних закладах вимагає наявності специфічних педагогічних умов. Ось деякі з них.

1. Міжкультурне спілкування. Забезпечення можливостей для активного спілкування військових фахівців з представниками різних культур. Це може включати в себе групові дискусії, спільні проекти або навіть міжнародні тренінги.

2. Інтеркультурна освіта. Включення спеціальних курсів з міжкультурної комунікації, історії та культури різних країн у програму підготовки. Це допоможе військовим фахівцям краще розуміти інші культури та ефективніше спілкуватися з їхніми представниками.

3. Міжкультурна іммерсивність. Створення можливостей для військових фахівців для іммерсивного вивчення іншої культури, наприклад, через стажування або участь у міжнародних проектах.

4. Психологічна підтримка. Забезпечення психологічної підтримки для військових фахівців, які зіштовхуються з культурними відмінностями та стресом, пов'язаним з адаптацією до нового середовища.

5. Оцінка та зворотний зв'язок. Систематична оцінка рівня міжкультурної компетентності військових фахівців і надання їм зворотного зв'язку для постійного поліпшення їхніх навичок.

6. Контекстуалізація. Побудова навчальних програм з урахуванням конкретних потреб та контекстуальних особливостей військової діяльності, що може включати в себе аналіз конкретних ситуацій, з якими можуть зіштовхнутися військові фахівці у міжнародному середовищі (Бобрицька, Процька, 2013).

7. Конструювання і проведення ділових ігор (реалістичних симуляцій), які розігру-

ються між майбутнім військовим фахівцем і викладачем в особливій, ігровій формі навчальної діяльності для розвитку навичок у вирішенні конфліктів та співпраці з представниками інших культур.

8. Систематичність процесу розвитку міжкультурної компетентності та цілісність матеріалу для засвоєння. Щодо першої частини цієї педагогічної умови – систематичності – то вона, на нашу думку, дозволить підняти на більш якісний рівень власне саму фахову підготовку у вищих військових навчальних закладах. За умови поєднання зусиль викладачів кафедр іноземних мов та науково-педагогічних працівників фахової підготовки, особи, що навчаються, матимуть змогу сформувати комплексні стійкі навички іншомовного спілкування зі сформованою міжкультурною компетентністю. Це, в свою чергу, значною мірою якісно позначиться на рівні їх фахової підготовки.

Ці педагогічні умови сприяють не лише розвитку міжкультурної компетентності військових фахівців, але й підвищенню їхньої ефективності у міжнародному співробітництві та міжкультурному взаєморозумінні.

Для досягнення вищезазначених цілей та створення відповідних умов навчання в навчальному процесі вищих військових навчальних закладів потрібні викладачі, які: мають глибокі знання основ військової спеціальності, що дозволяє їм ефективно передавати ці знання слухачам (курсантам); володіють основами професійної лексики та термінології, що допомагає їм зрозуміло комунікувати зі слухачами та пояснювати складні концепції; виступають проти знецінення універсальних загальнолюдських цінностей та підтримують діалог між різними народами і культурами; приділяють увагу розвитку культурного плюралізму, толерантності та різних видів мислення у слухачів (курсантів); поважають особистісне право слухачів (курсантів) на відмінність та підтримують їх у розвитку як індивідуальностей (Ridei, Vasyuk, 2013).

Крім того, виокремлюючи педагогічні умови, постає необхідність у виділенні рівнів сформованості МКК майбутніх воєнних фахівців. Ми вирішили три основні рівні сформованості МКК: високий, середній і низький.

Низький рівень характеризується слабкою мотивацією до здійснення міжкультурної взаємодії, поверхневими знаннями в лінгвокультурній, соціолінгвістичній та лінгвокраїнознавчій сфері, небажанням уникати помилок під час міжкультурної комунікації, нерозумінням поведінки представників інших мов та культур, при цьому

демонструється невміння адекватно оцінювати чужу та свою поведінку; нездатністю толерантно ставитися до представників інших культур.

На *середньому рівні* у слухачів (курсантів) проявляються мотивація до успішної міжкультурної взаємодії, наявні достатні знання та вміння узгоджувати свою поведінку відповідно до соціокультурної ситуації чи соціокультурних обставин; слухач (курсант) набуває достатніх комунікативних вмінь для взаємодії з представниками іншої етнічної групи, проте не завжди демонструє бажання уникати помилок під час міжкультурної комунікації.

Для *високого рівня* сформованості МКК майбутніх військових фахівців властива висока зацікавленість у набуванні соціокультурних, лінгвокультурних та лінгвокраїнознавчих знань, що пов'язане з усвідомленням важливості пізнання культури одночасно із вивченням мови; вміння аналізувати та застосовувати в нових міжкультурних ситуаціях свої знання та досвід, здатність успішно прогнозувати і стійке бажання уникати помилок під час міжкультурної комунікації, дипломатичність і толерантність до представників іншої етнічної групи.

Висновки. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та підходів різних дослідників до визначення поняття «педагогічні умови», визначаємо їх як сукупність обставин, що сприяють побудові навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості, які впливають на ефективність формування міжкультурної компетентності офіцерів Збройних Сил України під час педагогічного процесу у вищому військовому навчальному закладі. До них відносимо організаційні, методичні, технологічні та психологічні. Окремий інтерес становлять виділені нами специфічні умови підготовки військовослужбовців. Крім того, у процесі формування і впровадження педагогічних умов, ми виділили рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх воєнних фахівців: низький, середній і високий.

Проведене дослідження створює передумови для подальших досліджень у галузі міжкультурної іншомовної підготовки військових фахівців Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах.

Список бібліографічних посилань

Бобрицька, Процька, 2013 – Бобрицька, В.І., Процька, С.М. (2013). Організаційно-педагогічні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Житомирсь-*

кого державного університету імені Івана Франка, 3: 58–61.

- Предиткевич, 2018 – Предиткевич, О.С. (2018). Формування готовності командирів військових підрозділів Збройних сил України до педагогічної фасилітації у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 314 с.
- Радул, 2014 – Радул, С.Г. (2014). Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Умань: Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. 24 с. URL: <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/Novvuny/26.04.14/2.pdf>.
- Рідей та ін., 2020 – Рідей, Н.М., Титова, Н.М., Павленко, Д.Г., Тимошенко, В.І., Слабецький, О.М. (2020). Методологічне та технологічне обґрунтування професійної підготовки фахівців сфери управління та глобалізації економіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць, 73(2): 157–167.
- Рідей, Сергієнко, 2018 – Рідей, Н.М., Сергієнко, В.П. (ред.). (2018). Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія. Київ: НПУ імені Драгоманова. 634 с.
- Титова, 2018 – Титова, Н.М. (2018). Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 351 с.
- Шалигіна, 2013 – Шалигіна, Н.П. (2013). Комунікативна компетентність військових фахівців як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_31
- Ridei, Vasyuk, 2013 – Ridei N., Vasyuk, O. (2013). Pedagogical conditions of professional training of future social workers. *Nauka i Studia*, 22: 99–108.

Referencers

- Bobrytska, V.I., Protska, S.M. (2013). Organizational and pedagogical conditions for the use of information and communication technologies in the process of professional training of students of humanitarian specialties. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 3: 58–61 [in Ukr.].
- Predytkevich, O.S. (2018). Formation of readiness of commanders of military units of the Armed Forces of Ukraine for pedagogical facilitation in the system of postgraduate education: Thesis Ph.D dissertation. Khmelnytskyi. 314 p. [in Ukr.].
- Radul, S.G. (2014). Formation of intercultural competence of the future foreign language teacher in the process of professional training: abstract Ph.D dissertation. Uman: Uman state pedagogic Pavlo Tychyna University. 24 p. Retrieved from <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/Novvuny/26.04.14/2.pdf> [in Ukr.].
- Ridey, N.M., Tytova, N.M., Pavlenko, D.G., Tymoshenko, V.I., Slabetsky, O.M. (2020). Methodological and technological substantiation of professional training of specialists in the field of management and globalization of the economy. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools: a collection of scientific works*, 73(2): 157–167. [in Ukr.].
- Ridey, N.M., Sergienko, V.P. (Eds.). (2018). Multimodal principles of postgraduate education for sustainable development: a collective monograph. Kyiv: Drahomanov National Pedagogic University. 634 с. [in Ukr.].

Titova, N.M. (2018). Theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational training: monograph. Kyiv: M.P. Drahomanov National Pedagogical University. 351 c. [in Ukr.].

Shalygina, N.P. (2013). Communicative competence of military specialists as a psychological and pedagogical

problem. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*, 5. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_31 [in Ukr.].

Ridei, Vasyuk, 2013 – Ridei N., Vasyuk, O. (2013). Pedagogical conditions of professional training of future social workers. *Nauka i Studia*, 22: 99–108.

SHMIDT Tetiana

Lecturer of Foreign Languages Department
Yevhenii Bereznyak Military Academy

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN FUTURE MILITARY SPECIALISTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary. The purpose of the article is to study the pedagogical conditions of intercultural competence of military specialists in the process of foreign language training in higher military educational institutions. The author pays attention to the problem of improving the quality of professional and special training of military universities in the process of forming intercultural competence.

The article analyses the modern requirements for future military specialists, including the need for intercultural competence in the context of international cooperation and intercultural understanding.

The article discusses methodological approaches to the formation of intercultural competence in future military professionals, including the use of interactive teaching methods, cultural aspects of language learning, as well as the introduction of modern information and communication technologies.

As a result of the analysis of various researchers to the definition of "pedagogical conditions", the author defines them as a set of circumstances that contribute to the construction of the educational process, taking into ac-


count the needs, interests, capabilities of the individual, which affect the effectiveness of the formation of intercultural competence of officers of the Armed Forces of Ukraine during the pedagogical process in a higher military educational institution. These include organizational, methodological, technological and psychological. Of particular interest are the specific conditions of military training.


In addition, in the process of formulating and implementing pedagogical conditions, had identified the levels of intercultural competence of future military specialists: low, medium and high.

The research creates pre-conditions for further studies in the field of intercultural foreign language training of military specialists of the Armed Forces of Ukraine in higher military educational institutions.

Keywords: pedagogical conditions; intercultural competence; foreign language training.


Одержано редакцією 18.05.2024
Прийнято до публікації 08.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-61-68>

 <https://orcid.org/0000-0001-8099-9392>

КАЛАУР Світлана

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності, керівниця центру післядипломної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: svitlanakalaur@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-9312-6690>

НАГОЛЮК Микола

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
e-mail: naholiuk111@ukr.net

УДК 378:351.746.1.08:316.77-047.22(045)

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ

У статті проаналізовано наукові підходи щодо визначення поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» (далі – ІКК) молодших інспекторів прикордонної служби (далі – МПС) та її структурних компонентів.

Виявлено, що сучасні вимоги часу зумовили необхідність у формуванні та розвитку ІКК МПС як однієї з провідних компонентів їх професійної компетентності.

Проаналізовано основні поняття, що мають відношення до ІКК МПС, запропоновано авторське визначення цього поняття та подано її структурні компоненти. ІКК МПС подано як

складник професійної компетентності та інтегративну характеристику особистості, що на основі динамічної комбінації знань, умінь та практичних навичок системного та контекстного застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) та електронних освітніх ресурсів в мережі Інтернет і відомчій мережі прикордонного відомства, забезпечує задоволення інформаційно-комунікаційних потреб для особистісного й професійного вдосконалення, та дозволяє ефективно виконувати професійні завдання в умовах службово-бойової діяльності та професійної підготовки, а також

застосовувати сучасне обладнання, озброєння і військову техніку.

З огляду на особливості професійних завдань службово-оперативної і бойової діяльності молодших інспекторів прикордонної служби, структуру їх ІКК висвітлено як поєднання ціннісно-мотиваційного, когнітивного, інформаційно-технологічного та операційного компонентів.

Ключові слова: компетентність; професійна компетентність; професійна підготовка; інформаційно-комунікаційні технології; інформаційно-комунікаційна компетентність; структурні компоненти; молодші інспектори прикордонної служби.

Постановка проблеми. Важливість формування інформаційно-комунікаційної компетентності (далі – ІКК) молодших інспекторів прикордонної служби (далі – МІПС) викликана тим, що в сучасному інформаційному суспільстві персонал Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) повинен уміти володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (далі – ІКТ), озброєнням, застосовувати безпілотні літальні апарати та інше комп'ютерне обладнання відповідно до функціональних обов'язків. Це, з одного боку потребує формування ІКК як ключової складової професійної компетентності молодших інспекторів прикордонної служби, як найчисельнішої категорії українського прикордонного відомства, а з іншого, вимагає забезпечити впровадження ІКТ у професійну підготовку прикордонників у відомчих закладах освіти ДПСУ.

Нині необхідність формування цієї компетентності фахівців різних сфер діяльності обумовлена сучасними тенденціями глобалізації, посилення значення інформатизації і комунікації в суспільстві. Це в свою чергу потребує більшої уваги на підготовку персоналу відомств сектору безпеки і оборони України, яким в сучасних умовах потрібно уміти оперативно орієнтуватися в інформаційних потоках, фільтрувати, аналізувати та застосовувати необхідну інформацію у професійній діяльності.

З огляду на це, важливим завданням професійної підготовки молодшого персоналу ДПСУ є пошук ефективних засобів формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності із метою забезпечення виконання ними обов'язків за посадами та оперативного вирішення професійних завдань в умовах сучасної службово-бойової діяльності органів і підрозділів ДПСУ. Саме тому виникає необхідність дослідження цієї проблеми, і, перш за все – сутності і структури ІКК молодших інспекторів прикордонної служби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемні питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес військових закладів освіти досліджували А. Балендр, О. Діденко, Р. Гуревич. Особливості застосування компетентнісного підходу вивчали: С. Сисоєва, О. Спірін, Н. Болюбаш. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів вищої освіти висвітлювали М. Антонченко, Т. Торбіна та ін. Практичні аспекти розвитку професійної компетентності військовослужбовців досліджували А. Вітченко, О. Кравченко, В. Осьодо, С. Максименко, В. Ягупов. Питання формування інформаційної компетентності особи досліджено у роботах О. Локшиної, О. Пометун, І. Родигіної та ін. Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (G. Carretero (Г. Карретеро), R. Vuorikari (Р. Вуорікарі), Y. Punie (Ю. Пуні)), значною мірою, сприяв у розробці педагогічного інструментарію формування ІКК фахівців різних спеціальностей. Проте, питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших інспекторів прикордонної служби в процесі професійної підготовки ще й нині не достатньо досліджені.

Метою статті є висвітлення сутності й аналіз структури поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність молодших інспекторів прикордонної служби».

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі поняття ІКК науковцями розуміється по різному. Так, деякі дослідники розглядають його як важливий компонент професійної компетентності. Водночас деякі науковці відносять цей термін до терміну «культура», і розглядають його в контексті з такими поняттями як «інформаційна грамотність», або «інформаційна культура». Водночас поняття ІКК активно обговорюється як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, включаючи поняття і терміни, що визначають знання, уміння, компетенції, особисте ставлення, а також ціннісні орієнтири у сфері застосування ІКТ, такі як: цифрова грамотність (англ. Digital Literacy), технологічна грамотність (англ. Technology Literacy), ІКТ-грамотність (англ. ICT Literacy), ІКТ навички (англ. ICT Skills), ІКТ-компетентність (англ. ICT Competence). Тому, різноманітність існуючих понять та підходів до визначення сфери ІКК та необхідність її адаптації до особливостей підготовки молодших інспекторів прикордонної служби потребує проведення аналізу основних компонентів зазначеного поняття, зокрема: «інформація», «комунікація», «інформаційно-комунікаційні технології», «компетентність

/ компетенція», «інформаційна компетентність». Здійснення подібного аналізу сприятиме кращому розумінню змісту основного поняття – «інформаційно-комунікаційна компетентність МПС» та сприятиме дослідженню його сутності та структури.

У площині поставлених завдань, розглянемо основні поняття в контексті ІКК, представлених у сучасній психолого-педагогічній літературі. Так, інформація (від франц. – створюю уявлення про щось, зображую), на думку С. Гончаренко, який потрактував це визначення в контексті педагогіки, є одним із загальних понять науки, що охоплює «... нові відомості про навколишній світ, одержані в результаті взаємодії з ним» (Гончаренко, 1997, с. 150). У педагогіці і психології під інформацією розуміють зміст будь-якого повідомлення, дані, які розглядаються в ракурсі передачі їх у часі і просторі.

Поняття «комунікація» (від лат. *communi-?ico* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную) трактується вченими як «спілкування особистостей за допомогою мовних і паралінгвальних (немовних) засобів з метою передавання інформації» (Бацевич, 2008, с.220).

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (з англ. *Information and communications technologies*) іноді вживають як синонім до терміну «інформаційні технології», проте ІКТ поєднує також телекомунікації, персональні комп'ютери, ноутбуки, інтерактивні дошки і панелі, які надають можливість працювати в інтерактивному середовищі, зберігати та передавати дані (Швачич та ін., 2017).

Учена Н. Фоміних трактує ІКТ як «сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією» (Фоміних, 2009, с. 397).

Дискусії щодо вживання поняття компетентність тривають в наукових колах з 80-х років минулого століття. Проте останніми роками через стрімкий розвиток ІКТ значно пришвидшується поява нових знань, що скорочує темпи опанування цих знань, і відповідно, поняття компетентностей зацікавлює науковців у галузі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців різних спеціальностей (Морзе, Кочарян, 2014).

Компетентністю (англ. *competence*) вважається доведена здатність особистості застосовувати знання і навички з метою досягнення очікуваних результатів навчання. За визначенням поданому у Законі України «Про внесення змін до деяких за-

конів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2019), компетентність – «це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей». Погоджуємось із С. Сисоевою, що «компетентність – це інтегрована особистісна якість особи (її капітал), яка формується на етапі навчання, остаточно сформовується і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на виховання компетентної особи» (Сисоева, 2015, с. 8).

Відповідно до Закону України «Про освіту», компетентність – «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту», 2017). З огляду на представлені факти, ми будемо саме його використовувати в рамках нашого наукового пошуку.

Поняття «інформаційна компетентність» є широким і розуміється наразі досить неоднозначно. Н. Баловсяк під інформаційною компетентністю розуміє «інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті» (Баловсяк, 2006, с. 4).

На думку І. Наумчука, інформаційна компетентність передбачає сформовану здатність у таких шістьох площинах, як-от:

- володіти знаннями про сучасні тенденції розвитку ІКТ;

- застосовувати інформаційну компетентність в управлінні і повсякденному житті;

- уміти розробляти і застосовувати у професійній діяльності бази даних;

- застосовувати персональний комп'ютер з метою пошуку та узагальнення даних, їх зберігання та передачі;

- проводити оцінювання інформаційних процесів результатів професійної діяльності (Наумчук, 2010).

Наголосимо на тому, що комунікативна компетентність «це один із основних компонентів професійної готовності, що включає знання про способи цілеспрямованого використання мовних засобів для вирішення завдань спілкування; високий рівень володіння рідною та іноземною мовами; володіння культурою спілкування, знання національної культури, менталітету, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями, особову готовність, що забезпечить співпрацю і взаємодію співробітників колективу» (Чеботарьова, 2014, с. 210).

Наведемо декілька найбільш доцільних, у нашому баченні, визначень наукової дефініції ІКК. Зокрема, досліджуючи інформаційно-комунікаційно-технологічну компетентність фахівців різних сфер діяльності, О. Спірін розглядає її як «... підтверджену здатність особистості використовувати на практиці ІКТ для задоволення власних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, завдань в окремій сфері діяльності» (Спірін, 2009). Нам також імпонує думка О. Овчарук, яка стверджує, що ІКК як базова категорія трактується як «комплексне поняття, а саме – сукупність знань і розуміння, умінь, навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій людини у галузі ІКТ та здатність автономно і відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання впродовж життя» (Биков, Спірін, Овчарук, 2010). Водночас Н. Білик трактує ІКК як «уміння застосувати ІКТ з метою вирішення особистих і професійних завдань певної предметної галузі чи сфери діяльності» (Вілюк, 2019, с. 11). Цікавою у контексті нашого наукового пошуку є позиція О. Панамарьової, яка позиціонує ІКК як «комплексне поняття, яке містить сукупність знань, навичок і вмінь, особистісного і цінного ставлення у галузі використання ІКТ і здатність практичної реалізації цих якостей у професійній діяльності з перспективою навчання впродовж життя» (Панамарьова, 2019).

Дослідниця О. Яскевіч визначає ІКК, як вміння збору, обробки та використання інформації у власній професійній діяльності. Вона також з'ясувала ключові особистісні якості, які є необхідними для формування зазначеної компетентності: «готовність до планування власної професійної діяльності, гнучкість розуму та позиції, що означає готовність розглядати різні варіанти рішень, збирати та аналізувати інформацію для прийняття рішень, наполегливість у вирішенні завдань тощо» (Яскевіч, 2010, с. 4).

Провідною у площині нашого наукового пошуку є думка, яку відстоює О. Кравченко про те, що «інформаційно-комунікаційна культура офіцерів ЗСУ – це інтегративна особистісна властивість і складник загальної та професійної культури, що забезпечує гармонійний і творчий розвиток особистості в умовах інформаційного суспільства, задоволення інформаційно-комунікаційних потреб й охоплює знання, уміння та навички роботи в мережі Інтернет і відомчих мережах спеціального призначення, необхідні для формулювання інформаційних запитів, пошуку, фіксації і використання отриманих даних, їх критичної оцінки, відбору і трансляції, а також виконання комп'ютерних обчислень під час службової діяльності та бойової підготовки, вирішення службово-бойових завдань, застосування сучасного озброєння і військової техніки, спеціального обладнання, прикладного програмного забезпечення й ІКТ» (Кравченко, 2021).

Водночас у Європейському Союзі було розроблено Рамку цифрової компетентності у 2016 році, на основі якої у 2021 році Міністерство цифрової трансформації України затвердило рамкову структуру цифрової компетентності, що в подальшому призвело до затвердження рамки цифрових компетентностей для держслужбовців. Цифрова компетентність, за цим визначенням, «...це впевнене, критичне та відповідальне використання і взаємодія з ІКТ для навчання, працевлаштування, професійної діяльності, дозвілля та участі в житті суспільства» (Опис рамки цифрових компетентностей, 2021, с. 12–13). Зазначена компетентність представлена шістьма сферами: «...інформаційна грамотність та медіаграмотність, уміння працювати з інформацією, комунікація та взаємодія, розроблення цифрового контенту, забезпечення кібербезпеки, вирішення різних питань і освіта впродовж життя. В межах кожної сфери визначено 30 компетентностей» (Опис рамки цифрових компетентностей, 2021, с. 12–13).

З огляду на окреслене та відповідно до аналізу наукових досліджень щодо формування ІКК у різних сферах діяльності, інформаційно-комунікаційну компетентність молодших інспекторів прикордонної служби будемо розуміти як *складник професійної компетентності та інтегративну характеристику особистості, що на основі динамічної комбінації знань, умінь та практичних навичок системного та електронного застосування ІКТ та електронних освітніх ресурсів в мережі Інтернет і відомчій мережі прикордонного відомства, забезпечує задоволення інформацій-*

но-комунікаційних потреб для особистісного й професійного вдосконалення, та дозволяє ефективно виконувати професійні завдання в умовах службово-бойової діяльності та професійної підготовки, а також застосовувати сучасне обладнання, озброєння і військову техніку.

Наголосимо на тому, що у загальнонауковому контексті зміст ІКК молодших інспекторів прикордонної служби становить сукупність знань, умінь та навичок застосування ІКТ у професійній діяльності, якими вони повинні оволодіти у процесі професійної підготовки. Причому процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших інспекторів прикордонної служби, головним чином, залежить від створення у відомчому закладі освіти належного інформаційного освітнього середовища; сформованості ІКК викладацького складу; наявності освітнього контенту, очікуваних результатів навчання, форм та методів навчання відповідно до професійних обов'язків молодших інспекторів прикордонної служби.

Зупинимось на психолого-педагогічній характеристиці структури ІКК. Так, розглядаючи структуру ІКК, зазначимо, що у документі ЄС «DigComp 2.1: Рамка цифрових компетенцій» сформульовано основні компоненти ІКК: «уміння працювати з даними (здійснення пошуку і відбору даних та контенту, оцінювання даних та контенту, управління даними та контентом); комунікація та взаємодія (реалізація громадянської позиції, співробітництво із використанням цифрових технологій, мережевий етикет, цифрова ідентифікація); розроблення цифрового контенту (інтеграція та перероблення контенту, ліцензування, програмування); убезпеченність (захист комп'ютерної техніки, особистих даних, питання охорони здоров'я і навколишнього середовища); вирішення проблем (аналіз потреб та пошук шляхів вирішення проблем, творче використання комп'ютерних технологій, виявлення прогалів ІКТ компетентності)» (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017, с. 12–13).

На погляд Т. Бондаренко, ІКК є складним утворенням і об'єднує такі складові:

- здібність використовувати ІКТ в професійній діяльності, освітньому процесі та повсякденному житті;
- уміння раціонально використовувати ІКТ для вирішення завдань;
- уміння критично оцінювати здобуті результати професійної діяльності;
- уміння оперативно реагувати на можливі зміни, здатність до саморозвитку у питаннях застосування ІКТ (Бондаренко, 2019).

У структурі ІКК О. Можаяєва виділяє такі складники як: технологічний, дослідницький, моделювальний, методологічний та алгоритмічний (Можаяєва, 2009).

Погоджуємось із М. Шевчуком, який виділив пізнавальні дії, що сприяють становленню компетентних користувачів ІКТ: «визначення інформації (уміння застосовувати інформаційні технології для ідентифікації та відображення даних); управління інформацією (організації та класифікації інформації; доступ до необхідної інформації (здатність отримувати інформацію); інтегрування даних (уміння трансформувати та подавати дані); оцінювання даних (здатність робити судження про якість, важливість, корисність чи ефективність інформації); створення інформації (здатність генерувати інформацію шляхом її адаптації, застосування, проектування, винаходу або розвитку); передача даних (уміння забезпечувати передачу даних в інформаційному середовищі, направляти інформацію до визначених отримувачів)» (Шевчук, 2021, с. 23).

У контексті предмету нашого дослідження практико орієнтованою вважаємо позицію С. Ракова, який аргументовано довів, що ІКК педагога має містити такі складові, як-от: дослідницьку (володіння засобами ІКТ та методами застосування їх у наукових дослідженнях); методологічну (застосування гаджетів як смарт середовища, усвідомлення можливостей ІКТ); алгоритмічну (представлення комп'ютера як універсального виконавця та засобу складання алгоритмів); модельну (сприйняття комп'ютера як засобу для побудови комп'ютерних моделей); технологічну (розуміння комп'ютера як універсального автоматизованого робочого місця для сучасної професії) (Раков, 2005).

Водночас, акцентуємо увагу на тому, що Л. Дідух у структурі ІКК особистості виокремлює: «цілісне світобачення і науковий світогляд, що засновані на розумінні поєднання основних інформаційних законів у природі і суспільстві, можливості їх формального, математичного опису; сукупність загальноосвітніх і професійних знань і вмінь, соціальних і етичних норм поведінки людей в інформаційному оточенні; уявлення про інформаційні об'єкти та їх перетворення в людській діяльності, в тому числі за допомогою засобів інформаційних технологій, технічних і програмних засобів, що реалізують ці технології» (Дідух, 2013). На думку В. Киви, основними компонентами ІКК викладачів системи військової

освіти виступають: «ціннісно-мотиваційний (позитивне виявлення цінностей, мотивів, потреб, інтересів, прагнень щодо застосування ІКТ у науково-педагогічній діяльності); інтелектуальний (сприйняття, аналітико-синтетична обробка, критичне осмислення та проектування у сфері освітньої діяльності інформаційних повідомлень військово-професійного характеру); інформаційно-технологічний (здатність використовувати цифрові ресурси та технології); праксеологічний (ефективне застосування ІКТ у викладацькій діяльності); суб'єктний (здійснення суб'єкт-суб'єкту взаємодію у науково-педагогічній діяльності)» (Кива, 2019).

Отже, як ми можемо бачити з проведеного аналізу, існує багато поглядів на структурний склад ІКК фахівців. Зважаючи на їх різноманітність, ми можемо констатувати, що у своїй переважній більшості науковці притримуються підходу до багатокомпонентності структури ІКК. З метою вироблення власного бачення, нам необхідно уточнити компоненти ІКК з огляду на специфіку професійної діяльності МІПС. При цьому варто здійснити семантичний аналіз та врахувати особливості професійних завдань службово-оперативної і бойової діяльності молодших інспекторів прикордонної служби.

Отже, структуру ІКК МІПС вбачаємо у поєднанні таких компонентів:

– *ціннісно-мотиваційний* (наявність цінностей, мотивів, потреб, інтересів, прагнень щодо застосування молодшими інспекторами прикордонної служби ІКТ у службово-оперативній, бойовій діяльності та у процесі професійної підготовки);

– *теоретико-когнітивний* (знання нормативно-правових документів щодо використання ІКТ у професійній діяльності, знання основ медіаграмотності, мережевого етикету, захисту персональних даних і приватності, кібербезпеки);

– *інформаційно-технологічний* (здатність молодших інспекторів прикордонної служби використовувати ІКТ та інформаційні ресурси, розробляти необхідний цифровий контент, розв'язувати технічні проблеми);

– *операційно-діяльнісний* (уміння працювати із даними в мережі Інтернет і відомчій мережі прикордонного відомства, володіти способами інформаційного пошуку і фільтрації даних відповідно до професійних інформаційних потреб зазначеної категорії персоналу, уміння інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань професійної діяльності; здійснювати комунікацію та взаємодію за допомогою цифрових тех-

нологій, використовувати ІКТ для створення цифрового контенту за напрямом діяльності, застосовувати сучасне обладнання, озброєння і військову техніку, задовольняти інформаційно-комунікаційні потреби для особистісного й професійного вдосконалення).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, нині вимоги до професійної компетентності прикордонників зумовили необхідність у формуванні та розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності молодших інспекторів прикордонної служби як однієї з провідних компонентів їх професійної компетентності. На основі аналізу наукових досліджень проаналізовано основні поняття, що мають відношення до «інформаційно-комунікаційної компетентності молодших інспекторів прикордонної служби», запропоновано авторське визначення цього поняття та подано її структурні компоненти. З огляду на особливості професійних завдань службово-оперативної і бойової діяльності молодших інспекторів прикордонної служби, структуру їх інформаційно-комунікаційної компетентності висвітлено як поєднання ціннісно-мотиваційного, когнітивного, інформаційно-технологічного та операційного компонентів.

Напрямом подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження критеріїв, визначенні показників та дослідженні рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності молодших інспекторів прикордонної служби.

Список бібліографічних посилань

- Баловсяк, 2006 – Баловсяк, Н. (2006). Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 4(11): 3–6.
- Бацевич, 2008 – Бацевич Ф. (2008). Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень. Київ: ВЦ «Академія», 240 с.
- Бондаренко, 2019 – Бондаренко, Т. (2019). Особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності в учнів основної школи. *Педагогічні науки*, 74: 8–14.
- Гончаренко, 1997 – Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 374 с.
- Дідух, 2013 – Дідух А. І. (2013). Інформаційно-комунікативна компетентність викладача. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 32–33(36–37): 150–155.
- Кива, 2019 – Кива, В. (2019). Інформаційно-комунікаційна компетентність викладачів системи військової освіти: поняття, зміст і структура. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 1: 287–293.
- Кравченко, 2021 – Кравченко, О. (2021). Формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі профе-

- сійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький. 20 с.
- Можасева, 2009 – Можасева, О. (2009). Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. *Початкова освіта*, 32: 9–13.
- Морзе, Кочарян, 2014 – Морзе, Н., Кочарян, А. (2014). Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університетів в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 43(5): 27–39.
- Наумчук, 2010 – Наумчук, І. (2010). Інформаційно-комунікаційна компетентність керівника позашкільного навчального закладу як важлива складова його професійної культури. *Педагогічний дискурс*, 7: 174–177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2010_7_40.
- Про освіту, 2017 – Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII, URL: https://ips.ligazakon.net/document/t172145?an=24&ed=0000_00_00.
- Про внесення змін до деяких законів України, 2019 – Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти: Закон України від 18 грудня 2019 року № 392-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20?find=1&text=компетентність#Text>.
- Опис рамки цифрових компетентностей, 2021 – Опис рамки цифрових компетентностей громадян України (2021). 56 р. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/new_s_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramkutsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20ЦК.pdf.
- Основи стандартизації, 2010 – Биков, В., Білоус, О., Богачков, Ю. та ін. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації (2010). / за заг. ред. В. Бикова, О. Спірина, О. Овчарук. Київ: Атіка. 88 с.
- Панамарьова, 2019 – Панамарьова, О. (2019). Інформаційно-комунікаційні технології в організації самостійної роботи студентів технічних спеціалізацій коледжів. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: тези доповідей XXVII міжнародної науково-практичної конференції MicroCAD-2019*, 15–17 травня 2019р.: у 4 ч. Харків: НТУ «ХПІ». Ч. IV: 113.
- Раков, 2005 – Раков, С. (2005). Сучасний учитель інформатики: кваліфікація і вимоги. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 3: 35–38.
- Сисоева С. 2015 – Сисоева С. (2015). Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу / Огнев'юк, В., Хоружа, А., Сисоева, С., Чернуха, Н. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : колективна монографія. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. С. 1–23. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36043/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf>
- Спірін, 2009 – Спірін, О. (2009). Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5(13). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm>.
- Чеботарьова, 2014 – Чеботарьова, І. (2014). Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. *Наукові записки катедри педагогіки* [Харків], XXXVI: 205–215.
- Швачич та ін., 2017 – Швачич Г.Г., Толстой В.В., Петречук А.М., Іващенко Ю.С., Гуляєва О.А., Соболенко О.В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ, 230 с.
- Шевчук, 2021 – Шевчук, М. (2021). Інформаційно-комунікаційна компетентність як ключова компетентність молодшого школяра. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*, 41(3): 276–280.
- Фоміних, 2009 – Фоміних Н. (2009). Сутність поняття "інформаційно-комунікаційні технології" та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/5/79.pdf>
- Яскевіч, 2010 – Яскевіч, О. (2010). Поняття компетентності в сучасному педагогічному дискурсі. *Науковий вісник Донбасу*, № 1(9). URL: <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/index.htm>.
- Bilyk, 2019 – Bilyk, N. (2019). Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph*. Vienna: Premier Publishing. P. 191–201.
- Carretero, Vuorikari & Punie, 2017 – Carretero G.S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 48 p. doi: 10.2760/38842.

References

- Balovsiak, N. (2006). The structure and content of information competence of the future specialist. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomirava. Series 2: Computer-oriented learning systems*, 4(11): 3–6 [in Ukr.].
- Batsevych F. (2008). Philosophy of language: History of linguistic-philosophical students. Kyiv: "Akademiya" Center, 240 p. [in Ukr.].
- Bondarenko, T. (2019). Features of the formation of informational and communicative competence in primary school students. *Pedagogical sciences*, 74: 8–14 [in Ukr.].
- Noncharenko, S. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid. 374 p. [in Ukr.].
- Didukh, L. (2013). Information and communication competence of the teacher. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite*, 32–33(36–37): 150–155. [in Ukr.].
- Kiva, V. (2019). Information and communication competence of teachers of the military education system: concepts, content and structure. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 287–293 [in Ukr.].
- Kravchenko, O. (2021). Formation of information and communication culture of future officers of the Armed Forces of Ukraine in the process of professional training: abstract of Ph.D dissertation in Pedagogy. Khmelnytskyi. 20 p. [in Ukr.].
- Mozhaeva, O. (2009). Formation and development of basic personality competencies in elementary school. *Primary education*, 32: 9–13 [in Ukr.].
- Morse, N., Kocharyan, A. (2014). The model of the standard of ICT competence of university teachers in the context of improving the quality of education. *Information technologies and teaching aids*, 43(5): 27–39 [in Ukr.].
- Naumchuk, I. (2010). Information and communication competence of the head of an extracurricular educational institution as an important component of his professional culture. *Pedagogical discourse*, 7: 174–177. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2010_7_40 [in Ukr.].
- On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII, Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/t172145?an=24&ed=0000_00_00
- On Amendments to Certain Laws of Ukraine Regarding the Improvement of Educational Activities in the Field of Higher Education: Law of Ukraine dated December 18, 2019 No. 392-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20?find=1&text=компетентність#Text>.

- Description of the Framework of Digital Competences of Ukrainian Citizens (2021). 56 p. Retrieved from https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/new_s_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20UK.pdf [in Ukr.].
- Basics of standardization of information and communication competences in the education system of Ukraine: methodological recommendations (2010). In V. Bykov, O. Bilous, Yu. Bogachkov, etc. (comp.); V. Bykov, O. Spirin, O. Ovcharuk (Eds.). Kyiv: Atika. 88 p., 46. [in Ukr.].
- Panamaryova, O. (2019). Information and communication technologies in the organization of independent work of students of technical specializations of colleges. *Information technologies: science, engineering, technology, education, health*: abstracts of reports of the XXVII international scientific and practical conference MicroCAD-2019, May 15–17, 2019: in 4 parts. Kharkiv: NTU "KhPI". Part IV: 113. [in Ukr.].
- Rakov, S. (2005). Modern computer science teacher: qualifications and requirements. *Computer in school and family*, 3: 35–38 [in Ukr.].
- Sysoeva, S. (2015). Competence-oriented higher education: formation of a scientific thesaurus. Competence-oriented education: qualitative dimensions: collective monograph. In V. Ognevnyuk, L. Horuzha, S. Sysoeva, N. Chernukha (eds.). Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. PP. 1–23. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36043/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf> [in Ukr.].
- Spirin, O. (2009). Information, communication and informative competences as components of the system of professional and specialized competences of the computer science teacher. *Information technologies and teaching aids*, 5(13). Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm> [in Ukr.].
- Chebotařyova, I. (2014). Communicative competence: theoretical aspect. *Scientific notes of the department of pedagogy* [Kharkiv], 36: 205–215. [in Ukr.].
- Shvachych H.G., Tolstoy V.V., Petrechuk L.M., Ivashchenko Yu.S., Gulyaeva O.A., Sobolenko O.V. (2017). Modern information and communication technologies: Study guide. Dnipro: NMetAU, 230 p. [in Ukr.].
- Shevchuk, M. (2021). Information and communication competence as a key competence of a junior high school student. *Pedagogy. Current issues of humanitarian sciences*, 41(3): 276–280 [in Ukr.].
- Fominykh N. (2009). The essence of the concept of "information and communication technologies" and their significance at the current stage of education modernization. In *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. Retrieved from <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/5/79.pdf> [in Ukr.].
- Yaskevich, O. (2010). The concept of competence in modern pedagogical discourse. *Scientific Bulletin of Donbass*, 1(9). Retrieved from <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/index.htm> [in Ukr.].
- Bilyk, N. (2019). Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education. In *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine*: monograph. Vienna: Premier Publishing. P. 191–201.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *Publications Office of the European Union*, Luxembourg. 48 p. doi: 10.2760/38842.

KALAU R Svitlana

doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the Department of social work and management of socio-cultural activities, head of the postgraduate education center, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

NAHOLIUK Mykola

holder of the third (educational and scientific) level of higher education specialty 015 "Vocational education (by specialization)" Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT "INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF JUNIOR INSPECTORS OF THE BORDER GUARD SERVICE"

Summary. The article analyzes scientific approaches to the definition of the concept of "informational and communicative competence" (hereinafter – ICC) of junior border service inspectors (hereinafter – JBSI) and its structural components.

It was revealed that the modern requirements necessitated the formation and development of the ICC of the JBSI as one of the leading components of their professional competence.

The author analyzed the main concepts related to ICC of the JBSI, proposed the author's definition of this concept and presented its structural components.


Thus, the ICC of the JBSI is presented as a component of professional competence and an integrative personality characteristic, which is based on a dynamic combination of knowledge, skills and practical skills in the systematic and contextual application of information and communication technologies (hereinafter – ICT) and electronic educational resources on the Internet and the departmental


network of the border agency, ensures the satisfaction of information and communication needs for personal and professional improvement, and allows to effectively perform professional tasks in the conditions of service and combat activity and professional training, as well as to use modern equipment, weapons and military equipment.

Given the peculiarities of the professional tasks of service-operational and combat activities of junior inspectors of the border service, the structure of their ICC is highlighted as a combination of value-motivational, cognitive, information-technological and operational components.

Keywords: competence; professional competence; professional training; information and communication technologies; information and communication competence; structural components; junior border service inspectors.


Одержано редакцію 20.04.2024
Прийнято до публікації 12.05.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-69-73>

 <https://orcid.org/0000-0002-2339-1994>


ГУРАЛЬ Інеса

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка, доцентка кафедри фізико-математичних наук,
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
e-mail: inesa.gural@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6100-1654>

ОСИПЧУК Михайло

доктор фізико-математичних наук, професор,
професор кафедри математичного і функціонального аналізу,
Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника
e-mail: mykhailo.osypchuk@pnu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0003-4451-4508>

СМОЛОВИК Ліана

кандидатка технічних наук, доцентка, доцентка кафедри фізико-математичних наук,
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
e-mail: lil02smo@gmail.com

УДК 378.015.3-057.87::51]:303.7(045)

СТАТИСТИЧНІ МЕТОДИ КЛАСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ

Проведено кластерний аналіз мотиваційних переконань та навчальної діяльності майбутніх інженерів при вивченні дисциплін математичного циклу. Всі розрахунки та графічні побудови виконані з використанням програмного середовища статистичних розрахунків R та середовища розробки RStudio.

За підсумками кластерного аналізу отримано чотири значущо різні профілі студентів щодо мотиваційних переконань, самоефективності, стратегії саморегуляції, академічних досягнень та проблем при вивченні математичних дисциплін.

Наведена інтерпретація отриманих результатів. Розуміння типології студентів може дати орієнтири для вибудовування програм консультування та підтримки студентів, а також для планування навчального процесу та вдосконалення змісту і методів технічної освіти.

Запропоновано метод класифікації студентів в одержані групи.

Ключові слова: кластерний аналіз; дискримінантний аналіз; математика; мотивація; навчальна поведінка; профілювання студентів.

Метою дослідження було визначено виявлення кластерів студентів на основі їх мотивації та навчальної поведінки у вищому навчальному закладі при вивченні дисциплін математичного циклу.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Математичний цикл дисциплін є важливою складовою освіти майбутнього інженера, оскільки його фахова підготовка значною мірою базується на математиці. Процес навчання в вищому навчальному закладі в зв'язку з реалізацією нових освітніх програм і посиленню ролі та постійної оптимізації самостійної роботи студентів визначається індивідуальними особливостями суб'єктної позиції студентів у навчанні та професійному розвитку. Численні до-

слідження показують, що вивчення математики часто супроводжується проблемами, пов'язаними з розумінням. Ключовим фактором для навчальної діяльності можуть бути: емоційне ставлення до математики (мені подобається/не подобається математика), уявлення про можливість/неможливість досягти успіху в навчанні, очікувана цінність для майбутньої кар'єри. Розуміння особливостей характеристик ставлення до математики студентів, які спонукають їх прикладати достатньо зусиль до вивчення дисциплін математичного циклу та залишатися наполегливими, навіть незважаючи на труднощі та перешкоди, може допомогти викладачам застосовувати ефективні стратегії викладання. Таким чином важливим є визначення груп студентів зі схожим рівнем сформованості навчальної діяльності. Таке профілювання здобувачів освіти дозволяє викладачам краще розуміти саморегульоване навчання студентів, щоб вони могли застосовувати ефективні стратегії викладання для підвищення їх мотивації.

Аналіз досліджень та публікацій. Використання методів кластеризації визначає закономірності для опису груп студентів, створення індивідуальних траєкторій навчання, розробки стратегій викладання та навчання, орієнтованих на однорідні групи студентів. Наприклад, кластеризація профілів студентів використовується при розробці адаптивних навчальних інструментів (Mojarad, Essa & Baker, 2018), для визначення уподобань в стилі навчання (Pasinaa et al., 2019). Дослідження (Ng, Liu & Wang, 2016) зосереджено на розумінні мотивації учнів середньої школи і саморегульованому навчанні з математики та природничих

наук за допомогою кластерного аналізу. В ряді робіт проводять кластеризацію здобувачів освіти в онлайн форматі (Kaur, Krishan, 2013), зокрема в масових відкритих онлайн-курсах (Tzeng et al., 2021). Такі дослідження дозволили виявити поведінкові стратегії студентів під час онлайн навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єктом дослідження було обрано 194 студента бакалаврату інженерних спеціальностей Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (ІФНТУНГ). Для визначення характеристик ставлення студентів до вивчення дисциплін математичного циклу було складено анонімні анкети, в яких пропонувалось оцінити за п'ятибальною шкалою від 1 – повністю не згоден до 5 – повністю згоден наступні характеристики ставлення: 1) внутрішню цінність математики – інтерес до неї; 2) корисну цінність для майбутніх освітніх та кар'єрних прагнень; 3) самоефективність – впевненість в здатності оволодіти знаннями та навичками з математичних дисциплін в університеті, 4) тривожність під час контрольних заходів з математичних дисциплін, 5) рівень знань, 6) складність для вивчення математичних дисциплін, 7) саморегулювання – достатність зусиль для вивчення математичних дисциплін.

Мета дослідження була досягнута з використанням таких статистичних методів класифікації, як кластерний аналіз та дискримінантний аналіз.

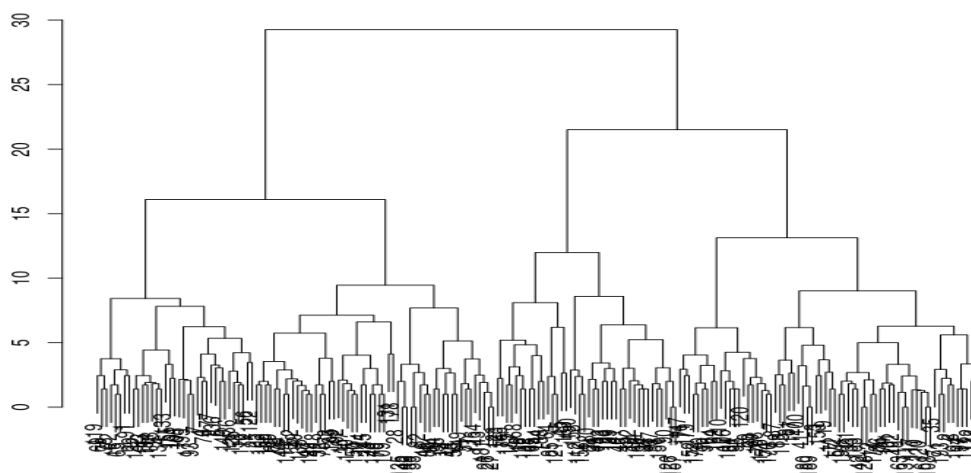


Рис. 1. Деревовидна діаграма.

Питання кількості кластерів, які слід розглядати, вирішувалось з використанням двовибіркового рангового критерія положення (Two Sample Rank Tests for Location based on Marginal Ranks) (див., наприклад, (Puri, Sen, 1971)). Досягнутий рівень значущості (p -value) обчислювався як максимум таких рівнів при перевірці гіпотез про

Визначення груп студентів, які максимально різні між собою та максимально гомогенні всередині, здійснено з допомогою метода деревовидної кластеризації. Кластерний аналіз є представником методів, так званої, класифікації без навчання. З його допомогою досліджувана вибірка ділиться на групи (кластери) за характеристиками її елементів.

Для практичного визначення належності студента до тієї чи іншої групи пропонується використати дискримінантний аналіз, який буде процедурою найкращого вибору групи для досліджуваного студента за його характеристиками. Цей метод відноситься до методів класифікації з навчанням. Першим кроком є вивчення особливостей груп, а другим побудова правил класифікації. Класифікація відбувається таким чином, щоб ймовірність помилки була найменшою можливою серед певного класу правил класифікації.

Всі розрахунки та графічні побудови в роботі виконані з використанням програмного середовища статистичних розрахунків R (R Core Team, 2024) та середовища розробки RStudio.

Кластеризація. Класифікація (поділ) студентів на групи виконана за допомогою кластерного аналізу. Застосована деревовидна кластеризація за методом Варда (Ward's method), використовуючи евклідову відстань (див., наприклад, Murtagh, Legendre, 2014). Деревовидна діаграма для такої кластеризації зображена на рис. 1.

рівність кожної характеристики в двох вибраних кластерах. Перебираючи кількість кластерів для розгляду від 2 і далі, порівнювали кожні два з них. Як тільки для двох якихось кластерів певного рівня гіпотеза про рівність характеристик підтверджувалась (чи не спростовувалась), вибирали для розгляду кількість кластерів

попереднього вищого рівня. Граничний рівень значущості було обрано рівним 0.05. Оскільки для чотирьох кластерів $p\text{-value}=0,00039$, а для п'яти $p\text{-value}=0,07926$, то слід обмежитися аналізом чотирьох кластерів.

Після побудови кластерної структури досліджуваної сукупності перевіряємо кожну характеристику на наявність відмін-

ностей в одержаних кластерах з допомогою критерію Краскела-Уоліса (Kruskal-Wallis Rank Sum Test) (див., наприклад, (Hollander, Wolfe, 1973)). Кожні два кластери порівнюємо з допомогою критерія Уїл-коксона. В таблиці 1 наведено $p\text{-value}$ парних порівнянь кластерів за кожною характеристикою.

Таблиця 1

Попарні порівняння кластерів за кожною характеристикою ($p\text{-value}$)

	Clusters 1&2	Clusters 1&3	Clusters 1&4	Clusters 2&3	Clusters 2&4	Clusters 3&4
Внутрішня цінність	0.0000	0.8744	0.0000	0e+00	0.0000	0.0000
Корисна цінність	0.2977	0.0158	0.0000	2e-04	0.0002	0.0000
Самоефективність	0.0000	0.9493	0.0000	0.0000	0.1541	0.0000
Тривожність	0.0000	0.0000	0.0332	0.0000	0.0000	0.0000
Рівень знань	0.0000	0.6360	0.0000	0.0000	0.4010	0.0000
Складність	0.0000	0.0011	0.0382	0.0000	0.0001	0.7361
Саморегулювання	0.0000	0.2284	0.0000	0.0000	0.0241	0.0000

Графічно відмінності в кластерах відображаються на коробчастих діаграмах (*box-and-whisker plot*) (рис.2). Ці діаграми відображають екстремальні (мінімальне та максимальне) значення, перший і третій квартилі, медіану.

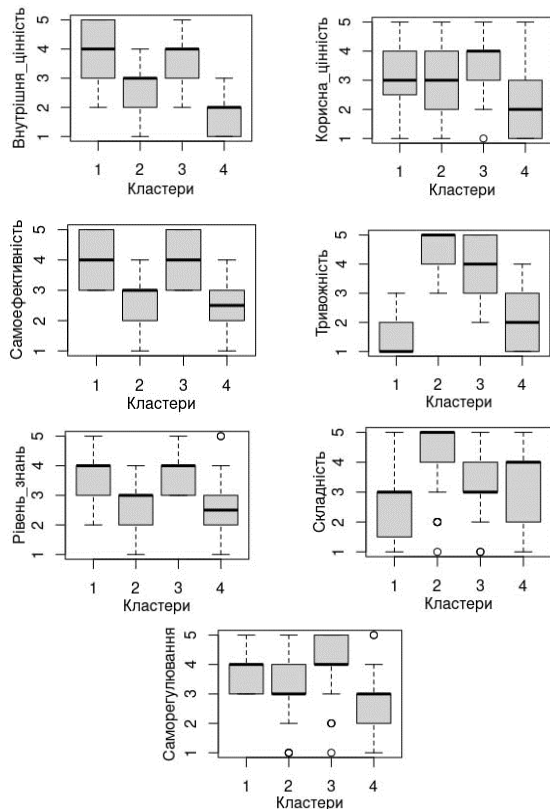


Рис. 2 Коробчасті діаграми для кожної з характеристик

Аналізуючи таблицю 1 і діаграми, значимо наступне. Студенти з 1-го кластеру

зацікавлені у вивченні математики: вони вважають її корисною для майбутніх освітніх та кар'єрних прагнень, в них достатньо високий рівень знань з математики і вони впевнені в здатності оволодіти знаннями та навичками з математичних дисциплін в університеті. При цьому в них найнижча тривожність під час контрольних заходів з математичних дисциплін і для них математичні дисципліни нескладні. Студентами другого кластеру математичні дисципліни сприймаються як нецікаві, складні. Вони до деякої міри розуміють корисну цінність цих дисциплін і прикладають якісь зусилля до навчання, найбільше хвилюються під час контрольних заходів. Але рівень знань, як і самоефективність у цих студентів невисокі. Студенти з третього кластеру прикладають найбільше зусиль для вивчення дисциплін математичного циклу, вони самоефективні і досягають хорошого рівня знань. Вони вважають математику скоріше цікавою і корисною для майбутніх освітніх та кар'єрних прагнень, хоча для них математичні дисципліни достатньо складні для опанування. Вони хвилюються під час контрольних заходів. Студенти з четвертого кластеру прикладають найменше зусиль для вивчення математичних дисциплін, які вважають нецікавими і некорисними. В них найнижчий рівень знань і самоефективність. Вони не переживають на контрольних заходах і не вважають математику складною. Однозначно студенти з цього кластеру не зацікавлені у навчанні.

Таким чином можна чітко виділити «позитивні» кластери (1 та 3) і «негативні» (2

та 4). Студенти з «позитивних» кластерів прикладають достатньо зусиль для вивчення дисциплін математичного циклу, розуміють їх цінність, мають хороший рівень знань, але студентам з першого кластеру легко опанувати ці дисципліни і вони не переживають на контрольних заходах на відміну від студентів з третього кластеру.

Група проблемних студентів також поділилася на два окремих кластери: студентам з другого кластеру найскладніше навчатися, вони найбільше хвилюються на контрольних заходах, але все ж докладають деяких зусиль, хоча й недостатніх (рівень знань невисокий), на відміну від студентів з четвертого кластеру, які є абсолютно немотивованими студентами з найнижчим саморегулюванням і рівнем знань.

Правило класифікації. Для класифікації нового об'єкта (студента) у побудовані та вивчені кластери можна запропонувати використати, так званий, лінійний дискримінантний аналіз. Цей метод аналізу даних проектує вектор характеристик на простір на одиницю меншої розмірності, ніж кількість груп (кластерів). Кожна координата проекції є значенням відповідної лінійної дискримінантної функції. Коефіцієнти таких функцій (LD1, LD2 та LD3) наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Коефіцієнти
лінійних дискримінантних функцій

Характеристики	LD1	LD2	LD3
Внутрішня цінність	-0.4467	-0.6615	0.9124
Корисна цінність	0.2088	-0.0733	-0.1501
Самоефективність	-0.4202	-0.2765	-0.3993
Тривожність	1.1880	-0.4876	-0.1886
Рівень знань	-0.1222	-0.3026	-0.7278
Складність	0.3133	0.0063	0.2811
Саморегулювання	-0.2959	-0.2356	0.0615

Використовуючи координати в просторі дискримінантних функцій центрів кластерів та середніх значень характеристик, можна визначити до якого кластера слід віднести досліджуванний об'єкт. Координати центрів кластерів наведені в таблиці 3, а середні значення характеристик – у таблиці 4.

Таблиця 3

Координати центрів кластерів

Кластери	LD1	LD2	LD3
1	-3.3048	-0.2834	0.2661
2	2.3878	0.0192	0.3499
3	0.3454	-1.4696	-0.2588
4	-0.0405	2.0010	-0.0294

Таблиця 4

Середні значення характеристик

Характеристики	Середні значення
Внутрішня цінність	2.9904
Корисна цінність	2.9572
Самоефективність	3.2133
Тривожність	3.0605
Рівень знань	3.0554
Складність	3.3316
Саморегулювання	3.3396

Приклад. Нехай характеристики деякого студента наступні

Внутрішня цінність	Корисна цінність	Самоефективність	Тривожність	Рівень знань	Складність	Саморегулювання
4	5	2	5	3	4	4

Обчислюємо відхилення характеристик від середніх значень.

Внутрішня цінність	Корисна цінність	Самоефективність	Тривожність	Рівень знань	Складність	Саморегулювання
1.0096	2.0428	-1.2133	1.9395	-0.0554	0.6684	0.6604

Проектуємо ці відхилення на простір дискримінантних функцій, помноживши вектор (рядок) відхилень на матрицю коефіцієнтів дискримінантних функцій.

LD1	LD2	LD3
2.8104	-1.5622	1.0021

Обчислюємо відстані (евклідові) від цієї проекції до центрів кластерів.

Кластер	Відстань
1	39.5735
2	3.1049
3	7.6748
4	21.8885

Найменше значення відстані вказує на номер кластера, до якого слід віднести досліджуваного студента. В нашому випадку, це – кластер номер 2.

Зауваження. Запропонований метод класифікації студентів на чотири групи дає не менше 90 відсотків правильних класи-

фікацій. В нашому дослідженні з використанням методу почергового тестування було одержано 91.24% правильних класифікацій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання кластерного аналізу в даному дослідженні виявилось плідним у визначенні підгруп студентів з різними моделями мотивації та навчальної поведінки при вивченні дисциплін математичного циклу. Це дозволяє викладачам, планувальникам навчальних програм, академічним менеджерам забезпечувати індивідуальне управління навчанням для різних профілів студентів та оптимізувати освітній процес з метою підвищення рівня знань. Також це може допомогти студентам зрозуміти власні сильні та слабкі сторони та шукати відповідні ресурси чи втручання.

Проведений аналіз базувався тільки на зборі даних виявлених власних переконань студентів, які дослідник не міг перевірити. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з різними інструментами збору даних, таких як спостереження та інтерв'ю, які дозволяють як кількісний, так і якісний аналіз. Це забезпечить насиченість і глибину висновків.

Список бібліографічних посилань

References

Hollander, Wolfe, 1973 – Hollander, M., Wolfe, D. (1973), *Nonparametric Statistical Methods*. New York: John Wiley & Sons. PP. 115–120.

- Kaur, Krishan, 2013 – Kaur, M., Krishan, K. (2013). Cluster Analysis of Behavior of E-learners. *International Journal of Soft Computing and Engineering (IJSCE)*, 3(2): 344-346.
- Mojarad, Essa & Baker, 2018 – Mojarad, S., Essa, A., Baker, R. (2018). Data-driven learner profiling based on clustering student behaviors: learning consistency, pace and effort. *In Intelligent Tutoring Systems: 14th International Conference, ITS 2018, Montreal, QC, Canada, June 11–15, Proceedings 14* (pp. 130-139).
- Murtagh, Legendre, 2014 – Murtagh, F., Legendre, P. (2014). Ward's Hierarchical Agglomerative Clustering Method: Which Algorithms Implement Ward's Criterion? *J Classif* 31: 274–295. <https://doi.org/10.1007/s00357-014-9161-z>.
- Ng, Liu & Wang, 2016 – Ng, B., Liu, W., Wang, J. (2016). Student Motivation and Learning in Mathematics and Science: A Cluster Analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14: 1359–1376.
- Pasinaa et al., 2019 – Pasinaa, I., Bayrama, G., Labiba, W., Abdelhadia, A., Nurunnabi, M. (2019). Clustering students into groups according to their learning style. *Methods X* 6, pp. 2189–2197.
- Puri, Sen, 1971 – Puri, M., Sen, P. (1971), *Nonparametric Methods in Multivariate Analysis*, New York: Wiley.
- R Core Team, 2024 – R Core Team (2024). R: A Language and Environment for Statistical Computing. *R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Tzeng et al., 2021 – Tzeng, J.-W., Huang, N.-F., Lee, C.-N., Chen, Y.-H., Chuang, A.-C. (2021). Clustering analysis system based on students' motivation and Learning behavior in MOOC. *Journal of Liberal Arts and Social Sciences*, 17(2): 145–170.
- Venables, Ripley, 2002 – Venables, W., Ripley, B. (2002) *Modern Applied Statistics with S*. Fourth edition. Springer New York, NY. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-21706-2>.

HURAL Inesa

Ph.D in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Higher Mathematics Department,
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

OSYPCHUK Mykhailo

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Mathematical and Functional Analysis,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

SMOLOVYK Liana

Ph.D in Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at Higher Mathematics Department,
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

STATISTICAL METHODS OF CLASSIFICATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL BEHAVIOR IN MATHEMATICS STUDY


Summary. A cluster analysis of motivational beliefs and educational activities of future engineers when studying the disciplines of the mathematical cycle was conducted. All calculations and graphical constructions were performed using the software environment for statistical calculations R and the development environment RStudio.


According to the results of the cluster analysis, four significantly different profiles of students were obtained regarding motivational beliefs, self-efficacy, self-regulation strategies, academic achievements and problems in studying mathematical disciplines. The interpretation of the obtained results is given.

Understanding the typology of students can provide guidelines for building counseling and support programs for students, as well as for planning the educational process and improving the content and methods of technical education. A method of classifying students into the resulting groups is proposed.

Keywords: cluster analysis, discriminant analysis, mathematics, motivation, learning behavior, student profiling.


Одержано редакцією 03.06.2024
Прийнято до публікації 15.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-74-80>

 <https://orcid.org/0000-0003-2521-2432>


ЯШАН Богдан

доктор філософії з математики, асистент кафедри диференціальних рівнянь,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
e-mail: b.yashan@chnu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0001-5610-7286>

ПУКАЛЬСЬКИЙ Іван

доктор фізико-математичних наук, професор, професор кафедри диференціальних рівнянь,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
e-mail: i.pukalsky@chnu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-5382-7007>

МЕЛЬНИЧУК Лілія

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка, доцентка кафедри диференціальних рівнянь,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
e-mail: lilya.melnychuk@gmail.com

УДК 373.3/.5.018.43:004.896(045)

ОГЛЯД ОНЛАЙН СЕРВІСІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ РОБОТОТЕХНІКИ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Зв'язок робототехніки з дистанційним навчанням є актуальним та цікавим дослідженням, яке зосереджується на використанні робототехніки як засобу навчання в умовах, коли багато шкіл перейшли на дистанційний режим навчання.

У статті висвітлюються можливості та переваги вивчення робототехніки в умовах дистанційного навчання, проаналізовані сучасні технології та інструменти, зокрема, віртуальні середовища, онлайн-платформи та мобільні застосунки.

Також надано рекомендації щодо вибору для використання сервісів у залежності від віку дитини.

Ключові слова: *STEM-освіта; робототехніка; онлайн сервіси; візуальні редактори; мобільні застосунки.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімка технологічна еволюція веде до того, що найбільш популярними та перспективними фахівцями в умовах сьогодення стають IT-інженери, програмісти, професіонали в галузі високих технологій, фахівці біо- та нанотехнологій. Постає нагальне питання – як підготувати сучасних фахівців? Освіта сьогодні – це не просто передача готових знань від учителя до школярів, це ще й спосіб розширення їх свідомості і зміни реальності. У зв'язку з цим, науковці та педагоги всього світу активно шукають ефективні освітні технології, які б сприяли формуванню у здобувачів нового покоління компетентностей для їх успішного функціонування у сучасному світі. Однією з таких технологій, що набуває значного поширення, є STEM-освіта. Одним із напрямків впровадження STEM-освіти є робототехніка. Вона дозволяє використовувати моделі, які ми зустрічаємо в реальному світі, та створювати ігрове середовище для навчання та розвитку дітей

завдяки використанню конструкторів для створення роботів. Проте перед освітніми закладами постає важлива проблема – забезпечити хороший рівень технічних можливостей для вивчення робототехніки. Але на вивчення робототехніки в сучасній школі впливають також і інші фактори, такі як: у 2020 році епідемія коронавірусу, в 2022 році – повномасштабне вторгнення Росії в Україну, що змусило школи та вчителів перейти на модель дистанційного навчання в неймовірно стислі строки.

Таким чином, для вивчення робототехніки виникає необхідність паралельно з певними конструкторами використовувати та освоювати також і різні онлайн сервіси, віртуальні конструктори та віртуальні лабораторії.

Мета дослідження: проаналізувати онлайн сервіси, візуальні редактори та мобільні застосунки для вивчення робототехніки в умовах дистанційного навчання та надати рекомендації щодо вибору сервісів для дітей різних вікових груп.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання впровадження й використання технологій на основі STEAM-освіти в навчальних закладах розглядали такі українські дослідники, як Т.А. Вакалюк, Н.Р. Балик, О.В. Барна, Т.Г. Крамаренко, Н.В. Морзе, С.О. Семеріков, Є.М. Смірнова-Трибульська та закордонні вчені С. Баумер, Х. Фірман, М. Мелтон, Б. Седжаті, М. Сонг та інші.

Українськими освітянами проводяться активні дослідження і в галузі освітньої робототехніки, серед них: Н.В. Морзе, О.В. Струтинська, М.А. Гладун, Р.С. Белзєцький, І.В. Кіт, Д.В. Боровик, Т.І. Лисенко, О.М. Кривонос, А.Д. Василюк, С.С. Пахачук, М.А. Умрик, С.М. Дзюба, О.В. Задоро-

жна, О.Г. Кіт, П.О. Клименко, Ю.Г. Ковальов та ін.

Загалом вчені виокремлюють різні засоби та наводять приклади освітніх рішень, що можна використовувати у процесі навчання дітей різного віку, наприклад, конструктори для початкової, середньої школи та засоби для профільного навчання (Морзе, Гладун, Дзюба & 2018).

Автори, серед яких Н.В. Морзе, М.А. Гладун, С.М. Дзюба, наводять переваги використання різних наборів, таких як LEGO Education «Прості механізми», «Робототехніка. WeDo 2.0», Cubelets, MOSS, Wonder Workshop Dash&Dot, Robotis DREAM, Little Bits STEAM – для вивчення основ робототехніки в початковій школі. Інші комплекти навчальних матеріалів (наприклад, LEGO Education «Наука і технологія», LEGO Education «Енергія», LEGO Education «Пневматика», LEGO Education «Робототехніка. EV3», RobotisSTEM, Makeblock mBot та Ranger, Pitsco Tetrix Prime і TetrixMax, VexRobotics VEXIQ та VEXPRO, Arduino) – для навчання в середній школі (1. Морзе, Гладун, Дзюба & 2018). Деякі дослідники (Белзецький Р.С., Полторак О.М.) пропонують класифікувати платформи для створення роботів за ступенем «відкритості» (сумісності компонентів технічного рішення з іншими комплектами деталей) чи «закритості» (відсутності можливості використовувати інші компоненти) (Белзецький, Полторак, 2017). Як приклад, автори пропонують відносити Lego Mindstorms NXT 2.0 до «закритих» версій робототехнічних платформ, а набори Arduino до «відкритих».

Нами проведено аналіз модельних навчальних програм та підручників з інформатики, рекомендованих Міністерством освіти і науки України (МОН України), стосовно вивчення тем, пов'язаних із робототехнікою. Огляд програм показує, що вивчення елементів робототехніки передбачено у 5–6 класах НУШ, але не у всіх програмах. Хоча всі автори підкреслюють важливість вивчення робототехніки як одного з напрямів STEM-освіти.

Так, у модельній програмі А.З. Козак, А.В. Ворожбит (Шкільні підручники, 2024) питань, пов'язаних з робототехнікою немає, лише у 6 класі пропонується виконати інтегрований проєкт обов'язкового змісту «Ігрові проєкти. Робот як програмований об'єкт». Оскільки учень виконує проєкт самостійно, то інформацію до цього проєкту він добирає сам, тому не може детально вивчити питання саме практичного програмування робота. Водночас у пояснювальній записці до програми пропонується у випадку вибору максимального тижневого

навантаження (2 години на тиждень) розширити програму іншими варіативними курсами, серед яких вказано «Робототехніка». У цьому випадку за допомогою вчителя учень має можливість вивчити і теорію, і практику створення і програмування роботів. Проте у даній модельній програмі не зазначено змісту цього варіативного курсу.

У модельній програмі І.О. Завадського, О.В. Коршунової, В.В. Лапінського (Шкільні підручники, 2024) зазначається, що використання в навчальному процесі мікрокомп'ютерів (micro:bit, Arduino або Raspberry Pi) відкриває багато можливостей для творчості та дослідницької діяльності. Серед видів навчальної діяльності знаходимо: 1) програмування лінійних алгоритмів, а також алгоритмів із розгалуженнями та повтореннями на мікрокомп'ютерах (5 клас); 2) програмування алгоритмів із вкладеними структурами, а також створення подійно-орієнтованих програм на мікрокомп'ютерах (6 клас). Автори наголошують, що глибина вивчення елементів робототехніки у курсі інформатики має визначатися з урахуванням наявного матеріального забезпечення.

У модельній програмі Н.В. Морзе, О.В. Барна (Шкільні підручники, 2024) вказується, що після адаптаційного періоду навчання інформатики (після закінчення 6 класу) учні мають вміти розробляти прості алгоритми, використовуючи різні середовища створення та виконання алгоритмів, у тому числі й робототехнічних. Для досягнення цих результатів навчання у переліку питань розділу «Алгоритми і програми» у 6 класі є питання «Практичне програмування роботів», де передбачено створення та налагодження простих проєктів для управління роботами.

Питання, пов'язані з робототехнікою, найширше представлені у модельній програмі С.С. Радченко, Є.В. Боровцової (Шкільні підручники, 2024), де робототехніка є додатковим компонентом змістової лінії «Алгоритми та програми», в процесі її засвоєння здобувачі освіти працюють над власними проєктами. Окрім цього, під час вивчення робототехніки учні зрозуміють практичне значення, яке несе в собі написання програм. У даній модельній програмі пропонується вивчати окремий розділ «Робототехніка» і в 5-му, і в 6-му класах. Так, у 5-му класі розділ включає питання: 1) знайомство з роботами; 2) прості способи програмування роботів. У 6-му класі запропоновано наступні питання до вивчення: 1) навчальне середовище для програмування роботів; 2) опанування нових елементів середовища; 3) перевірка умов роботи;

4) робота з циклами; 5) робота зі звуковими та світловими ефектами.

Отже, модельна програма С.С. Радченко, Є.В. Боровцової – єдина, у якій пропонується вивчати тему «Робототехніка» з 5-го класу за найширшим планом.

Значно ширша за змістом програма рекомендованого Міністерством освіти і науки України (Наказ МОН України від 12.07.2021) міжгалузевого інтегрованого курсу «Робототехніка. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти, авторами якої є І.М. Сокол і О.М. Ченцов (Сокол, Ченцов, 2021). У ній запропоновано вивчати наступні питання: 1) знайомство з мікрокомп'ютером та середовищем програмування; 2) анімація за допомогою світлодіодів; 3) кнопки; 4) датчики (сенсори); 5) музика; 6) змінні; 7) математичні моделі; 8) радіо; 9) під'єднання зовнішніх пристроїв; 10) розроблення ігрових проєктів. У цій модельній програмі до кожного розділу підібрані кілька варіантів відповідних проєктів, що реалізують тематику розділу. У програмі не вказано ні вид мікрокомп'ютера (плати), що пропонується для вивчення, ні середовище програмування та не вказано кількість годин для вивчення курсу. Тому при плануванні необхідно враховувати особливості різних конструкторів і різних середовищ програмування.

У праці А. Мельничук, Б. Яшан, О. Кондур (Мельничук, Яшан & Кондур, 2022) обґрунтовано актуальність запровадження вибіркового інтеграційного курсу «Основи робототехніки». Запропоновано розроблений та апробований курс з основ робототехніки на базі конструкторів серії RoboKit, який спрямований на: формування базових знань та навичок учнів з метою покращення подальшого вивчення мов програмування та їх застосування; на розвиток здібностей до дослідницької, аналітичної роботи, експериментування, критичного мислення; на розвиток в учнів відповідальності, терплячості, організованості, посидючості та інших позитивних якостей особистості.

Б.О. Яшаном та В.А. Димашком (Яшан, Димашок, 2023) запропонована модельна навчальна програма вивчення робототехніки на основі плати Micro:Bit. Дана модельна програма пройшла апробацію в Чернівецькому багатопрофільному ліцеї №4 на гуртку «Основи робототехніки» під час дистанційної форми навчання.

Огляд підручників з інформатики 4–6 класів показує, що методи програмування роботів описані лише у трьох з них.

Найбільш повна інформація є у підручниках з інформатики для 4-го класу (2021 р.) та для 6-го класу (2023 р.) авторів

Н.В. Морзе, О.В. Барна (Шкільні підручники, 2024). Зокрема, у розділі «Програмування робота» висвітлено наступні питання: поняття про робота; структура робота; етапи створення робота; конструктори роботів; плата Micro:Bit: призначення і структура; програмне середовище для Micro:Bit: інтерфейс, принцип роботи плати, команди розгалуження та циклу, робота з датчиками, методи програмування; програмування мелодії, що повторюється, визначення стану довкілля та інші проєкти. При цьому використовується безкоштовна платформа з відкритим кодом Microsoft MakeCode.

У підручнику для 6-го класу зазначено, що програмування деяких роботів можна здійснювати за допомогою розширень у популярному середовищі Scratch для плати Micro:Bit та деяких конструкторів, наприклад, LEGO Mindstorms EV3, LEGO BOOST, LEGO Education WeDo 2.0.

У підручнику для 5 класу (2022 р.) О. Коршунової та І.О. Завадського згадується про програмування мікрокомп'ютера Micro:Bit у середовищі Scratch, а саме дається поняття цього мікрокомп'ютера, його будову та описано алгоритм з'єднання пристроїв.

Аналіз модельних програм та методичного забезпечення дозволяє зробити висновок, що:

- вивчення робототехніки у 5–6 класах НУШ заплановане, але не у всіх модельних програмах;

- не уніфіковано зміст навчального матеріалу, який мають вивчати учні;

- на даний час немає достатньо розробленого методичного забезпечення викладання цієї теми в шкільному курсі інформатики для 5–6 класів;

- рекомендована МОН України модельна навчальна програма «Робототехніка. 5–6 класи», авторів І.М. Сокол, О.М. Ченцов (Сокол, Ченцов, 2021), не враховує особливості конкретних конструкторів та відповідних програмних середовищ.

Узагальнюючи всі ці модельні програми можемо говорити про відсутність системного підходу до навчання освітньої робототехніки в українських школах. Також більшість програм не враховує особливості конструкторів та середовищ програмування. Тому важливим є не прив'язуватися до матеріальних конструкторів і їх середовищ програмування, а використовувати різні онлайн середовища, що дозволить учням отримати хороший багаж знань і значно заощадить кошти закладам освіти, яких, на жаль, в даний момент виділяється дуже мало.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи те, що інколи школярі змушені навчатися в дистанційні форми, а деякі регіони України останні чотири роки працюють тільки в дистанційній формі, варто подумати про використання різноманітних середовищ проектування та програмування робототехніки. Це онлайн симулятори та віртуальні середовища, використання яких забезпечує якісне проведення занять з робототехніки.

Таким чином, вивчення тем, пов'язаних з робототехнікою, можна розділити на два блоки: проектування робототехніки та програмування у візуальних середовищах.

Розглянемо найбільш поширені середовища проектування робототехніки.

LDraw – програмне середовище для моделювання складних віртуальних моделей роботів з конструктора Lego (What is LDraw, 2024). До основних можливостей, які надає програма LDraw, можна віднести: створення моделей Lego з використанням більш ніж 10 000 блоків, редагування та збереження моделей, експорт моделей, створення інструкцій для збірки, можливість використання сторонніх програм, доступність для безкоштовного завантаження.

MLCad – є потужною системою CAD, спеціально призначеною для створення інструкцій будівлі для власних моделей Lego. До основних функцій системи відносять: простоту у використанні; повну підтримку перетягування, додавання, копіювання та переміщення частин LEGO; можливість роздрукувати моделі або їх частини; підтримку експорту та імпорту моделей в різних форматах; дозволу створювати детальні інструкції для збірки моделі, що можуть бути використані в процесі будівництва робота (MLCAD, 2021).

Lego Digital Designer (LDD) – безкоштовна комп'ютерна програма, яка дозволяє користувачам будувати тривимірні моделі, використовуючи віртуальні деталі конструктора Lego (Lego Digital Designer, 2024). До основних можливостей, які надає програмне середовище Lego Digital Designer, відносять: створення моделей Lego за допомогою блоків, можливість перегляду моделей з різних кутів, редагування та збереження моделей, експорт моделей, створення інструкцій для збірки, ліцензійне програмне забезпечення.

Розглянемо візуальні середовища програмування роботів.

Scratch – кросплатформне візуальне середовище програмування з відкритим вихідним кодом для навчання основ інформатики. Програмування здійснюється за

допомогою з'єднання блоків (Resnick, Maloney & Monroy-Hernandez, 2009).

MakeCode (MicroBit) (Micro:Bit, 2024) – це безкоштовна браузерна платформа, за допомогою якої можна створити програми для багатьох робототехнічних пристроїв, від Arduino до роботів в Minecraft. На веб-сайті <https://makecode.microbit.org/> доступні редактори, які підтримують різні мови програмування — JavaScript, Python і Blockly. Усі ці інтегровані середовища розробки (IDE) забезпечують підтримку візуального програмування та пропонують емулятор для тестування коду та перегляду ефектів на світлодіодній сітці. Усі IDE дозволяють легко писати код на основі існуючих прикладів і ділитися розробками. Веб-сайт пропонує різноманітні навчальні посібники та приклади.

MakeCode (Mindstorms) (Lego Mindstorms Education, 2024) – це безкоштовна браузерна платформа, яка дозволяє програмувати роботів на базі конструктора Lego Mindstorms Education EV3 та завантажувати код на плату або побачити симуляцію, не маючи плати. При роботі на платформі сайту передбачено використання блочної мови програмування та мови JavaScript.

Open Roberta Lab – це розроблене спеціально для робототехніки середовище, яке може бути використане для програмування різних видів роботів, таких як LEGO Mindstorms EV3, WeDo, NTX, NAO, mBot, senceBox, micro:bit, Calliope, Bot'n Roll. В своїй будові робот має два колеса з моторами, світлодіод, датчик кольору, ультразвуковий датчик відстані та датчик дотику (Open Roberta Lab, 2024). Крім симуляції руху та роботи датчиків окремого робота, є можливість програмувати програмний блок та переглядати зміни на екрані цього блоку, точно визначати показники датчиків.

EdScratch (EdScratch, 2024) – це середовище для програмування робота Edison засобами вертикальної мови візуального програмування на базі Scratch для дітей, старших 8 років. Вона поєднує в собі легкість програмування із потужною функціональністю та універсальністю. Середовище програмування EdScratch має інтуїтивний інтерфейс та програмується на основі текстових блоків.

mBlock 5 (mBlock 5, 2024) – це блочне та текстове програмне забезпечення на основі Scratch 3.0. mBlock 5 дозволяє учням програмувати роботів Makeblock, плати Arduino, micro:bit та багато інших пристроїв власних і сторонніх виробників. Використовуючи mBlock 5 без будь-якого обладнання, користувачі можуть кодувати ігри та анімацію. Код на основі блоків можна конвертувати в код Python, підключати до

Інтернету речей і підтримувати функціональні можливості штучного інтелекту, такі як розпізнавання обличчя та голосу, а також визначення настрою.

Хочеться відзначити віртуальну лабораторію для Vex роботів (<https://vr.vex.com>). Для молодшого шкільного віку інтерфейс програми перекладено українською мовою, що значно полегшує роботу. Зручна VR-платформа VEXcode дозволяє легко освоювати інформаційні технології та роботів. Таким чином, учні можуть кодувати віртуальні об'єкти з будь-якого місця або програмувати з використанням блокового алгоритму. Віртуальна реальність заснована на інтерфейсі VEXcode – одному з програмних інтерфейсів роботизованої платформи VEX 123GO, IQ, V. У цьому симуляторі є різні ігрові поля, що дозволяють відпрацьовувати різні алгоритми (VEX VR, 2024).

Tinkercad Circuits (Tinkercad, 2024) – онлайн платформа була розроблена компанією Autodesk у 2016 році, дозволяє створювати в програмному середовищі схеми з електронними компонентами та під'єднувати їх до плат Arduino, без необхідності фізичного збирання та налаштування обладнання. Платформа Tinkercad Circuits є у вільному доступі, авторизація проходить досить просто, достатньо мати лише електронну пошту gmail.

При вивченні робототехніки важливе місце мають мобільні застосунки.

Використання спеціальних мобільних застосунків з інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом дозволяє здобувачам освіти крок за кроком оволодівати основами програмування на своїх мобільних пристроях. Наприклад, за допомогою застосунку «Скажені кролики навчають програмувати» діти зможуть вивчати основи алгоритмів та програмування, проходячи відповідні квести. Мобільний застосунок *ScratchJr* з візуальною мовою програмування орієнтований на те, щоб навчити дітей 6–7 років основам програмування. Мобільний додаток *Bee-Bot* дає можливість дітям покращити свої навички орієнтованої мови, програмування простих алгоритмів, послідовностей поворотів вперед, назад, ліворуч і праворуч на 90 градусів. Даний застосунок призначений для дітей віком від 4 до 7 років.

Проаналізувавши вище перелічені сервіси можемо провести вікову градацію:

– наймолодшим охочим вивчати робототехніку (вік від 4 до 7 років) можна запропонувати мобільний застосунок *Bee-Bot*;

– наступний віковий період (6-7 років) – мобільний застосунок «*ScratchJr*» та «Скажені кролики навчають програмувати»;

– для учнів 2–4 класів підійдуть середовища *LDraw*, *MLCad* та *Lego Digital Designer* – середовища для моделювання складних віртуальних моделей роботів;

– для учнів 4–7 класів можна запропонувати візуальні середовища програмування: *Scratch*, *EdScratch*, *MakeCode (MicroBit)* (тільки блочна мова програмування), *MakeCode (Mindstorms)* (тільки блочна мова програмування), *mBlock 5* (тільки блочна мова програмування), *Open Roberta Lab*, *VEXcode*;

– для учнів 8–9 класів чудово підійдуть такі середовища візуального програмування: *MakeCode (MicroBit)* (мова програмування Python та JavaScript), *MakeCode (Mindstorms)* (мова програмування JavaScript), *mBlock 5* (мова програмування Python), *Tinkercad Circuits*.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Впровадження STEM-освіти та вивчення робототехнічних систем у школі може стати важливим кроком на шляху розвитку системи освіти України, формування і розвитку в дітей основ науково-дослідницької діяльності, популяризації науково-технічних та інженерних професій, а в майбутньому дозволить молодому поколінню успішно конкурувати на міжнародному ринку праці та технологій.

Незважаючи на відсутність відповідних робототехнічних конструкторів та роботу в умовах дистанційного навчання, наявні програмні продукти дозволяють вивчати проєктування і програмування робототехніки та дають змогу підготувати висококваліфікованого спеціаліста в цій галузі.

Щодо перспективи для подальших досліджень, вважаємо, що варто працювати над онлайн сервісами для вивчення робототехніки, а саме – створювати різноманітні програми для навчання та індивідуальні завдання для роботи в певних сервісах, які призначені для вивчення робототехніки.

Список бібліографічних посилань

- Белзецький, Полторац, 2017 – Белзецький, Р.С., Полторац, О.М. (2017). Робототехніка як інструмент сучасної технічної освіти. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ*, 22–24 березня 2017 р. Вінниця: Вінницький національний технічний університет. С. 1–4.
- Мельничук, Яшан & Кондур, 2022 – Мельничук, Л., Яшан, Б., Кондур, О. (2022). Поглиблене вивчення робототехніки у школі впровадженням вибіркового навчальних курсів. *Освітні обрії*, 55(2): 59–64 <https://doi.org/10.15330/obrii.55.2.59-64>.
- Морзе, Гладун, Дзюба & 2018 – Морзе, Н.В., Гладун, М.А., Дзюба, С.М. (2018). Формування ключових і предметних компетентностей учнів робототехнічними засобами stem-освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 65(3): 37–52.
- Сокол, Ченцов, 2021 – Сокол, І.М., Ченцов, О.М. (2021). Модельна навчальна програма «Робототехніка. 5–6 класи» для закладів загальної середньої

- освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Mizhhal.intehr.kursy/Robototekhn.5-6.kl.Sokol.Chentsov.04.10.pdf>.
- Шкільні підручники, 2024 – Шкільні підручники (2024). URL: <https://pidruchnyk.com.ua/informatyka5>.
- Яшан, Димашок, 2023 – Яшан, Б.О., Димашок, В.А. (2023). Модельна програма вивчення робототехніки на основі плати Micro:Bit. *Scientific World Journal*, 21(3): 3-7. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-21-03-002>.
- What is LDraw, 2024 – What is LDraw? URL: <https://www.ldraw.org/>
- MLCAD, 2021 – MLCAD. Virtual MLCad 2021. URL: <https://mlcad.itec.kit.edu/>
- Lego Digital Designer, 2024 – Lego Digital Designer. URL: <https://www.lego.com/en-us/ldd>
- Resnick, Maloney & Monroy-Hernandez, 2009 – Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11): 60–67.
- Micro:Bit, 2024 – Micro:Bit – офіційний сайт. URL: <https://makecode.microbit.org/>
- Lego Mindstorms Education, 2024 – Lego Mindstorms Education EV3 – офіційний сайт. URL: <https://makecode.mindstorms.com/>
- Open Roberta Lab, 2024 – Open Roberta Lab – офіційний сайт. URL: <https://lab.open-roberta.org/>
- EdScratch, 2024 – EdScratch – офіційний сайт. URL: <https://www.edscratchapp.com/>
- mBlock 5, 2024 – mBlock 5 – офіційний сайт. URL: <https://www.mblock.cc/en/>
- VEX VR, 2024 – Віртуальна лабораторія VEX VR. URL: <https://vr.vex.com/>
- Tinkercad, 2024 – Tinkercad – офіційний сайт. URL: <https://www.tinkercad.com/circuits>
- Morse, N.V., Gladun, M.A., Dzyuba, S.M. (2018). Formation of key and subject competencies of students by robotic means of stem-education, *Information technologies and teaching aids*, 65(3): 37–52 [in Ukr.].
- Sokol, I.M., Chentsov, O.M. (2021). Model educational program "Robotics. 5-6 grades" for institutions of general secondary education. Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.07.2021 No. 795 (as amended by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 29.09.2021 No. 1031). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Mizhhal.intehr.kursy/Robototekhn.5-6.kl.Sokol.Chentsov.04.10.pdf> [in Ukr.].
- School textbooks. Retrieved from <https://pidruchnyk.com.ua/informatyka5> [in Ukr.].
- Yashan, B.O., Dymashok, V.A. (2023). Model program for learning robotics based on the Micro:Bit board. *Scientific World Journal*, 21(3): 3-7. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-21-03-002> [in Ukr.].
- What is LDraw? Retrieved from <https://www.ldraw.org/>
- MLCad Virtual MLCad 2021. Retrieved from <https://mlcad.itec.kit.edu/>
- Lego Digital Designer. Retrieved from <https://www.lego.com/en-us/ldd>
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11): 60–67.
- Micro:Bit – official website. Retrieved from <https://makecode.microbit.org/>
- Lego Mindstorms Education EV3 – official website. Retrieved from <https://makecode.mindstorms.com/>
- Open Roberta Lab – official website. Retrieved from <https://lab.open-roberta.org/>
- EdScratch – official website. Retrieved from <https://www.edscratchapp.com/>
- mBlock 5 – official website. Retrieved from <https://www.mblock.cc/en/>
- Virtual laboratory VEX VR – official website. Retrieved from <https://vr.vex.com/>
- Tinkercad – official website. Retrieved from <https://www.tinkercad.com/circuits>

References

- Belzetskiy, R.S., Poltorak, O.M. (2017). Robotics as a tool of modern technical education. Materials of the XLVI Scientific and Technical Conference of VNTU divisions, March 22–24, 2017. Vinnytsia: Vinnytsia National Technical University. P. 1–4 [in Ukr.].
- Melnychuk, L., Yashan, B., Kondur, O. (2022). In-depth study of robotics in school by implementation of elective courses. *Educational horizons*, 55(2): 59–64. <https://doi.org/10.15330/obrii.55.2.59-64> [in Ukr.].

YASHAN Bohdan

Ph.D in Mathematics, assistant at the Department of Differential Equations,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

PUKAL'SKII Ivan

Doctor of physical and mathematical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Differential Equations,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

MELNYCHUK Liliia

Ph.D in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Differential Equations,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

OVERVIEW OF ONLINE SERVICES FOR STUDYING ROBOTICS IN DISTANCE EDUCATION

Summary In conditions of rapid development and implementation of robotics in various spheres of human life, there is a need for high-quality training of IT specialists, programmers, and engineers. In the near future, such professions for the development of various branches of the state's economy, where special attention will be paid to the development of robotic systems will be needed.

It is the introduction of STEM education in educational institutions, the creation of STEM laboratories, aimed at better training of future computer specialists, and the use of modern software, which allows future engineers to develop critical thinking, quickly make the right technical decisions and familiarize themselves with the latest technologies in the robotics industry. Now the term "Educational robotics" is widely used.

"Educational Robotics" is a tool that provides a solid foundation for the development of systems thinking by combining the development of computer science, mathematics, physics, drawing, technology, science and engineering. Most students consider continuing their education to become an engineer or programmer in robotics, mechanics, etc.

Studying the science of technology will help develop the necessary skills. Through the design, construction, assembly and commissioning of robots, educational robotics supports and deepens knowledge in certain fields and develops the abilities of students. That is, children acquire knowledge in the process of designing and creating robots. Training takes place using robotic sets and virtual laboratories.


In connection with the transition of educational institutions to distance learning and the lack of funds for the appropriate equipment for studying robotics, there is a need to study virtual platforms, online services and visual editors related to robotics.


Therefore, this article highlights the possibilities and advantages of studying robotics in distance learning conditions and analyzes modern technologies and tools, in particular, virtual environments, online platforms and

mobile applications. Recommendations for choosing and using services depending on the age of the child are also provided.

Keywords: *STEM education; robotics; online services; visual editors; mobile applications.*

*Одержано редакцією 19.04.2024
Прийнято до публікації 06.05.2024*

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-80-86>

 <https://orcid.org/0000-0002-8086-951X>

ДЕРЕВ'ЯНКО Денис

доктор філософії з освітніх, педагогічних наук,
старший викладач катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: denisderevyanko28.04@gmail.com

УДК 373.5.091.321:[316.77:004.773](045)

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті окреслено основні види діяльності керівника в сфері освіти та особливості використання ІКТ у кожному з них.

Виокремлено Інтернет-технології, які є важливими у навчанні й вихованні учнів, та окреслено переваги навчального процесу з використанням цих технологій.

Автором приділено увагу особливостям використання інфографіки на особистісному рівні, на рівні спілкування з колегами, партнерами та з керівництвом.

Визначено головні напрями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у школі, охарактеризовано базу щодо питань розвитку ІКТ і створення інформаційного простору в освітній сфері.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології; управлінська діяльність; керівник закладу освіти; навчальний процес; інформатизація процесу освіти.*

Постановка проблеми. Особливості розвитку українського суспільства в теперішній час характеризуються активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різних сферах діяльності, забезпечують поширення інформації в суспільстві й утворюють глобальний інформаційний простір. За таких умов важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. Нині в Україні переважають дистанційна та змішана форми навчання, за яких використання ІКТ стало невід'ємною частиною педагогічної та управлінської діяльності.

Відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір, адаптування українських стандартів до міжнародних. Усе це вимагає кардинальних змін в управлінській діяльності, педагогічній

теорії та практиці навчально-виховного процесу. Такі корективи мають бути пов'язані з внесенням змін у зміст технологій навчання й мають відповідати сучасним технічним можливостям, а також – сприяти гармонійному входженню дитини в інформаційне суспільство. Тобто, інформаційно-комунікаційні технології покликані стати невід'ємною частиною роботи керівника закладу освіти і цілісного освітнього процесу, а також – значно підвищувати його ефективність. Тому рівень комп'ютеризації діяльності директора, педагогічного колективу школи, рівень кадрового й методичного забезпечення освіти є вирішальним показником оцінювання дієздатності навчального закладу (Калігаєва, 2022).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі керівника закладу освіти досліджували такі науковці, як:

О. Богданович (механізм упровадження ІКТ в управлінський і освітній процес ЗЗСО) (Богданович, 2021),

В. Дивак (інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності директора школи) (Дивак, 2007),

Н. Іванова (ІКТ в управлінській діяльності керівника) (Іванова, 2021),

Ю. Іляш, О. Власій і Б. Білусяк (інформаційні технології в діяльності керівника навчального закладу) (Іляш, Власій & Білусяк, 2017),

З. Савченко (використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності загальноосвітнього навчального закладу) (Савченко, 2008),

Н. Клокар (використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності та навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу) (Клокар, 2008),

В. Харківець (діяльність керівника щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес школи) (Харківець, 2018) та ін.

Майже всі дослідники відзначають, що використання ІКТ дає змогу підвищити інтенсивність і ефективність освітнього процесу. Формує умови, необхідні для самоосвіти і, завдяки цьому, дозволяє здійснювати перехід до безперервної освіти (Іляш, Власій & Білусяк, 2017, с. 140).

Проте, є підстави вважати, що питання використання ІКТ саме в діяльності керівників освітніх закладів досліджене недостатньо, з огляду на те, що нині процес освіти відбувається в умовах війни в країні.

Мета статті: дослідити процес запровадження та особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності керівника закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Використання сучасних комп'ютерів і засобів мультимедіа відкриває для керівників і вчителів нові можливості й перспективи у викладацькій діяльності.

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання, спрямоване на те, щоб покращити якість і підвищити ефективність проведення занять, зменшити учителям кількість рутинної роботи, зробити подачу навчального матеріалу більш цікавою для учнів (Богданович, 2021, с. 41).

Використання ІКТ у професійній діяльності керівника школи є важливим, передусім, тому, що ці заклади формують першу ланку в системі підпорядкування Міністерству освіти і науки України. Так, згідно Законів України «Про освіту» (Про освіту, 2017) та «Про повну загальну середню освіту» (Про повну загальну середню освіту, 2020) основними видами діяльності в системі освіти є наступні:

– *управління* – запровадження активного використання ІКТ у ході управління освітніми закладами;

– *навчання* передбачає комп'ютеризацію навчального та виховного процесів здобуття освіти;

– *науково-дослідна діяльність* – використання ІКТ у ході створення наукових роз-

робок, проведення науково-експериментальних досліджень.

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій, як одного з головних інструментів у сфері освіти, а саме: у ході керівництва школою та, безпосередньо, в навчальній діяльності стало вже невід'ємною частиною й чітко демонструє якість роботи керівника.

Під час запровадження ІКТ і використання різного роду програмного забезпечення в управлінні закладами освіти, важливо визначити й забезпечити найкращі умови автоматизації робочих місць для працівників адміністрації. Це допоможе систематизувати та підвищити рівень якості роботи керівників, їх заступників і секретарів, а отже – і вчителів, соціальних педагогів, практичних психологів, працівників бібліотеки тощо (Романишина, Шквир & Казакова, 2021).

За дослідженнями науковців Ю. Іляш, О. Власій, Б. Білусяк у діяльності керівника важливим є використання Інтернет-технологій, а зокрема (Іляш, Власій & Білусяк, 2017, с. 141):

– ведення сайтів і блогів (важливою умовою функціонування закладу освіти у теперішній час є наявність офіційного сайту, на якому варто розміщувати нормативно-правову, навчально-методичну та інформаційну складові його діяльності);

– використання хмарних технологій (оскільки процес освіти потребує зберігання та опрацювання значної кількості інформації, вимагає постійний доступ до електронних ресурсів кількома користувачами одночасно, керівник має забезпечити використання хмарних технологій у школі та за її межами).

Також науковці вказали на важливість візуалізації інформації в управлінській діяльності, адже, за їх дослідженнями, виявлено, що учні здатні найбільш якісно обробляти й запам'ятовувати саме візуальний матеріал. Окрім швидшого сприйняття, візуалізування має ще й такі переваги (Іляш, Власій & Білусяк, 2017, с. 141):

– акцентування уваги на різних аспектах поданої інформації;

– одночасний аналіз значного об'єму даних, що мають складну структуру;

– зниження ймовірності інформаційного перевантаження учнів; однозначність і чіткість виведених інформації.

Окрім того, важливою рисою візуалізованих даних є їхня переконливість, з огляду на це, керівник навчального закладу

повинен слідкувати, щоб педагоги уникали викривлення інформації в процесі її візуалізації на уроках і під час виконання школярами домашніх завдань (Ляш, Власій & Білусяк, 2017, с. 142).

На різних рівнях професійної комунікації керівник має використовувати інфографіку своєрідно. Відзначимо деякі особливості:

- на особистому рівні (розстановка пріоритетів у цінностях, уміннях, діях і планах на майбутнє, прийняття усвідомленого рішення, коли існує ситуація вибору з кількох варіантів);

- на рівні спілкування з колегами (логічно й систематизовано інформувати про важливе; виокремлювати визначення понять і дефініцій у такій формі, щоб вона була зрозуміла групі людей. Це дозволить швидко досягати консенсусу в ході обговорення питань, а також медійно доносити суть ідей на рівні спілкування з підлеглими. Зокрема, в зручній формі пояснювати процеси, які відбуваються в закладі освіти, здійснювати порівняльний аналіз ефективності складових різних напрямів діяльності);

- на рівні спілкування з партнерами (оптимізувати процес переговорів, створюючи загальне для всіх бачення теми, що обговорюється, чітко аргументуючи свою думку, а також здійснювати фіксування результатів із єдиним баченням домовленостей);

- на рівні спілкування з керівництвом (оптимально швидко та доступно демонструвати власні ідеї, оформлювати звітну документацію про свою управлінську діяльність) (Ляш, Власій & Білусяк, 2017, с. 143).

Важливо відмітити й те, що ефективність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній і виховній процеси у школі, насамперед, передбачає керівництво роботою педагогічного колективу в наступних аспектах (Романишина, Шквир & Казакова, 2021; Лодатко, 2018; Коростельов, Лодатко, 2010):

- постійна підготовка вчителів до того, що вони будуть здобувати практичні навички роботи в новому інформаційному просторі, періодично їх оновлювати, застосовуючи, при цьому, різноманітні форми нормативної й методичної діяльності;

- створення творчої групи учителів з різних предметів, які будуть забезпечувати постійну розробку, апробацію та впрова-

дження новітніх інструментів навчання на основі використання інформаційно-комунікативних технологій;

- спонукання учителів до створення особистих веб-сайтів, розміщення там і сайті загальноосвітнього навчального закладу авторських розробок навчальних і методичних матеріалів;

- забезпечення планування заступника-директора роботи консультативних пунктів, семінарів, майстер-класів з активним залученням інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес;

- участь педагогічного колективу в спільних науково-освітніх проєктах, Інтернет-комунікаціях із колегами інших закладів і регіонів України з питань оптимізації навчального процесу засобами інформаційно-комунікативних технологій;

- використання цифрових ресурсів, які є ефективними у сфері освіти, а саме: мультимедійних навчальних комплексів, електронних підручників, планшетів, педагогічних програмних засобів, колекцій цифрових освітніх ресурсів мережі Інтернет у навчальному та виховному процесах.

В. Харківець виокремила головні напрями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у школі, зокрема:

- «навчальна діяльність»;

- навчально-методична робота;

- методична підтримка навчально-виховного процесу;

- самостійна робота учасників навчально-виховного процесу» (Харківець, 2018).

Керівник закладу освіти нині повинен уміти аналізувати ефективність діяльності освітньої установи в цілому та кожного її працівника окремо, виділяти наявні проблеми, здійснювати поділ їх на першочергові й другорядні та знаходити найбільш ефективні шляхи вирішення, будувати організаційну структуру управління, планувати та організовувати контроль і оцінювання якості, здійснювати інформаційно-аналітичну діяльність з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Оптимізувати керівну діяльність директора школи, враховуючи вимоги щодо якості освіти, які в нинішній час постійно зростають, постійно збільшується обсяг інформації в сфері управління та адміністрування, може спеціальне інформаційне забезпечення, яке являє собою «сукупність специфічних ресурсів, процесів і технологій,

призначених для вирішення управлінських завдань» (Калігаєва, 2022, с. 20).

За період пандемії та в умовах воєнного стану в Україні керівниками навчальних закладів напрацьовано базу щодо питань розвитку ІКТ і створення інформаційного простору в освіті. Окреслимо деякі елементи:

«1. Застосування нових інформаційних та телекомунікаційних технологій у навчальному процесі. Так, за період війни рівень освоєння та використання ІКТ у закладі становив: адміністрація – 100%, педагоги – 100%. Вчителі активно і самостійно освоюють цей напрямок у різних формах:

- використання електронних підручників на уроці;
- створення власних презентацій до уроків, електронних тестів;
- розробка дослідницьких завдань щодо пошуку інформації в Інтернеті;
- проектна діяльність з учнями.

2. Інформаційне забезпечення управління:

– створено локальну управлінську мережу, що дозволяє організувати внутрішній документообіг, працювати з будь-якого робочого місця, підключеного до локальної мережі.

– самостійно розроблено інформаційну систему для збору, обробки, аналізу, зберігання стандартної інформації про кадрові ресурси та учнів закладу для побудови звітності в різних рівнях управління освітою.

– у електронному вигляді ведеться моніторинг по: успішності (підсумки за чверть навчання кожного учня); відвідуваності (у кожному класі); якості навченості та якості знань (кожну чверть для кожного вчителя). Для реалізації використано технологію електронних таблиць – Microsoft Excel та спеціальні бази даних.

– освоюється технологія автоматизованого складання розкладу, що дозволяє оперативну зміну розкладу освітнього процесу, шкільних і класних заходів.

– постійно поповнюється банк програмно-методичних розробок вчителів.

– 3. Інформаційне забезпечення навчального процесу:

– створено інформаційно-освітній центр на базі кабінетів інформатики та кабінету мультимедійних систем навчання, що розширило можливості отримання та засвоєння інформації через використання Інтернет-технологій у освітньому процесі.

– розроблено уроки хімії, математики, біології, географії, іноземної мови та літе-

ратури, історії, музики з комп'ютерною підтримкою, які дозволяють учням більш глибоко зрозуміти предмет, дають можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії для кожного вихованця, забезпечення такого рівня мотивації навчальної діяльності, коли навчальний матеріал сприймається як значущий.

Отже, внаслідок створення єдиної інформаційної системи закладу керівники мають наступні можливості:

- забезпечити доступ до мережі Інтернет;
- вести пошук інформації для вирішення навчальних завдань;
- підтримувати роботу локальної мережі школи;
- забезпечити надійне зберігання інформації школи;
- використовувати інформацію, розміщену в мережі Інтернет;
- організувати участь школи в освітніх проектах, конкурсах, вікторинах;
- обмінюватися інформацією щодо методики викладання в умовах дистанційного навчання з керівниками інших шкіл;
- використовувати в навчальній роботі наявні освітні ресурси (тренажери, репетитори, енциклопедії, довідники тощо);
- оперативно комунікувати з керівниками та іншими працівниками різних освітніх організацій;
- сприяти самоосвіті, саморозвитку та самореалізації учнів і педагогів;
- вести управління закладом на якісно новому рівні;
- забезпечувати спільний доступ до інформаційної системи» (Калігаєва, 2022, с. 21).

З огляду на те, що Україна вже змогла налагодити дистанційну форму освіти під час пандемії, педагоги та керівники закладів не витрачали час і зусилля на те, щоб навчитися користуватися навчальними платформами, коли відбулося повномасштабне вторгнення рф. Учні також були добре адаптовані до прослуховування уроків у домашніх умовах. Таким чином, проблема, яка могла виникнути й сильно загостритися на початку 2022 року була вирішена ще в 2020 році й не вплинула на якість освітнього процесу.

Відтак, якщо раніше, до 2020 року, доступ до мережі Інтернет фахівцями освітньої сфери сприймався, в основному, як база для обміну інформаційними ресурсами, то нині він відкрив нові горизонти для застосування його, як інструменту навчан-

ня та виховання, а не лише як електронної «бібліотеки» чи мережевого довідника.

Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій надало нового значення поняттю «залучення учнів до освітнього процесу», що раніше визначалося в основному їх фізичною присутністю на уроках (Мельник, 2023). Згідно ст. 49 Закону України «Про освіту» «дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» (Про освіту, 2017, ст. 49).

Висновки. З огляду на проведене дослідження, керівникам сучасних закладів освіти варто зосередити свою управлінську діяльність на трьох важливих аспектах, зокрема: формування високого рівня інформаційно-комунікаційної компетентності педагогічного колективу, спостереження за тим, щоб працівники постійно удосконалювали набуті навички; забезпечення наукового та методичного супроводу впровадження ІКТ у процес навчання; зміцнення та розширення матеріально-технічної бази школи.

Успішна реалізація управлінської діяльності в означених сферах дозволить керівнику максимально задовольняти вимоги сучасних здобувачів освіти. Допоможе більш швидко та якісно долати труднощі, які виникають нині в освіті в умовах війни.

Список бібліографічних посилань

- Богданович, 2021 – Богданович, О.І. (2021). Механізм упровадження ІКТ в управлінській і освітній процесі ЗСО. *Педагогічний пошук*, 4(112): 41–45.
- Дивак, 2007 – Дивак, В.В. (2007). Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності директора школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2(1). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/276>.
- Іванова, 2021 – Іванова, Н.С. (2021). ІКТ в управлінській діяльності керівника. *Прикладні аспекти сучасних міждисциплінарних досліджень: збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 26 листопада 2021 р., Вінниця. С. 20–22.
- Іляш, Власій & Білусяк, 2017 – Іляш, Ю., Власій, О., Білусяк, Б. (2017). Інформаційні технології в діяльності керівника навчального закладу. *Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (ІТКМ-2017)*. Івано-Франківськ, 15–20 травня 2017 р. С. 140–143. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3254/1/Iliash.pdf>.
- Калігаєва, 2022 – Калігаєва, О.П. (2022). Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті: творча робота. Київ: Національний еколого-натуралістичний центр. 26 с. URL: <https://nenc.gov.ua/education/wp-content/uploads/2022/10/Kaligaeva.pdf>.
- Клокар, 2008 – Клокар, Н.І. (2008). Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності та навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. Біла Церква: Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. 104 с.
- Ковальчук, 2013 – Ковальчук, В.І. (2013). ІКТ-компетентність учителя у нормативно-правовому полі. *Розвиток ІКТ-компетентності вчителя у системі післядипломної освіти: методичний посібник*. С. 6–11. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2983/1/Kovalchuk_V.pdf.
- Коростельов, Лодатко, 2010 – Коростельов, О.О., Лодатко, Є.О. (2010). Підготовка управлінських кадрів системи освіти до аналітичної діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 183(1): 125–129.
- Лодатко, 2018 – Лодатко, Є.О. (2018). Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх фахівців у контексті сучасних освітніх реалій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки*, 155: 176–179.
- Мельник, 2023 – Мельник, А. (2023). Використання чат-боту ChatGPT у практичній мовній підготовці майбутніх викладачів англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум»*. Серія: Педагогічні науки, 21(177): 100–107.
- Освітній процес в умовах війни, 2023 – Освітній процес в умовах війни: тенденції та висновки (2023). *ОСВІТА.UA* URL: <https://osvita.ua/school/88943/>.
- Про вищу освіту, 2014 – Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Про освіту, 2017 – Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Про повну загальну середню освіту, 2020 – Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
- Романишина, Шквир & Казакова, 2021 – Романишина, Л., Шквир, О., Казакова, Н. (2021). Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021, № 6 (110). С. 352–360. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/04/35.pdf>.
- Савченко, 2008 – Савченко, З.В. (2008). Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 4(8). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/100/1/Савченко_8_-08.pdf.
- Харківець, 2018 – Харківець, В.В. (2018). Діяльність керівника щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес школи. *Персональний сайт вчителя інформатики Харківської гімназії №163 Харківець*

Вікторії Вікторівни. URL: <https://victoriavic37.wixsite.com/mysite/diyalnist-kerivnika-shkoli>.

References

- Bogdanovych, O.I. (2021). The mechanism of introducing ICT into the administrative and educational process of General Secondary Education Institutions. *Pedagogical search*, 4(112): 41–45 [in Ukr.].
- Dyvak, V.V. (2007). Information and communication technologies in the professional activity of the school director. *Information Technologies and Learning Tools*, 2(1). Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/276> [in Ukr.].
- Ivanova, N.C. (2021). ICT in the manager's management activities. *Applied aspects of modern interdisciplinary research: collection of materials of the 1st All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*, November 26, 2021, Vinnytsia. P. 20–22 [in Ukr.].
- Ilyash, Yu., Vlasii, O., Bilusiak, B. (2017). Information technologies in the activity of the head of the educational institution. *Information technologies and computer modeling: materials of the international scientific and practical conference (ITCM-2017)*. Ivano-Frankivsk, May 15–20, 2017. P. 140–143. Retrieved from <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3254/1/Ilyash.pdf> [in Ukr.].
- Kaligayeva, O.P. (2022). Modern information and communication technologies in education: creative work. Kyiv: National Ecological and Naturalistic Center. 26 p. Retrieved from <https://nenc.gov.ua/education/wp-content/uploads/2022/10/Kaligaeva.pdf> [in Ukr.].
- Klokar, N.I. (2008). The use of information and communication technologies in management activities and the educational process of a comprehensive educational institution. Bila Tserkva: Kyiv Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Personnel. 104 p. [in Ukr.].
- Kovalchuk, V.I. (2013). Teacher's ICT competence in the normative and legal field. *Development of teacher's ICT competence in the post-graduate education system: methodical guide*. P. 6–11. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2983/1/Kovalchuk_V.pdf [in Ukr.].
- Korostelov, O.O., Lodatko, Y.O. (2010). Preparation of management personnel of the education system for analytical activities. *Cherkasy University Bulletin. Series: Pedagogical sciences*, 183(1): 125–129 [in Ukr.].
- Lodatko, Y.O. (2018). Informational and analytical competence of future specialists in the context of modern educational realities. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko. Pedagogical sciences series*, 155: 176–179 [in Ukr.].
- Melnyk, A. (2023). Using ChatGPT chatbot in practical language training of future teachers of English. *Bulletin of the Chernihiv Collegium National University. Series: Pedagogical sciences*, 21(177): 100–107 [in Ukr.].
- Educational process in the conditions of war: trends and conclusions (2023). *OCBITA.UA* Retrieved from <https://osvita.ua/school/88943/> [in Ukr.].
- On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
- On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
- On complete general secondary education: Law of Ukraine dated January 16, 2020 No. 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukr.].
- Romanyshina, L., Shkyr, O., Kazakova, N. (2021). Information and communication technologies in the training of future teachers of natural sciences. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6(110): 352–360. Retrieved from <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/04/35.pdf> [in Ukr.].
- Savchenko, Z.V. (2008). The use of information and communication technologies in the management of a general educational institution. *Information Technologies and Learning Tools*, 4(8). Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/100/1/Савченко_8_-08.pdf [in Ukr.].
- Kharkivets, V.V. (2018). Activities of the head regarding the implementation of information and communication technologies in the educational process of the school. *Personal website of the computer science teacher of the Kharkiv Gymnasium No. 163 Kharkivets Viktoria Viktorivna*. Retrieved from <https://victoriavic37.wixsite.com/mysite/diyalnist-kerivnika-shkoli> [in Ukr.].

DEREVIANKO Denys

Ph.D in Pedagogy,
Senior Lecturer of Educational and Socio-Cultural Management and Social Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE WORK OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary. Introduction. In the context of global transformational processes taking place in the education system of Ukraine, the importance of effective use of information and communication technologies (ICT) in the management activities of heads of educational institutions.

This is due to the need to improve the quality of management decisions, optimization of staff performance and acceleration of and accelerate document flow. At the same time, an analysis of current practice shows that the issues of the use of ICTs in the work of heads of educational institutions is still insufficiently studied and require deeper research.

The article outlines the main activities of a head in the field of education and the peculiarities of using ICT in each of them. The author identifies Internet technologies

that are important in teaching and upbringing of students and presents the advantages of the educational process.

The author presents the peculiarities of using infographics at the personal level, at the level of communication with colleagues, partners, and management.

The main directions of application of information and communication technologies at school are determined, the basis for the development of ICT and the creation of information space in the educational sphere is characterized.

Results. The identifies the key areas of ICT use in the work of heads of educational institutions, including: information and analytical activities, planning and forecasting, organization of document flow, communication with participants in the educational process, staff development, etc. It has been established that the use of ICTs contri-

butes to increasing the efficiency, objectivity and validity of management decisions, as well as ensures the effectiveness of management of the educational institution in general.

Originality. The main directions of ICT use in the management activities of heads of educational institutions and their impact on management efficiency are identified and substantiated. A model of ICT application in the management activities of heads of educational institutions has been developed, which includes target, content, organizational, technological and effective components.


Conclusion. The study has led to the conclusion that the effective use of ICT in the management activities of heads of educational institutions is an important factor in


improving the quality of management. The author proposes specific recommendations for improving the process of introducing ICTs into the management activities of heads of educational institutions, in particular by forming the ICT competence of managers, updating the material and technical base and creating a favorable information and educational environment in educational institutions.

Keywords: information and communication technologies; management activity; head of an educational institution; educational process; informatization of the educational process.

Одержано редакцією 09.06.2024
Прийнято до публікації 19.06.2024

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93>

 <https://orcid.org/0000-0001-5890-6276>

РУДЕНСЬКИЙ Ростислав

аспірант 3-го року навчання,
асистент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка
e-mail: rost.rudenskiy@tnpu.edu.ua

УДК 373.2/.3.091.33-027.22:794(091)(045)

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ НАСТІЛЬНИХ ІГОР ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті обґрунтовано, що настільні ігри є засобом, який забезпечує органічний перехід із соціальної ролі дошкільника у нову – молодшого школяра. Актуалізовано, що освітній потенціал настільних ігор в науці ще є малодослідженим, як на теоретичному, так і практично-методичному рівні.

Визначено освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку – це комплекс сутнісних характеристик (цілі, мотиви, зміст, засоби, прийоми, результати, інтеграція) формування гармонійно розвиненої особистості здобувача дошкільної та початкової освіти в цілеспрямованому освітньому процесі.

Зазначено, що відбір змісту для ігор повинен відповідати загальнодидактичним критеріям, вимогам і принципам змісту дошкільної та початкової освіти, бути спрямованим на реалізацію основ наук, цілісного їх відображення у доступній ігровій поліграфічній формі для дітей 5–10 років.

Обґрунтовано такі характеристики настільних ігор для дітей: базуються на інтерактивній (міжособистісній) взаємодії гравців (утворення внутрішнього вольового механізму саморегуляції процесу гри); є емоційно насиченою і динамічною культурно-дозвіллевою суспільною практикою (гра як провідний вид діяльності, гра як значуща форма, гра як соціальна функція); інтегрований дидактичний засіб, спрямований на реалізацію наступності й неперервності змісту освітніх напрямів Державного стандарту дошкільної та освітніх галузей початкової освіти; цілісний засіб розвитку пізнавальних психічних процесів (мислення, мовлення, пам'яті, уваги, сприймання, уваги тощо).

Систематизовано й проаналізовано такі групи настільних ігор для дітей 5–10 років: для логіко-математичного розвитку та виховання сенсорної культури; для розвитку творчої уваги та креативності; для розвитку інтелектуально-емоційної сфери; для розвитку пізнавальних психічних процесів (мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уваги); монопредметно спрямовані та інтегровані тощо..

Узагальнено, що настільні ігри для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку мають тривалий суспільно-історичний характер розвитку; становлять стійку органічну форму культурного дозвілля; можуть бути предметом, як позитивного, так і негативного суспільно-економічного, світоглядно-ідеологічного

відображення тем, подій, вчинків, ідей; є засобом формування емоційно-вольової сфери здобувачів дошкільної та початкової освіти через засвоєння культури ігрової поведінки з поліграфічними комплектами тощо.

Ключові слова: настільні ігри; старші дошкільники; молодші школяри; освітній потенціал; пізнавальна активність; критерії змісту освіти; наступність і неперервність освіти.

Постановка проблеми. Оновлення змісту дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021), конкретизація відповідальності та участі батьків у його реалізації за кожним з освітніх напрямів зумовлює пошук інноваційних засобів навчання, виховання та розвитку здобувачів. З одного боку, доцільним є відбір таких засобів, які будуть водночас ефективними у використанні педагогом і доступними для батьків. З іншого боку, оновлення змісту дошкільної і початкової освіти зумовлює необхідність пошуку таких засобів, які забезпечать органічний перехід із соціальної ролі дошкільника у нову – молодшого школяра. Одним із таких засобів є настільні ігри, освітній потенціал яких в науці ще є малодослідженим і становить предмет нашого дослідження.

Історія розвитку теорії настільних ігор відображена в працях Р. Белла, Т. Данована, Р. Костера, Я. Лівінгстона, Г. Мюррея, І. Фінкеля (Bell, 1969; Donovan, 2019; 15, Finkel, 2007). За останні два десятиліття розробкою практично зорієнтованих посібників з ігрової дизайну настільних ігор (W. Baur, M. Cook, J. Ernest, R. Garfield, E. Greenwood, R. Heinsoo, S. Jackson, B. Jamison, R. Koster, C. McComb, M. Selinker) (Костер, 2022; Baur et al., 2010; Jamison, 2005–2011; Selinker et al., 2011). Щодо настільних ігор для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, то результати нашого дослідження засвідчують, що їх здебільшого розглядають винятково в контексті дидактичних ігор, що суттєво звужує потенціал та сфери їх застосування

(Руденський, Писарчук, 2023). Для розв'язання цього завдання, передусім, важливо обґрунтувати ті переваги, істотні характеристики, які в психолого-педагогічній площині розгляду засвідчили б культурно-виховну, розвивальну і дидактичну спрямованість у формуванні особистості здобувача дошкільної та початкової освіти саме настільних ігор як малодослідженого предмета. Цьому сприятиме і обґрунтована структура настільних ігор, їх види та історія розвитку.

Мета статті – визначити та обґрунтувати освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Визначення освітнього потенціалу є необхідною умовою, етапом перед упровадженням інноваційного засобу в масову практику освітнього процесу. З одного боку, його достовірне обґрунтування, тлумачення буде основою, фундаментом для визначення педагогічних умов, конкретизації завдань навчання, виховання й розвитку здобувачів. А з іншого, його розуміння торуватиме шлях для наступних досліджень, адже допоможе охарактеризувати аналізований феномен з тих сторін, які ще не були вивченими в науці, тобто сприятиме більш цілісному теоретичному узагальненню досліджуваного явища. Важливим у цьому контексті залишається і той факт, що визначення освітнього потенціалу настільних ігор, їхніх сильних сторін забезпечить основу для доведення, що вони є достатньо ефективними освітніми засобами навчання і виховання дітей у порівнянні з іншими іграми, техніками, методами, технологіями тощо.

Таким чином, зміст поняття освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку тлумачимо як комплекс сутнісних характеристик (цілі, мотиви, зміст, засоби, прийоми, результати, інтеграція) формування гармонійно розвиненої особистості здобувача дошкільної та початкової освіти в цілеспрямованому освітньому процесі.

Визначення характеристик-переваг настільних ігор для ефективного використання в освітньому процесі є результатом узагальнення як емпіричного досвіду практики ігрового процесу, так і теоретичних напрацювань каталогів-описів, монографічних досліджень, методичних збірників, зокрема в історичній ретроспективі. Поєднання обох напрямів дослідження забезпечує цілісний підхід до відображення якомога більшої кількості сутнісних характеристик настільної гри як елемента культурної практики людей, і на цій основі узагаль-

нення тих, які будуть оптимальними у формуванні особистості в дошкільний період дитинства та початкової школи. Якщо сутнісна характеристика настільної гри відповідає вимогам реалізації змісту дошкільної та початкової освіти, то її, вважаємо якісним критерієм їх ефективного використання в освітньому процесі. Зміст дошкільної та початкової освіти покладають в основу настільних ігор у формі правил, тематики, сюжетів, персонажів, а також необхідних уявлень, поняттях, фактах, закономірностях, прийомах і методах, необхідних для процесу гри. З цього висновується, що відбір змісту для ігор, ми погоджуємося з думкою В. Чайки (Чайка, 2011), повинен відповідати вимогам, принципам змісту дошкільної та початкової освіти в цілому, бути спрямованим на реалізацію основ наук, цілісного їх відображення у доступній ігровій поліграфічній формі для дітей 5–10 років. Отже, критерії добору та відповідності змісту дошкільної та початкової освіти і мають бути в основі критеріїв відповідності настільних ігор йому також. У дослідженні ми базуємось на загальнодидактичних критеріях відповідності змісту освіти, охарактеризованих В. Чайкою: відповідність соціальному замовленню суспільства, гуманістична спрямованість змісту гри, урахування реальних можливостей освітнього процесу в ЗДО та початковій школі, полікультурність, інтегративність, послідовність, доступність змісту гри, єдність пізнавальної та практичної (ігрової) сторін навчання тощо (Baur et al., 2010, p. 79–80). Охарактеризуємо критерії відповідності настільних ігор, їх сутнісні характеристики щодо реалізації змісту дошкільної та початкової освіти.

Суттєвою характеристикою-перевагою настільних ігор, передусім, вважаємо те, що вони здебільшого побудовані на інтерактивній (міжособистісній) взаємодії гравців. Зміст цієї характеристики можна тлумачити у кількох напрямках, які є помітними у процесі більш детального аналізу. По-перше, розуміючи інтерактивність настільних ігор, необхідно зауважувати різні види міжособистісної взаємодії гравців, що забезпечує можливість створювати нові підвиди ігор.

Важливим фактором інтерактивної основи настільних ігор є і те, що процес розгортається у двох планах: реальному та ігровому. Останній полягає у тому, що хід усієї гри регулюється чіткими правилами-функціями, невиконання чи порушення яких призводять до того, що гра «розпадається», руйнується. «Правила-функції є унікальними для кожного окремого поліграфічного комплексу» (Руденський, 2022, с. 147).

Реальний план ігрової взаємодії, спілкування між гравцями регулюється правилами-нормами ігрової поведінки. Так, здебільшого вихователь не може змінити правила-функції гри, які підготовлені авторами гри, однак його роль є провідною в організації оволодіння правилами-нормами ігрової поведінки (там само, с. 148). Цей взаємозв'язок між планами ігрового процесу та правилами зумовлює потребу у формуванні вольової сфери здобувачів. І настільні ігри, на нашу думку, є органічним й ефективним засобом її формування, адже правила не нав'язуються зовні, дорослим (батьками). Їх наче пропонує сама гра. На перших етапах педагог може регулювати ігрову взаємодію, взявши на себе роль одного із гравців – рівноправного з іншими. Механізм регуляції тут полягатиме в усвідомленні дітьми авторитету дорослого, «крайньої інстанції», до якої можна звернутися у випадку порушених правил-функцій. Дедалі частіше, здобувачі усвідомлюватимуть, що потрібні ще й інші правила (правила-норми), невиконання яких ускладнює перебіг гри, інколи навіть повністю унеможливає її, сприяє появі конфліктів між гравцями. Ця усвідомлена потреба в правилах вищого рівня спонукає до утворення внутрішнього механізму саморегуляції процесу ігрової взаємодії. Безумовно, цей процес тривалий у часі, однак є ефективним, особливо в контексті наступності між дошкільною та початковою освітою. Старшим дошкільниками, опинившись у новій соціальній ролі молодших школярів, необхідно формувати нові види взаємодії у новому колективі, і тільки успішний позитивний досвід прийняття правил, саморегуляції ними поведінки в ЗДО сприятиме успіхові у початковій школі.

Наступною суттєвою характеристикою перевагою є те, що настільні ігри є емоційно насиченою і динамічною культурно-дозвіллевою суспільною практикою. Історія розвитку практики настільних ігор та їх теоретичного осмислення свідчить, що вони чи їх елементи займали чільне місце у суспільному житті уже на ранніх етапах розвитку цивілізацій поряд з іншими практиками, як-от окультні, магичні, релігійні, воєнно-стратегічні, виробничі, побутові й ін. Посилило роль настільних ігор у культурному житті поява символічного письма, а згодом і поява паперу, що сприяло ще більш інтенсивнішому узагальненню й поширенню ігрової практики. Це збагатило способи відображення світогляду і світоустрію найдавніших держав. Так, наприклад, гра у Сенет сама по-собі не свідчить про вірування давніх єгиптян. Однак, збережене на стіні піраміди зображення ца-

риці Ніфертіті, яка сидить за столом, граючи в Сенет (Livingstone, Wallis, 2019), свідчить про те, що комплект такої гри могли дозволити собі здебільшого багаті верстви населення. На ранньому етапі розвитку культури Давнього Єгипту ця гра, як зазначає П. Піцціоне, відображала легенду про появу 365 днів у році (Piccione, 1980), а згодом ще більше сакралізувалася, що призвело до того, що, будучи парною грою, чимало зображень, зокрема з епохи Середнього Царства, зображують одного гравця. За даними істориків та археологів це може свідчити про те, що гра, первинно будучи світською, хоча й заснованою на релігійних сюжетах, згодом ще більше сакралізувалася. Відсутність другого гравця, пояснюється тим, що для того, хто помирає, і його душі залишається лише одне: пройти шляхом у Вічність, який підсумовує все прожите людиною тут у реальному житті (R.C. Bell, H.J.R. Murray, D. Parlett) (Bell, 1969; Livingstone, Wallis, 2019; Piccione, 1980).

Не зникла ця тенденція і в епоху поширення доступу до загальної освіти, обґрунтування авторських педагогічних систем щодо виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого дошкільного віку. В ігри й іграшки для дітей було закладено «моралізуючий принцип»: гра мала ушляхетнювати виховання, поведінку дитини, була предметом класового та ідеологічного відображення культурного й суспільного устрою держав. Так, наприклад відомі квартетні ігри, що свідчили про расову дискримінацію («Chimney Sweeps», «Schwarzer Peter»). Це призвело до того, що в зміст настільних ігор для дітей, організації їх дозвілля, навчання й виховання штучно було «нав'язано» зміст життя дорослих, однак сюжет гри за такого підходу дітям не подобався. Інша ж крайність такого підходу полягала в тому, що в дитячі настільні ігри проникли сюжети воєнної тематики, відомих війн і битв з історії людства (Писарчук, Руденський, 2022). Узагальнюючи праці дослідників Й. Гайзінґа та Р. Кайюа у площині відображення культури, і навпаки – вивчення науками про культуру настільних ігор для дітей – ми характеризуємо їх як культурно-дозвіллеву практику через розуміння концептів: «гра як особливий вид діяльності», «як значуща форма», «як соціальна функція» (Гейзінґа, 1994, с. 10; Каюа, 2003).

Таким чином, можна стверджувати, що настільні ігри мають тривалий суспільно-історичний характер розвитку; становлять стійку органічну форму культурного дозвілля; можуть бути предметом, як позитивного, так і негативного суспільного відо-

браження тем, подій, вчинків, ідеологій; є засобом формування емоційно-вольової сфери здобувачів дошкільної та початкової освіти через засвоєння культури ігрової поведінки з поліграфічними комплектами тощо.

До суттєвих характеристик-переваг належить і те, що настільні ігри є інтегрованим дидактичним засобом, спрямованому на реалізацію змісту освітніх напрямів Державного стандарту дошкільної та освітніх галузей початкової освіти, забезпечуючи при цьому взаємозв'язок неперервності між ними (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021; Державний стандарт початкової загальної освіти, 2018). Необхідно зауважити, що настільні ігри можуть бути монопредметно спрямовані, тобто реалізовувати зміст окремих навчальних предметів, курсів, занять – одна освітня галузь; та інтегровані настільні ігри – реалізують зміст кількох освітніх галузей, що цілісно тематично поєднуються у змісті гри.

З огляду на історію розвитку освітніх настільних ігор можна стверджувати, що вони з'являються в системі навчання і виховання дітей у той же час приблизно, коли й формувалася концепція дитинства. Їх розвиток значно посилюється у зв'язку з дослідженнями феномена дитячої гри, її самоцінності в розвитку особистості людини в дошкільний період та відокремлення від навчальної діяльності як провідного типу (друга половина ХХ століття). Актуалізує цю тезу поява відомих міжнародних компаній-виробників настільних ігор, чий товари розроблялися здебільшого для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Коротко охарактеризуємо приклади монопредметних та інтегрованих настільних ігор для дітей. Для функціональної зручності монопредметні ігри педагогам доцільно групувати за освітніми напрямами чи галузями (наприклад, настільні ігри сенсорного виховання й логіко-математичного розвитку, настільні ігри для ознайомлення з природним довкіллям тощо), а інтегровані доцільно групувати за тематикою, зокрема відповідно до теми навчальних тижнів, як у ЗДО, так і в початковій школі.

Настільні ігри з виховання сенсорної культури (сенсорно орієнтовані настільні ігри) здобувачів. Ігри цієї групи сприяють вивченню й більш міцному закріпленню знань і здатностей, пов'язаних із сенсорними еталонами (колір, форма, величина, розмір, рухи, звуки, просторові відношення тощо). Такі ігри пропонують дошкільникам уже з 4-го року життя. У настільних іграх типу «Contura» дітям пропонується розглянути набір плоских зображень, виконаних на цупкому картоні. Хоча в ком-

плекті фігур чимало, доцільно розпочинати з невеликої кількості, адже метою першого етапу є засвоєння механізму відгадування предмета за допомогою сенсорних дій обстеження (погладжування, дотик, обмацування). Варіантом ускладнення гри може бути завдання знайти фігури, об'єднані конкретною тематикою (транспорт, посуд, рослини, іграшки) або ознакою (гострі, чотирикутні, маленькі, довгі) й ін. Для молодших школярів варто запропонувати більш складний варіант цієї гри. Наприклад, гра компанії Fun Games Shop «Шалені шкарпетки» – дуельна гра з відгадуванням предметів за їх формою. Усі дрібні предмети кожен гравець ховає в шкарпетку. По-черзі крутять стрілку на ігровій дошці. Стрілка вказує, який предмет потрібно знайти якомога швидше за іншого гравця. Змагальний ефект посилює той факт, що засунувши руку в глибоку довгу шкарпетку, гравці не бачать предметів, однак їх очі не зав'язують стрічкою, тож вони бачать суперника. Для перемоги важливо не лише швидше за суперника знайти предмет і витягнути, а й зробити це правильно (не сплутати з іншими).

Настільні ігри типу «Make & break» спрямовані на розвиток просторової уяви та мислення, засвоєння просторових відношень, закріплення вміння розрізняти площинне зображення предметів та їх розташування в просторі. До комплекту входить набір з десяти різнокольорових блоків-паралелепіпедів, картки із зображенням різних конструкцій, гральний кубик. Гравцям на швидкість потрібно скласти конструкцію, зображену на картці. Складність полягає в тому, що зображена конструкція не є тривимірною, що вимагає просторової уяви й мислення.

До сенсорно орієнтованих настільних ігор належать ігри для розвитку навичок кодування/декодування ознак предметів, створення піктограм, знаків та символів. Такою, наприклад, є гра «Міконки» Марін Фарагуни. Сенсорний розвиток за допомогою цієї гри полягає в тому, що на картах відображаються ознаки, які є сенсорними еталонами згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). Гра містить такі з них: колір, форму (коло, трикутник, квадрат/прямокутник), смак (солодкий, солоний), температуру (гарячий, холодний), запах (приємний, неприємний), звук (шумний, гучний) та гостроту предметів.

Щодо інтегрованих освітніх настільних ігор, то цікавими для здобувачів є ігри гумористичного змісту, розвитку емоційного інтелекту, дотепності тощо. Ми погоджуємося з думкою О. Писарчук, що «значну

роль в розвитку інтелектуально-емоційної сфери у старших дошкільників та учнів молодшої школи відіграють способи емоційного реагування на різноманітні стимули середовища» (Писарчук, 2023, с. 270). Такими способами «правильного реагування», на нашу думку, є правила-норми ігрової взаємодії. Практика свідчить, що гумор, органічно вплетений у зміст і динаміку настільної гри, сприяє їх ефективному засвоєнню, оскільки базується на позитивних емоціях і мотивах. Щодо тематики та змісту ігрових правил, то зазначимо, що діти частіше надають перевагу не зовнішній формі персонажа, його розмірам, а динамічним діям з предметами, що змушують сміятися, є кумедними за характером реалізації.

Серед зазначених видів настільних ігор ґрунтовних подальших досліджень потребують зокрема ігри, що присвячені зміні сезонів/пір року, святам та видатним подіям в історії людства. У цьому контексті педагогам доцільно організувати осередок настільних ігор в групі ЗДО чи приміщенні класу (Писарчук, Руденський, 2023). Варіативність осередку забезпечуватиметься саме зміною ігор відповідно до теми дня чи тижня. Педагог може використати гру не лише під час перерви чи вільної діяльності здобувачів, а й під час навчального заняття.

Важливою характеристикою-перевагою настільних ігор є і те, що вони є цілісним засобом розвитку пізнавальних психічних процесів, зокрема мислення, пам'яті, уяви, сприймання, уваги тощо. Кожна настільна гра спрямована на розвиток усіх психічних процесів, тому під час ігрової діяльності складно виокремити в чистому вигляді психічний процес, що забезпечує їх розвиток. У практиці вирізняються групи ігор, які автори виокремлюють як основний напрям розвитку психічних процесів чи інтелектуальних умінь. Наприклад, поширеною є група настільних ігор для розвитку пам'яті настільки, що в індустрії ігрового дизайну виокремлено нову механіку меморі (від англ. memory – пам'ять). Типовий комплект цього виду ігор містить набір карток парної кількості. Картки добре перемішують та розкладають спершу горілиць зображенням. Завдання гравців – запам'ятати не просто розташування карток, їх порядок, а запам'ятати розміщення карток-пар і відгадати їх. Перший гравець перевертає картку догори зображенням та пригадує, де саме знаходиться пара до щойно відкритої. Якщо гравець правильно запам'ятав – він забирає пару собі. Якщо не відгадав, то перша картка залишається відкритою, а друга (неправильно вгадана) повертається зображенням долілиць знову.

Хід переходить до наступного гравця. Виграє той, хто відгадає найбільшу кількість пар карток.

Механізм пам'яті у цій грі спрямований на збирання, обробку й відтворення розташованих карток. Здобувачів варто зорієнтувати, що запам'ятовуються ефективніше впорядковані множини і ряди, а не хаотичний набір елементів. Окрім цього, запам'ятовування зображень у рядах – лише одна частина вирашного підходу. Друга – у процесі помилкового відкривання карток (доцільно загострювати увагу й стежити за тим, яке зображення має місце). Розпочинається повторний цикл збирання, обробки й відтворення інформації про зображення. Таким чином, розвиваються важливі якості й уміння, які супроводжують пізнавальну активність здобувача. Зауважимо, що механіка цього виду гри є доступною і ефективною, тож педагоги можуть самостійно готувати набори тематичних карток. Комплект можна підготувати як до конкретної теми, так і комбінувати за інтегрованим підходом. Так, наприклад, до теми «Рання весна» доцільно підготувати комплект із зображеннями первоцвітів, птахів, що повертаються з вирію, дерев, які розквітають першими, тварин, що прокидаються від зимової сплячки, комах, які першими з'являються з настанням весни. Важливим у контексті створення настільних ігор типу меморі залишається єдність оформлення зображень: умовний графічний план комплекту повинен бути цілісним у сприйманні здобувачем.

Важливою для освітнього процесу є група ігор для розвитку творчої уяви, креативності. Суть цього типу ігор зводиться до того, що гравці створюють образ предмета, подій чи явищ та відгадують ті, що створені іншими гравцями. Так, наприклад, у відомій грі «Крокодил» завдання кожного гравця створити й показати образ за допомогою рухів, жестів, пантомімічно так, щоб інші гравці відгадали. Однак, той, хто показує не може видавати жодних звуків, писати чи вказувати на предмет, якщо він поруч. Ця група ігор спрямована на розвиток просторової орієнтації, вміння залучати реквізит, асоціативного мислення, уяви, вміння ставити відкриті запитання, вдало використовувати жести й міміку тощо. В іграх типу «Аліас» завдання учасників відгадати те, що гравець уже демонструє не рухами, а описує словесно, не називаючи предмет. Той, хто відгадав, отримує бал. Ігри групи «Аліас» розвивають такі важливі вміння у здобувачів: зв'язно висловлюватись, описувати предмети і явища поширеними реченнями, добирати контекстуа-

льно влучні слова й фрази, гнучко мислити, будувати асоціативні зв'язки, контролювати емоційне піднесення, настрої тощо.

Підвидом настільних ігор на розвиток творчої уяви, креативності є ігри на встановлення тематичних та асоціативних зв'язків між зображеннями. Ігри цієї групи спрямовані на розвиток ейдетичної (образної) пам'яті, що є важливою в період переходу від наочно-образного до абстрактно-логічного мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі аналізу настільних ігор в історичній ретроспективі та сучасних, результати нашого дослідження свідчать про таке.

Настільні ігри як ефективний освітній засіб формування особистості здобувача дошкільної та початкової освіти повинні бути спрямованим на реалізацію та відповідати загальнодидактичним критеріям його добору, зокрема таким (згідно з В. Чайкою): відповідність соціальному замовленню суспільства, гуманістична спрямованість змісту гри, урахування реальних можливостей освітнього процесу в ЗДО та початкової школі, полікультурність, інтегративність, послідовність, доступність змісту гри, єдність пізнавальної та практичної (ігрової) сторін навчання тощо.

Зміст поняття «освітній потенціал настільних ігор» тлумачимо, як комплекс сутнісних характеристик (цілі, мотиви, зміст, засоби, прийоми, результати, інтеграція) формування гармонійно розвиненої особистості здобувача дошкільної та початкової освіти в цілеспрямованому освітньому процесі.

Освітнім потенціалом настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є такі їх характеристики: базуються на інтерактивній (міжособистісній) взаємодії гравців (утворення внутрішнього вольового механізму саморегуляції процесу гри); є емоційно насиченою і динамічною культурно-дозвілевою суспільною практикою (гра як провідний вид діяльності, гра як значуща форма, гра як соціальна функція); інтегрований дидактичний засіб, спрямований на реалізацію наступності й неперервності змісту освітніх напрямів Державного стандарту дошкільної та освітніх галузей початкової освіти; цілісний засіб розвитку пізнавальних психічних процесів (мислення, мовлення, пам'яті, уяви, сприймання, уваги тощо).

Список бібліографічних посилань

Базовий компонент дошкільної освіти, 2021 – Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (2021). Затв. наказом Міністерства освіти і науки від 12.01.2021 №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20okomponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
Гейзінга, 1994 – Гейзінга, Й. (1994). *Homo ludens*. Київ: Основи. 250 с.

- Державний стандарт початкової загальної освіти, 2018 – Державний стандарт початкової загальної освіти (2018). Затв. постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
- Каюа, 2003 – Каюа, Р. (2003). *Людина та сакральне*. Пер. з франц. Київ: Ваклер. 256 с.
- Костер, 2022 – Костер, Р. (2022). *Теорія розваг для ігрового дизайну* / пер. з англ. О. Грищенко. Київ: ArtHuss. 288 с.
- Писарчук, 2023 – Писарчук, О. (2023). Розвиток інтелектуально-емоційної сфери старших дошкільників та учнів початкової школи засобами гумору. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2(2): 268–272. Doi: 10.24919/2308-4863/62-2-43.
- Писарчук, Руденський, 2022 – Писарчук, О., Руденський, Р. (2022). Теоретичні аспекти дослідження теми війни в іграшках та ігровій діяльності дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка*, 2: 120–126. Doi: 10.25128/2415-3605.22.2.15.
- Писарчук, Руденський, 2023 – Писарчук, О., Руденський, Р. (2023). Підготовка майбутніх вихователів до проектування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередку настільних ігор). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка*, 1: 94–104. Doi: 10.25128/2415-3605.23.1.12.
- Руденський, 2022 – Руденський, Р. (2022). Сутність та специфіка правил настільно-друкованих ігор для дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6–7 липня 2022 р.)* [Вінниця: Меркьюрі-Поділля], 11: 146–150.
- Руденський, Писарчук, 2023 – Руденський, Р.Є., Писарчук, О.Т. (2023). Європейський контекст еволюції структури настільних ігор для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 4: 109–118. Doi <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.17>.
- Чайка, 2011 – Чайка, В. (2011). *Основи дидактики: навч. посібник*. Київ: Академвидав. 240 с.
- Baur et al., 2010 – Baur, W., Cook, M., Greenwood, E., Heinsoo, R. & McComb, C. (2010). *The KOBOLD Guide to Game Design. Vol. III: Tools & Techniques*. Open Design LLC. 244 p.
- Bell, 1969 – Bell, R.C. (1969). *Board and Table Games from Many Civilizations*. 2nd edition. Oxford University Press. 210 p.
- Donovan, 2019 – Donovan, T. (2019). *It's All a Game: A Short History of Board Games*. Atlantic Books. 326 p.
- Finkel, 2007 – Finkel, I. (2007). *Ancient Board Games in Perspective*. British Museum Press. 281 p.
- Jamison, 2005–2011 – Jamison, B. (2005–2011). *Gamemastering*. Published by Rampant Platypus Press. 320 p.
- Livingstone, Wallis, 2019 – Livingstone, I., Wallis, J. (2019). *Board Games in 100 Moves*. Dorling Kindersley Ltd. 176 p.
- Piccione, 1980 – Piccione, P.A. (1980). In Search of the Meaning of Senet. *Archaeology*, 33/4 (July/August): 55–58.
- Rudenskiy, Hladun & Ratushniak, 2023 – Rudenskiy, R., Hladun, L. & Ratushniak, N. (2023). Evolution of the european board games for preschool children. *Review Of Theology, Social Sciences And Sacred Art*, 2: 39–47.
- Selinker et al., 2011 – Selinker, M., Howell, D., Tidball, J., Levy, R.C., Forbeck, M., Garfield, R., Jackson, S.,

Yu, D., Ernest, J., Daviau, R. (2011). *Kobold Guide to Board Game Design (Kobold Guides)*. Open Design LLC. 138 p.

References

- Basic component of preschool education (State standard of preschool education) (2021). Approval by order of the Ministry of Education and Science dated 12.01.2021 No. 33. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komp onenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. [in Ukr.].
- Huizenga, Y. (1994). *Homo Ludens*. Kyiv: Osnovy. [in Ukr.].
- State standard of primary general education (2018). Approval by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018 No. 87 (as amended by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 24, 2019 No. 688). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
- Kayua, R. (2003). *Man and the sacred*. (trans. from French). Kyiv: Wakler. 256 p. [in Ukr.].
- Koster, R. (2022). *Entertainment theory for game design*. In O. Hryshchenko (trans.). Kyiv: ArtHuss. 288 p. [in Ukr.]7
- Pisarchuk, O. (2023). Development of the intellectual and emotional sphere of older preschoolers and primary school students by means of humor. Current issues of humanitarian sciences: Inter-?niversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Drohobytsk State Pedagogical University, 2(2): 268–272. [in Ukr.].
- Pysarchuk, O., Rudenskiy, R. (2022). Theoretical aspects of researching of the topic of war in toys and play activities of preschool children. Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Pedagogical Series, 2: 120–126. [in Ukr.].
- Pisarchuk, O., Rudenskiy, R. (2023). Preparation of future educators to design the subject-game environment of a preschool education institution (based on the material of the board games center). Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series Pedagogy, 1: 94–104. [in Ukr.].
- Rudenskiy, R. (2022). The essence and specificity of the rules of board-printed games for children of older preschool age. Actual problems of the formation of the creative personality of the teacher in the context of continuity of preschool and primary education: collection of materials of the VI International Scientific and Practical Internet Conference (Vinnytsia, VDPU named after Mykhailo Kotsy-?bynskiy, July 6–7, 2022) [Vinnytsia: Mercury-Podillia], 11: 146–150. [in Ukr.].
- Rudenskiy, R.E., Pisarchuk, O.T. (2023). The European context of the evolution of the structure of board games for preschool and primary school children. Scientific bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psych-?logy", 4: 109–118. [in Ukr.].
- Chaika, V. (2011). *Basics of didactics: a study guide*. Kyiv: Akademyvdav. 240 p. [in Ukr.].
- Baur, W., Cook, M., Greenwood, E., Heinsoo, R. & McComb, C. (2010). *The KOBOLD Guide to Game Design. Vol. III: Tools & Techniques*. Open Design LLC. 244 p.
- Bell, R.C. (1969). *Board and Table Games from Many Civilizations*. 2nd edition. Oxford University Press. 210 p.
- Donovan, T. (2019). *It's All a Game: A Short History of Board Games*. Atlantic Books. 326 p.
- Finkel, I. (2007). *Ancient Board Games in Perspective*. British Museum Press. 281 p.
- Jamison, B. (2005–2011). *Gamemastering*. Published by Rampant Platypus Press. 320 p.
- Livingstone, I., Wallis, J. (2019). *Board Games in 100 Moves*. Dorling Kindersley Ltd. 176 p.
- Piccione, P.A. (1980). In Search of the Meaning of Senet. *Archaeology*, 33/4 (July/August): 55–58.
- Rudenskiy, Hladun & Ratushniak, 2023 – Rudenskiy, R., Hladun, L. & Ratushniak, N. (2023). Evolution of the european board games for preschool children. *Review Of Theology, Social Sciences And Sacred Art*, 2: 39–47.
- Selinker, M., Howell, D., Tidball, J., Levy, R.C., Forbeck, M., Garfield, R., Jackson, S., Yu, D., Ernest, J., Daviau, R. (2011). *Kobold Guide to Board Game Design (Kobold Guides)*. Open Design LLC. 138 p.

RUDENSKIY Rostyslav

postgraduate, assistant at Department of pedagogy and methods of primary and preschool education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

BOARD GAMES' EDUCATIONAL POTENTIAL FOR SENIOR PRESCHOOL CHILDREN AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS: HISTORY AND MODERNITY

Summary. *The article substantiates that board games are a means of ensuring an organic transition from the social role of a pre-schooler to a new one – that of a primary school student. It is actualized that the educational potential of board games in science is still under-researched both at the theoretical, practical, and methodical levels.*

The educational potential of board games for children of senior preschool and primary school age is defined as a complex of essential characteristics (goals, motives, content, means, techniques, results, integration) of forming a harmoniously developed personality of a preschool and primary school student in a purposeful educational process. It is noted that the selection of content for games should be in accordance with the general didactic criteria, requirements, and principles of preschool and primary education, aimed at implementing the basics of science, their holistic reflection in an available game printing form for children aged 5–10.

The following characteristics of board games for children are substantiated: they are based on interactive players' interaction (an internal volitional mechanism formation for self-regulation in the game process); they are an emotionally rich, dynamic, cultural, and leisure social practice (game as a leading activity, game as a significant form, game as a social function); an integrated didactic tool aimed at implementing the State Standard of Pre-

school's and Primary School's Education content; a holistic resource for cognitive mental processes' development (thinking, speech, memory, imagination, perception, attention, etc.). The following groups of board games for children aged 5–10 years are systematized and analysed: for logical and mathematical development and education of sensory culture; creative imagination and creativity development; intellectual and emotional sphere development; cognitive mental processes development (thinking, speech, memory, attention, imagination); single-subject oriented and integrated, etc.


It is summarized that board games for children of senior preschool and primary school age have a long socio-historical development character; they are sustainable organic cultural leisure form; can be the subject of positive and negative socio-economic, worldview and ideological reflection of topics, events, actions, ideas; the emotional and volitional sphere formation tool of preschool and primary education through the culture of game behaviour adoption with printing sets, etc.


Keywords: *board and tables games; senior preschoolers; primary school students; educational potential; cognitive activity; criteria of educational content; continuity education.*

Одержано редакцією 16.04.2024
Прийнято до публікації 30.04.2024

ПОЧАТКОВА ОСВІТА




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-94-99>

 <https://orcid.org/0000-0001-7680-9955>

ІВАНОВА Катерина

кандидатка педагогічних наук, учителька математики загальноосвітньої школи I-III ступенів,
Покровська міська рада Донецької області
e-mail: ivanova.katrin.13@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6278-913X>

ЛІБА Оксана

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет
e-mail: Liba_oksana@ukr.net

УДК 378.016:514]:373.3.011-5-051-021.142.3(045)

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГЕОМЕТРІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті розглянуто проблему організації навчання геометричних фігур майбутніх учителів початкових класів. Вивчення цієї теми є ключовим аспектом професійної компетентності майбутніх педагогів.

Мета дослідження – проаналізувати методику навчання геометрії, що застосовуються в підготовці майбутніх учителів початкової школи, і запропонувати рекомендації щодо їхнього поліпшення.

Розглянуто теоретичні та практичні аспекти навчання включно з розробкою навчальних матеріалів.

Проаналізовано сучасні підходи до навчання геометрії, що враховують педагогічні технології та інновації в освіті.

Ключові слова: геометричні фігури; навчання математики; підготовка вчителів початкових класів.

Постановка проблеми. Із самого народження людина оточена світом геометрії. Будь-який об'єкт, який ми бачимо, можна описати за допомогою геометричних фігур та їх властивостей. Геометрія пронизає всі аспекти нашого життя, від будови Всесвіту до повсякденних побутових завдань.

Роль геометрії порівняно з іншими предметами просто унікальна: жодний предмет так міцно не зв'язує нас з навколишнім світом. Незважаючи на великий потенціал геометричного матеріалу, йому як у початковій школі, так і у математичній підготовці майбутніх учителів початкової школи не приділяється належна увага попри цінності реформи НУШ, розвиток STEM-технології. Вкраплення геометричного матеріалу у початковому курсі математики не формують ціннісного значення для молодших школярів на ряду з тим, що особливості їх психологічного розвитку спрямовані на вивчення всього, що їх оточує. На початку вивчення математики учні початкової

школи вже мають певні геометричні знання та геометричні уявлення, і відповідно до вікових особливостей продовжують досліджувати навколишній світ. Але прийшовши до школи ми губимо цікавість учнів до геометричного матеріалу.

Початковий курс математики спрямований на те, що молодші школярі змогли розпізнавати найпростіші фігури: квадрат, прямокутник, коло, куб, кулю. А хіба вони цього не могли робити, вийшовши з дошкільного закладу? Зрозуміло, що початковий курс не може мати строгих означень та доведення теорем, а є підготовчим етапом до вивчення складного систематичного курсу геометрії. Проте, не використовуючи розумові можливості учнів та їх попередній досвід, а зупиняючись лише на знайомстві з термінологією і примітивними побудовами, учителі сприяють знеціненню розвитку просторового мислення та уяви, про що потім мають піклуватися вчителі математики у старшій школі при вивченні стереометричного матеріалу.

Отже, маємо, що до початку вивчення геометрії (яке відбувається в окремому предметі лише з 7-го класу!), безпосередній інтерес до неї вже знецінено. В учнів початкової ланки спостерігається розрив між їх особистим безпосереднім життєвим досвідом і тим, з чого починається вивчення геометрії.

Сучасне реформування шкільної освіти спрямоване на формування особистості, яка може застосовувати набуті знання на практиці (у повсякденному житті) та у професійній діяльності. Проаналізувавши сучасні документи, які регулюють математичну підготовку в закладах вищої освіти (ЗВО), приходимо до висновку, що реформа НУШ проходить окремо у школі і не

впливає на зміст відповідної математичної і методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Приведення рівня геометричної підготовки майбутніх учителів початкової школи у відповідність до вимог суспільства й освіти на сучасному етапі їхнього розвитку вимагає пошуку нових підходів до організації навчання просторових відношень і геометричних фігур у закладах вищої освіти.

Мета статті. У цій статті ми дослідимо різні методи та підходи до організації навчання геометрії майбутніх учителів початкової школи. Особливу увагу приділимо практичним завданням та реальним прикладам застосування геометричних знань, адже саме вони роблять вивчення цієї науки цікавим, доступним та захоплюючим для дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різноманітні дослідження свідчать, що на рівень знань, досягнутих учнями, впливає рівень знань їхніх учителів. Учитель початкових класів відіграє важливу роль в організації вивчення елементів геометрії молодшими школярами. Він має бути здатний пояснювати складні концепції простою і зрозумілою мовою, а також створити навчальне середовище, яке стимулює інтерес і допитливість учнів.

Вивчення геометрії у початковій школі вимагає від вчителів не лише знань предмету, а й вміння ефективно організувати процес навчання. Геометрія в початковій школі є важливим етапом у формуванні математичних навичок та розвитку когнітивних здібностей учнів. Вона допомагає дітям розуміти просторові відношення, форми, розміри та об'єми, що є важливими для подальшого навчання світоглядними сутностями. Однак успішне вивчення геометрії в початковій школі вимагає від вчителів певних стратегій та організаційних підходів.

У курсі математики для майбутніх учителів початкової школи вивченню розділу «Елементи геометрії. Величини. Площа» не приділяється багато часу, що аргументується належною увагою до цього матеріалу у старших класах загальноосвітніх закладів.

Як зазначалося вище, реформа початкової ланки не відобразилася на математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Серед завдань курсу «Математика» для майбутніх учителів початкової школи є: знати основні визначення та властивості геометричних фігур, що формуються в термінах аналітичної геометрії. Через нерозуміння викладачами педагогічних закладів вищої освіти професійного спрямування курсу математики, зокрема

вивчення просторових відношень та геометричних фігур, відбувається свідоме зниження мотивації у майбутніх учителів початкової школи до геометричного матеріалу та його потенціалу для формування просторового мислення й уяви у молодших школярів.

Незважаючи на те, що стереометрію вивчають в старших класах середньої школи, значна частина студентів у процесі навчання в закладі вищої освіти не проявляє здатності використовувати раніше отримані теоретичні знання та просторові уявлення під час розв'язання завдань, що вимагають уявного створення і подальшої трансформації просторових образів об'єктів відповідно до наявних умов того чи того завдання.

Вивчаючи властивості многогранників та тіл обертання, ми отримуємо уявлення про геометричні властивості реальних предметів і можемо використовувати ці властивості в практичній діяльності.

Організація геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на базових знаннях студентів із шкільного курсу геометрії (Стандарт «Початкова освіта», 2021). Під час вивчення просторових відношень і геометричних фігур у студентів на більш високому науковому рівні систематизуються, узагальнюються й осмислюються отримані в школі знання з геометрії, закладається фундамент їхньої математичної підготовки, рівень якої є однією з умов успішної методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів та їхньої подальшої професійної діяльності.

Тому, серед основних завдань вивчення геометрії майбутніми вчителями початкової школи є:

- глибоке засвоєння знань про основні геометричні поняття, фігури, їхні властивості та взаємозв'язки. Це включає розуміння таких понять, як точка, пряма, площа, кут, опуклі многокутник (правильні, довільні, напівправильні), неопуклі многокутники (довільні, зірчасті), опуклі многогранники (правильні (тіла Платона), напівправильні (тіла Архімеда), неопуклі многогранники (зірчасті (тіла Кеплера-Пуансо), неопуклі призми та антипризми, перетворення простору та площини, чудові криві та поверхні;

- розвиток умінь конструювати, креслити та досліджувати геометричні фігури;

- розвиток навичок розв'язування геометричних задач – вміння читати та розуміти умову задачі, обирати відповідний метод розв'язання, виконувати необхідні обчислення та робити висновки

– вироблення вмінь використовувати геометричні знання та вміння в практичній та професійній діяльності: розв'язання практичних задач, вимірюванням відстаней та кутів, конструюванням простих геометричних фігур.

Згідно з теорією Ж. Піаже, розвиток розуміння людиною простору йде в напрямі від топологічних уявлень до проєктивних, а потім до метричних (Піаже, 1994). Але топологічні, проєктивні та метричні уявлення формуються неодноразово. Отже, послідовність формування просторових відношень і уявлень про геометричні фігури необхідно спрямовувати в напрямку від просторових форм і просторових відношень до площинних, як природних складових просторових.

Вивчення змістового модуля «Елементи геометрії в просторі та на площині» пропонується на частковому використанні принципу фузіонізму – поєднання у вивченні стереометричного та планіметричного матеріалу. Доцільність використання цього принципу пояснюється тим, що досвід пізнання людиною простору починається з навколишнього середовища, яке пов'язане з просторовими об'єктами. Реалізація принципу фузіонізму дає можливість зв'язати в єдине ціле об'ємні та плоскі фігури, де плоскі фігури є частинами об'ємної фігури, узагальнити знання студентів та сформувані нові.

Геометричну підготовку майбутніх учителів початкових класів також доцільно супроводжувати використанням моделей, їхньою побудовою, конструюванням. Під час вивчення тем «Многогранники, многокутники та їхні властивості», «Тіла обертання» доцільно не лише запропонувати їхні зображення, а й продемонструвати три види моделей: модель тривимірного тіла, каркасна модель, розгортка.

Моделювання (виготовлення моделі тривимірного тіла), яке включає в себе практично всі прийоми конструктивно-геометричної діяльності, є одним із головних засобів розвитку просторової уяви та просторового й конструктивного мислення майбутніх фахівців. Тому під час практичної частини підготовки студентів розглядаються декілька способів виготовлення моделей многогранників із розгорток і навіпаки.

Конструювання, перетворення та комбінування об'ємних фігур, зображення їх на площині сприяє розвитку просторової уяви та геометричного (просторового, логічного та конструктивного) мислення майбутніх учителів початкових класів. Самостійне виготовлення студентами каркасних й інших моделей многогранників закріплює теоретичні знання та розвиває констру-

тивно-геометричні вміння за допомогою креслення та фактичного розв'язання задач на побудову. Розрізання на частини різних фігур, складання з отриманих частин нових фігур допомагають усвідомити інваріантність площі та розвинути комбінаторні здібності.

Найпростіші многогранники, як-от: прямокутний паралелепіпед, куб, призма, піраміда, відомі студентам зі шкільного курсу геометрії. У курсі математики майбутні вчителі початкових класів знайомляться з більш складними многогранниками/многокутниками, зокрема з правильними, напівправильними та зірчастими многогранниками/многокутниками (рис. 1–4).

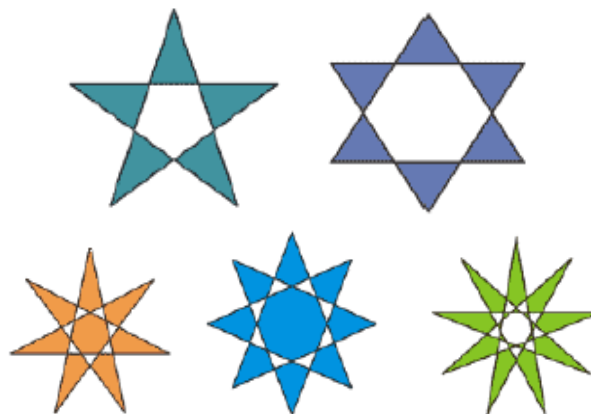


Рис. 1. Правильні зірчасті многокутники

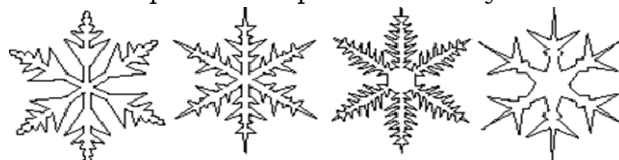


Рис. 2. Сніжинки – зірчасті многокутники

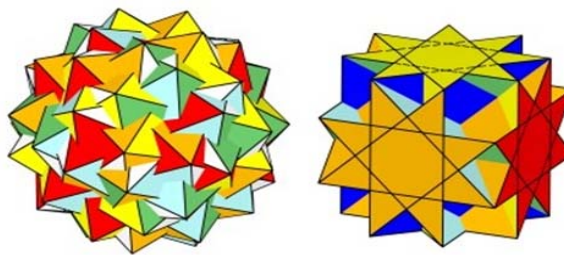


Рис. 3. Неопуклі многогранники



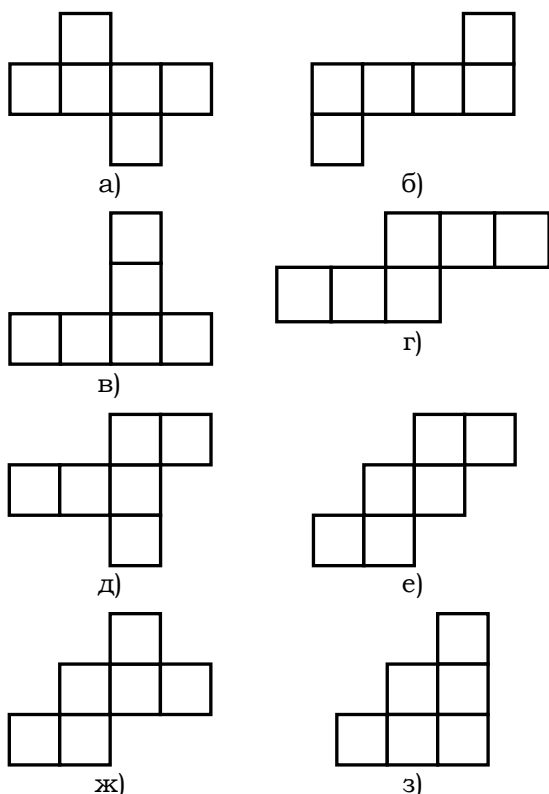
Рис. 4. Зірчастий многогранник

Форми правильних, напівправильних і зірчастих многогранників знаходять широке застосування в живописі, скульптурі, архітектурі, будівництві тощо. Правильний многогранник або Платонове тіло – це опу-

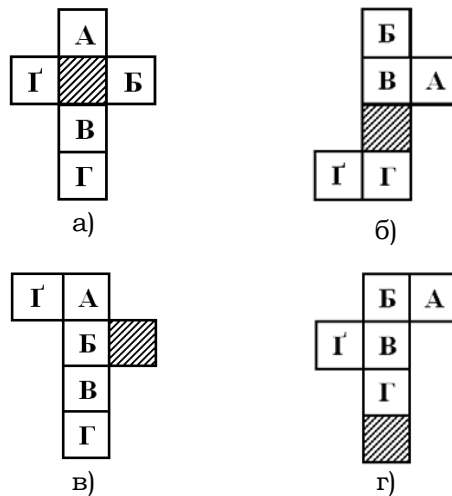
клий многогранник, що складається з однакових правильних многокутників і має просторову симетрію. Якщо у визначенні правильного многогранника припустити, щоб гранями многогранника могли бути різні правильні многокутники, то отримаємо многогранники, які називають напівправильними. Зірчастий многогранник (зірчасте тіло) – це неопуклий многогранник, грані якого перетинаються між собою. Для перетворення опуклого многогранника в зірчастий необхідно замінити кожну його грань пірамідою, основою якої є грань многогранника. Правильні зірчасті многогранники або тіла Кеплера-Пуансо – це зірчасті многогранники, гранями яких є однакові правильні або зірчасті многокутники. Напівправильні зірчасті многогранники – це зірчасті многогранники, гранями яких є правильні або зірчасті многокутники, але не обов'язково однакові.

Геометричний матеріал має розглядатися на основі практичних робіт, адже його вивчення має бути конкретним, активним і наочним. Упродовж усього процесу навчання застосовуються практичні вправи, при цьому студенти не лише вивчають геометричні фігури і тіла, а й самі виготовляють розгортки досліджуваних тривимірних фігур.

Серед завдань практичного характеру майбутнім учителям початкових класів пропонується визначити, які з фігур а)–з), зображених на рисунку нижче, є розгортками куба?



Подумки згорніть куб із кожної розгортки, які зображені на рисунку нижче, та визначте, яка грань буде верхньою, якщо нижня грань заштрихована.



Важливо включити практичні завдання та застосування геометричних знань. Студенти мають бачити, як ці знання застосовуються у реальному житті, наприклад, в архітектурі, дизайні, інженерії тощо. Зважаючи на обмаль часу, який відводиться на геометричну підготовку майбутніх учителів початкової школи, бажано змістити акцент із теоретичного вивчення на активну роботу з геометричними фігурами – їх побудову, розв'язання задач та виконання практичних завдань. Досить цікавими для розгляду студентами є геометричні головоломки, які вимагають застосування геометричних знань для вирішення. Не менш корисним є розв'язування задач на обчислення площ, периметрів, об'ємів тощо (рис. 5).

Чому дорівнює периметр фігури?

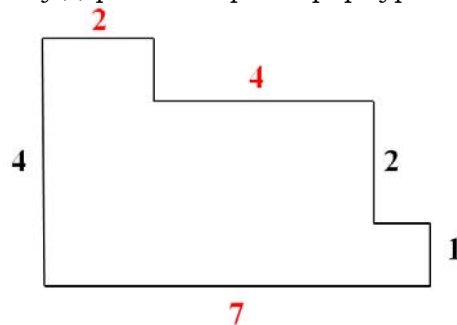


Рис. 5. Периметр фігури

Для практичного спрямування вивчення геометричних фігур за допомогою *on-line* сервісів для майбутніх учителів початкової школи мають організовуватись екскурсії до музеїв, парків або архітектурних пам'яток (рис. 6, 7), де учні можуть спостерігати реальні геометричні об'єкти. Це до-

поможе збагатити їхнє розуміння ролі геометричних форм у повсякденному житті.

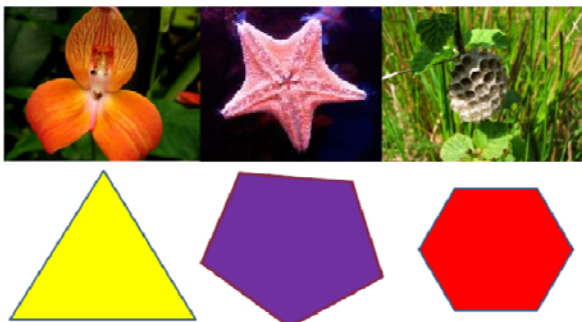


Рис. 6. Правильні багатокутники в природі



Рис. 7. Многогранники в архітектурі

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для створення правильних уявлень у молодших школярів про об'ємні та плоскі фігури майбутньому вчителю початкової школи необхідно мати ґрунтовні знання про елементи геометрії в просторі та на площині. Вивчення геометричних фігур у процесі математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів має важливе значення для їхньої професійної компетентності. Вивчення геометричних фігур не лише збагачує знання студентів про фігури та їхні властивості, а й забезпечує їм необхідні навички для продуктивного навчання елементів геометрії молодших школярів.

Організація навчання геометричних фігур майбутніх учителів початкової школи має включати в себе як теоретичні, так і практичні аспекти. Студенти мають вчитися не лише визначати геометричні фігури та вивчати їхні властивості, а й розробляти методики навчання, що будуть доступними та захопливими для учнів початкових класів.

Список бібліографічних посилань

- Васько, 2014 – Васько, О.О. (2014). Використання проблемних лекцій у математичній підготовці майбутніх вчителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9(1): 15–21.
- Выготский, 1934 – Выготский, Л.С. (1934). Мышление и речь. Психологические исследования. М.-Л.: Гос. соц.-эконом. изд-во. 362 с.

Коберник, 2023 – Коберник, Г. (2023). Формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Věda a perspektivy*, 11(30): 156–169. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/download/7404/7446>.

Левшин, Лодатко, 2012 – Левшин, М.М., Лодатко, Є.О. (2012). Математика: Навчальний посібник для напряму підгот. 6.010102 «Початкова освіта» пед. навч. закладів: у 3-х ч. Ч. I. За заг. ред. Є. О. Лодатка. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 264 с.

Левшин, Лодатко, 2015 – Левшин, М.М., Лодатко, Є.О. (2015). Математика: Навчальний посібник для напряму підгот. 6.010102 «Початкова освіта» пед. навч. закладів: у 3-х ч. Ч. II. За заг. ред. Є. О. Лодатка. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 224 с.

Лодатко, Гаєвець, 2023 – Лодатко, Є.О., Гаєвець, Я.С. (2023). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до реалізації наступності в навчанні математики. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2: 153–160.

Пиаже, 1994 – Пиаже, Ж. (1994). Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с франц. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.

Пиаже, Инхельдер, 1963 – Пиаже, Ж., Инхельдер, Б. (1963). Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации / пер. с фр. Э.М. Пчелкина. М.: Изд-во иностр. лит. 448 с. 5

Про оголошення року математики, 2020 – Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні: Указ Президента України від 30 січня 2020 року № 31/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31/2020#Text>.

Професійний стандарт, 2020 – Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: затв. наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>; https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf.

Скворцова, Гаран, 2015 – Скворцова, С., Гаран, М. (2015). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання учнів математики. *Гірська школа Українських Карпат*, 12–13: 209–215.

Стандарт «Початкова освіта», 2021 – Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.

References

- Vasko, O.O. (2014) The use of problematic lectures in the mathematical training of future primary school teachers. *Problems of modern teacher training*, 9(1): 15–21 [in Ukr.].
- Vygotsky, L.S. (1934). Thinking and speaking. Psychological research. In V. Kolbanovsky (Ed.). Moscow-Leningrad: State Social and Economic Publishing House. 362 p. [in Rus.].
- Kobernyk, G. (2023). Formation of mathematical competence of future primary school teachers. *Science and perspective*, 11(30): 156–169. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/download/7404/7446> [in Ukr.].
- Levshin, M.M., Lodatko, Ye.O. (2012). Mathematics: Study guide for the field of preparation. 6.010102 "Primary Education" ped. education institutions: in 3 parts. Part I. In Ye.O. Lodatko (ed.). Ternopil: Educational book "Bohdan". 264 p. [in Ukr.].

- Levshin, M.M., Lodatko, Ye.O. (2015). Mathematics: Study guide for the field of preparation. 6.010102 "Primary Education" ped. education institutions: in 3 parts. Part II. In Ye.O. Lodatko (ed.). Ternopil: Educational book "Bohdan". 224 p. [in Ukr.].
- Lodatko, Ye.O., Hayevets, Y.S. (2023). Preparation of the future primary school teacher for the implementation of continuity in teaching mathematics. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: Pedagogical sciences*, 2: 153–160 [in Ukr.].
- Piaget, J. (1994). Child's speech and thinking. In Val. Lukov, Vl. A. Lukov (Comp. & Ed.). Moscow: Pedagogika-Press. 526 p. [in Rus.].
- Piaget, J., Inhelder, B. (1963). Genesis of elementary logical structures. Classification and serialization. Moscow: Foreign Literature Publishing House. 448 p. Retrieved from http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_genezis-elementarnyh--struktur_1963/go,2;fs,1/ [in Rus.].
- About the announcement of the 2020/2021 academic year as the Year of Mathematics Education in Ukraine: Decree of the President of Ukraine dated January 30, 2020 No. 31/2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31/2020#Text> [in Ukr.].
- Professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)": certified. by order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 12.23.2020 No. 2736-20. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>; https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf [in Ukr.].
- Skvortsova, S.O., Garan, M. (2015) Training of future primary school teachers to teach students mathematics. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, 12–13: 209–215.
- Higher education standard for specialty 013 "Primary education" for the first (bachelor's) level of higher education: approved. by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 23, 2021 No. 357. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukr.].

IVANOVA Katerina

Ph.D in Pedagogy, teacher of mathematics at the secondary school, Pokrovsk city council of Donetsk region

LIBA Oksana

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University

ORGANIZATION OF TEACHING ELEMENTS OF GEOMETRY FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary. *Introduction. The article deals with the problem of organizing the teaching of geometric figures to future primary school teachers. The study of this topic is a key aspect of the formation of professional competence of future teachers. The purpose of the study is to analyze the methods of teaching geometry used in the training of future teachers and to offer recommendations for their improvement. Theoretical and practical aspects of teaching, including the development of teaching materials, are considered. Modern approaches to teaching geometry that take into account pedagogical technologies and innovations in education are analyzed.*

The purpose. The study of different methods and approaches to organizing geometry teaching for future primary school teachers. Particular attention will be paid to practical tasks and real-life examples of applying geometric knowledge

The methods analysis and synthesis of scientific, pedagogical, methodological sources in order to identify the state of development of the problem; generalization of pedagogical experience in methods of teaching mathematics; systematization and systematization and generalization to formulate conclusions.

Results. The organization of teaching geometric shapes to future primary school teachers should include

both theoretical and practical aspects. Students should learn not only to identify geometric shapes and study their properties, but also to develop teaching methods that will be accessible and engaging for primary school students.

Originality. The relevance of the study of the organization of studying geometric shapes by future primary school teachers is due to the need to create correct ideas in younger students about volumetric and flat shapes, and for this purpose, the future primary school teacher needs to have a thorough knowledge of the elements of geometry in space and on the plane.


Conclusion. The study of geometric shapes in the process of mathematical training of future primary school teachers is important for their professional competence. The study of geometric shapes not only enriches students' knowledge of shapes and their properties, but also provides them with the necessary skills to effectively teach the elements of geometry to primary school students.


Keywords: *geometric shapes, teaching mathematics, primary school teacher training.*

Одержано редакцією 01.06.2024
Прийнято до публікації 14.06.2024

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)



 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-100-106>

 <https://orcid.org/0000-0003-2558-5458>

РАЈАБОВА Narmina

Ph.D student, Baku Slavic University

e-mail: narmina_87@yahoo.com

УДК 372.881.111.1(045)

ERROR CORRECTION AS PART OF A TEACHING PROCESS

The article discusses error correction as an important part in English language teaching. The reasons for making errors and types of errors, as well as the timing and focus of error correction, are analysed.

The theoretical basis of the article is the views of D. Tedik, J. Edge, P. Ur, and J. Scrivener on errors and their correction, which have been taken into consideration and developed in relation to the context of Baku Slavic University. It is demonstrated that errors can be attributed to interlanguage, intralanguage factors, contextual, and situational aspects. The types of errors may include lexical, phonological, grammatical, and pragmatic mistakes. Errors can be corrected by teachers, students themselves or by classmates.

The aim of this article is to assist teachers and instructors in dealing with errors made by students.

While writing the article, methods of theoretical analysis and generalisation are used.

As a result of the study, it has been found that errors are an inherent part of the educational process. A controversial issue arises regarding that who, when, and how mistakes should be corrected. The conclusion drawn is that, first, it is necessary to determine the cause of the error.

The article concludes by providing information on various methods of oral and written correction of errors. It is noted that there is no single approach that is suitable for all students or circumstances. The correction of errors depends on the individual teacher. Given that learning without error is not possible and that errors play a significant role in the development of the learning process, this article has exceptional importance.

Keywords: error making reasons; types of errors; tasks for error correction; exercises; learning the English language.

Introduction. It is a rare process to do something for the first time without mistakes. The same thing is about second language learning. It is unavoidable to make mistakes while learning English. Typically, it is the students who make mistakes and teachers who correct them. It does not matter how clearly the teacher explains, which methods he/she uses, students make numerous mistakes, they will have mistakes, because this is a natural process. In reality,

error making indicates that the teaching process is taking place. The main thing is not errors themselves, but the reasons for their making, when and how to correct and by whom these mistakes must be corrected.

Commonly, when to correct mistakes is an individual matter, because if the mistakes are frequently corrected, then students may become unmotivated, lose their interest and self-confidence, and answer only when they are sure. On the other hand, if mistakes are not corrected at all, students will never speak and write accurately.

The opinions on error correction of different scholars and experts in the fields of methods and approaches to foreign language acquisition differ. Specifically, some of them are for correcting mistakes right on the spot, others think that immediate error correction will have no result, even may have negative influence on the teaching and learning process. Modern researchers point out that the right approach is to correct only for a helping purpose. The adherents of the Audiolingual method claim that mistakes must not be allowed, whereas the adherents of the Natural method (Krashen, 1983) assert that error making is a sign of natural development and the proponents of Communicative Language Teaching avouch that errors are part of the learning process. J. Hattie and G. Yates (Hattie, Yates, 2013) posit that error correction badly influences students' motivation. But P. Ur (Ur, 2012) states that error correction depends on context and individual differences of students. At the same time, it should be taken into account that error correction is supposed to differ for junior and senior students.

The main goal of this article is to show the causes of errors during learning foreign languages (specifically, English) and propose activities conducive to error correction.

Reasons of error making. Before correcting mistakes, we must investigate why students make mistakes. So, there are three

main reasons why students make mistakes. They are:

1. The interlanguage reason (the influence of the mother tongue) – this reason is mainly encountered at the beginning of the English language teaching, for example, in Azerbaijani thenoun does not agree with the numeral, so instead of five pens an Azerbaijani student says five pen? The sentence structure in the Azerbaijani Language is as “*subject-object-predicate*”, but in English it differs and is as “*subject-predicate-object*”. So, because of the interlanguage reason an Azerbaijani student says “*Melanie the poor helps*”, but he/she has to say “*Melanie helps the poor*”.

2. The internal language reason – it is a frequently faced reason. For example, students learn that the plural form of nouns is formed by “-s / -es”, that is why he/she says *childs*, not *children*, *oxes* not *oxen*, oras they learned that making a plural form of countable nouns ending, with “f” they have to change “f” to “v” then add “-es”, and the word *chief* becomes *chieves*, but it is *chiefs*. Orfor making Past Simple he/she knows that he /she has to add “- ed” at the end of the verb, as in *play – played*, so he adds “-ed” to *go – goed*, *read – readed*, *cut – cutted*, too. That is why for each rule additional time must be given to exceptions.

3. The context of teaching. While speaking about this reason, three factors – the material under study, learning conditions and teacher are taken into account. Error making may be caused by the teacher’s unclear instruction, the inappropriateness of the material or its inconformity withthe students’ level, in which case they may not understand it. That is why it is for the teacher to use the relevant method, and pick up the adequate material, and teach it clearly to motivate students.

Scholars have investigated the reasons for students’ making mistakes. One of them is J. Edge. In her book “*Mistakes and Correction*” (Edge, 1989), she defines four main causes of making mistakes:

- students’ mother tongue interferes with teaching English;
- students learn rules, but they cannot apply it: it is part of the teaching process;
- students try to express their feelings and ideas despite he/she is right or wrong;
- when he/she is in a hurry.

J. Scrivener (Scrivener, 2011) notes that while correcting mistakes, teachers must take into account the following:

1. What is the type of mistake?
2. Must this mistake be corrected?
3. When must this mistake be corrected?

4. Who must correct the mistake?

5. How must the mistake be corrected?

Types of mistakes. There are the following types of mistakes:

- Lexical mistakes – word mistakes;
- Phonological mistakes – pronunciation mistakes;
- Syntactical mistakes – grammatical mistakes;
- Descriptive mistakes – wrong understanding of the speaker’s aim and wish;
- Pragmatic mistakes – breaking communication rules.

Lexical mistakes. Before, lexical mistakes were not given much attention, but this has recently changed. In fact, sometimes the significance of lexical errors is greater than that of grammatical errors. The main reasons for making lexical errors include:

- Borrowings – as it is known, approximately 35% of words in the English language are derived from French. The words with Latin (anonymous), German (wanderlust), and other origins also make up a significant portion of the English lexicon, although in recent years, we have seen an increasing number of words from Italian (pizza, macaroni), Japanese (karaoke, sushi), Chinese (ketchup), Arabic (Safari), Turkic (kebab), and Portuguese (massage) origin. This trend is due to the increasing internationalization of our society and the development of trade and cultural exchanges with other countries.

– Lexical adaptation L1 to L2, for example, instead of “Hello, friend” an Azerbaijani student says “Salam, bro”.

– Semantic mistakes – the student learns that “very” and “ many” have the same meanings and instead of “many” they can mis

– use “very”, as:

– There are *very* bookstores in my city (here not *very*, but *many* must be used);

– I love apple *many* much (must be *very*, not *many*).

Let’s have a look at another example – “I have ten years old”, but it must be “I am ten years old”.

– Spelling errors are one of the most common types of lexical errors, for example, beautiful - *beatifull* , *speak – spiik*, *brown – braun*, and so on.

– Construction mistakes – while making a sentence, students often make this type of mistake.

I do a lot of mistakes. – I make a lot of mistakes.

I want to intoudece you myself. – I want to introduce myself to you.

Phonological errors. When one phoneme is substituted for another, phonological errors

occur. For example, in the word “machine”, students may pronounce it as [məʃi:n] instead of [məʃi:n]. This is because they have learned that the letter combination “ch” is pronounced as [tʃ]. Let’s take another example, such as the word “cycle”. In this case, there are two “c” sounds, but they are pronounced differently. The first “c” is pronounced [s] and the second “c” is pronounced [k]. The correct pronunciation of “cycle” is [saɪkl].

Morphological errors can also occur in this context. The suffix *-ed*, used to form the Past Simple Tense of verbs, may be pronounced as *-t*, *-d*, or *-id*. For example, when a student hears [wɒʃt], he/she writes *washt* instead of *washed*. The plural suffix *-(e)s* can be pronounced as [s], [z] or [ɪz]. For example, students may write “penz” instead of “pens”, or they may pronounce “pens” as “penz”.

Syntactical errors. Grammar is a fundamental part of language. Without a sound knowledge of grammar, we cannot express our feelings, thoughts, and ideas accurately. Syntax, as a component of grammar, teaches us how words and phrases are organized within a sentence and make sense. In the following example, we can see the significant role that syntax plays in our speech and written communication:

Ayan helped Leyla with great pleasure.
Leyla helped Ayan with great pleasure.
Helped Ayan Leyla with great pleasure.
With great pleasure Ayan helped Leyla.
Syntactical errors include:

– incorrect comma usage.

I love helping my mummy and feeding my cat.

I love helping, my mummy, and feeding, my cat.

The first sentence is grammatically correct, but due to the use of commas, the second sentence is not correct and has a different meaning and intonation.

– Incorrect use of sentence fragments: The students with a strong command of a foreign language can understand sentence fragments, but those who do not have a good command of English may misinterpret them.

Descriptive errors. In order to attract the attention of our interlocutors in oral and written communication, we must make our speech lively and interesting. Therefore, one of the important aspects is to avoid descriptive errors. By descriptive errors, we mean:

- Repeating the same words;
- Being subjective rather than objective;
- Not using the five senses – sight, hearing, smell, touch, and taste;
- Using an indefinite genre of speech;

– Using a lot of abstract words;

To avoid descriptive errors, speakers and writers should use adjectives and adverbs, rather than abstract words (for example, instead of “poverty”, they could describe the location and living conditions). The author should first define the genre – romance, thriller, detective, science fiction, etc.

Pragmatic errors. These are errors that occur during communication and can lead to misunderstandings. They can include:

- linguistic pragmatic errors;
- social pragmatic errors.

J.Edge has also defined a classification of errors. She has categorized errors into three categories: omission, misspelling, and effort. An omission is a minor error that a student can correct with the help of a teacher or other students, such as omitting the “-s” at the end of a verb in the third person singular in Present Simple. However, if a student is unable to correct his or her error with the assistance of others, this type of error is classified as a misspelling. If none of the students are able to correct the error, the teacher must re-teach the rule. Sometimes, students attempt to use an untaught rule when expressing their thoughts, which is referred to as an effort error. J. Edge emphasizes that not all errors need to be corrected; rather, they should be selected.

Let’s discuss the concepts of “error” and “mistake”. A mistake occurs when a student makes a slip due to fatigue or self-correction. An error, on the other hand, is a recurring mistake, such as when a student consistently uses the incorrect form of a verb in a sentence. For example, if a student repeatedly says “She can sing”, it indicates that they do not understand the rule regarding the use of “-s” or “-es” after modal verbs. Therefore, it is essential for the teacher to employ various methods to teach this grammatical concept.

Error correction. **Currently, the term “feedback” is predominantly used instead of “error”.** D. Tedick (Tedick, 2013) views feedback as a remedial process and identifies the following types of error correction:

– Explicit correction – the teacher shows that the student makes a mistake and corrects it. For example:

S: He read a novel.

T: He reads a novel.

– Recast – the teacher does not directly correct the student’s mistakes. Instead, they repeat the sentence in the correct form.

S: He read a novel.

T: Yes, he reads a novel.

– Clarification request – the teacher indicates that there may be an error and the student corrects it independently.

S: He read a novel.

T: Sorry?

S: He reads a novel.

– Metalinguistic cues – the teacher does not provide the correct answer directly, but rather asks questions related to the grammatical rules, allowing the student to self-correct their mistakes.

S: He read a novel.

T: third person singular “-s”

S: He reads a novel.

– Elucidation, prompting – the teacher interrupts the student, asks them to identify and correct the error.

S: He read a novel.

T: Say it again.

S: He reads a novel.

– Repetition – the teacher replicates the student’s mistake by altering their tone of voice and intonation.

S: He read a novel.

T: He **read** a novel.

S: He reads a novel.

– Body language and mimics.

Mistakes can be corrected promptly or deferred. This depends on various factors. One such factor is the nature of the lesson. For example, if new vocabulary is being taught, pronunciation errors should be corrected immediately, whereas if fluency in reading is the focus, delayed correction may be more appropriate. The teacher may seek assistance from students, asking them when they prefer to be corrected. To this end, the teacher may use traffic light-style indicators – red, yellow, and green cards – placed on each student’s desk. A red card indicates “no correction”, a yellow card indicates “important mistakes”, and a green card indicates “as many mistakes as possible”. By raising one of these indicators, students demonstrate their preference.

The decision to correct or not to correct mistakes in a lesson also depends on its objectives. If the primary goal of the lesson is to improve speech accuracy, mistakes should be corrected immediately. However, if the focus is on fluency, errors may be corrected later or the teacher may choose a different approach that does not hinder the student’s ability to communicate.

Mistakes can be corrected by teachers, students themselves, or other students. There are advantages and disadvantages to teacher correction. To be clear, the positive aspects include time saving, immediate correction, and ensuring that all students hear the correction. However, a teacher-

centered approach and discouraging students to correct themselves are negative aspects. The teachers should use different techniques to correct mistakes, as using the same method repeatedly can reduce its effectiveness. Students can record their speech and listen to it later to correct their mistakes. When other students correct, all students are more attentive and motivated, which can lead to better collaboration. However, this approach also has the potential to cause conflict among students or lead to incorrect corrections. Students should be aware that:

– A student is not corrected directly, but mistakes in their speech are corrected.

– Making mistakes is normal and students should learn from them.

– It is more appropriate for students to correct their own mistakes or those of their peers.

– If necessary, the teacher will make corrections, but this is only the first stage, as during communication, students should strive for accurate and fluent speech.

At the same time, the teacher should be attentive to mistakes, whether they are new or repeated. If a mistake is new, it is understandable, as it may be an indication of the student learning new words or grammatical structures. However, if a mistake is repeated, this is a cause for concern. Such errors must be addressed and corrected.

The teacher should not use phrases such as “No, you’re wrong!” as this may make the student feel ashamed and may even cause an active student to become passive. It must also be noted that correction of errors is not always beneficial for the student.

On occasion, students may become bored with frequent error correction. Therefore, teachers should consider using various types of games to correct errors. The aim of these games is to encourage students to identify, correct, and remember errors. Teachers can employ oral and written games. Oral games might include:

– *Mistake finding competition*. Students are divided into groups and try to find as many mistakes as they can. The number of mistakes is said beforehand. The group that could not find right mistakes leaves the game. In the example of the following essay, the teacher says that there are 12 mistakes and groups must find out and correct them.

– *Mistake-finding competition*: The students are divided into the teams and tasked with identifying as many errors in a given text as possible. The number of errors is predetermined. The teams that fail to

identify all errors are eliminated from the competition. For example, in the case of the provided essay, the instructor informs the students that there are 12 errors and the teams must locate and correct them all.

How can I ask something in the bank

First I decide why I go to the bank and what I want to do there. Then I go to the bank and take order number. I am less than 18, that is why I can not go without my parents. One day I went and give them money and asked one 200 manats. They said me: "Give your passport". I showed them, they said : "We can not help you, sorry."

In future when I go to bank firstly at home I will take order number online, from bank's application. Because every time there are many people and we can not wait. I asked worker what is my problem. For example, "I want to change money or my bank card has

problems. When I asked to workers I need my passports

For example, I want to get new bank card. I need write application. Then sign contract.

As my experience, if you are smaller than 18, you can not go or do without your parents. In modern life people do not need go to bank and ask something. We can solve our problems online with application and with bank's online assistents.

– *Work in pairs.* Students are divided into A and B groups. Group A finds mistakes Group B and vice versa. The group who finds and corrects all mistakes wins.

– *Work in pairs.* The students are divided into two groups, A and B. Group A will find mistakes made by Group B, and vice versa. The group that finds and corrects all the mistakes first will be the winner.

Group A	Group B
I can say that, I buy flowers at every evident for my mom and I think that this is also way of congratulation.	Good and cute words make people to smile.
We also can to congratulate people for their success in different jobs and activities.	Congratulate people, make they happy and you will alsobe happy.
I will sing song about best friends.	If I have a difficult to share, I do so gently.
If advice don't be useful, correct and whole, else this advice is not good.	Giving wrong advice is not a good ability, because it is not help another people's life.
If you go bank at the first time, but you don't know anything about bank or some questions, you must go at reception.	The first, most basic step in giving advice is to not judge the other person.
When you give advice the idea is to give to someone the tools to make their own decision, not make decision for them.	Try to remove your own opinions from the conversation and just focus on helping them come to their own conclusion.

– *Management of error identification.* The students attempt to identify errors in the text or sentence, and the teacher indicates how many errors remain (errors that students have corrected incorrectly are also included). This activity continues until all errors have been identified.

People extend congratulations to each other on a variety of occasions, such as birthdays, engagement parties, weddings, and holidays, among others. The manner in which we extend our congratulations can have varying effects depending on the words we choose. Therefore, it is important to carefully select our words when extending our congratulations. Occasionally, the words we employ may come across as rude, even though we may not have intended for them to be so. For instance, when wishing someone a happy birthday, it would not be appropriate to point out their age. Instead, it is better to simply say "Happy Birthday!" and then offer them wishes for good things. Another occasion when we congratulate people is at weddings. We should express our congratulations to the bride and groom by wishing them a happy married life and a bright future together. We may also present gifts to people as a form of congratulation. For instance, during the New

Year holiday, many families exchange gifts with each other and place them under the Christmas tree, then they gather together to open their presents. Typically, people also include notes inside the gift with heartfelt wishes for the recipient. These notes can be as significant as the gift itself, as they convey the feelings and sincerity of the giver. Sometimes, simply being there to support someone can be more meaningful than any material gift.

– *Is there any error in this game?* Two cards, "A" and "B", are given to the students. Two sentences, one correct and one incorrect, are provided, following the same grammar rules. Occasionally, both sentences may be correct or incorrect, depending on the purpose of the exercise. The student raises the card corresponding to the incorrect answer. For example, "A: I drank a glass of water". "B: Children broke the glass by the window". The student would raise card "B". Or "A: I need current news". "B: Information is not clear". At this point, the student must raise both cards.

– *Reaction to the mistake detection.* The teacher reads a text and, when students detect a mistake, they raise their hands. For

each correct response, they receive a point. However, if they are unable to identify a mistake, they lose a point. At the conclusion of the activity, the student with the most points wins.

Now, let's examine the written correction process:

– *Using a “grass stick”.* The teacher writes all the mistakes made by students in their essays on a separate piece of paper – a grass stick – and sticks them on the wall, dividing the students into groups of three. Each group must take a grass stick one at a time, return to their seats, correct the errors and show the corrected version to the teacher. If the response is correct, the next student in the group continues, but if it is incorrect, they must return to their seat and think about the error. The group with the most sticks wins.

If you will not be calm or will be angry.

Mathematicians are numbers, fractions, operations and others.

Some mistakes don't accept with apologize.

I will not finished my study.

But you must become in prison.

Before give advice, you thing good.

– *Sticky notes.* The teacher uses sticky notes to indicate incorrect answers on the board. Students are divided into groups and assigned a number. They then receive a set of sticky notes. They spend the entire class period walking around, writing the corrected answers on their sticky notes and attaching them to the appropriate place on the board.

I study at university and I should graduated well.	We spends a week in Italy each year.	That mean “a” is a dividend which is divide by “b”.
If my best friend will married with her boy-friend, I want congratulated my best friend.	Ross ates all the chocolates.	That's effect will too bad for everyone.
Because it's help another people.	You first believe your friend.	I am give advice for example about lesson.

– *Matching game.* This activity consists of two phases. The teacher will prepare cards with errors and cards with explanations of these errors. She/he will then distribute these cards to students. Students will match the cards with errors with their corresponding explanations. In the subsequent phase, the teacher will collect the explanation cards and students will write their own explanations.

Conclusion. In the article, the opinions of numerous scholars and methodologists were consulted and it was concluded that mistakes are an integral part of the learning process. The controversial issue is who, when, and how mistakes should be corrected. In summary, the first step is to determine the cause of the error.

The group that has the most correctly placed sticky notes at the end of the activity wins.

– *Right or wrong?* Students are split into two teams. Mistakes in their written work are listed on cards A and B. If a mistake is listed on card A, the corresponding correct answer must be listed on card B. The students have approximately ten minutes to find and correct the mistakes, and at the end, all mistakes are discussed.

1. *You do not apologize with only words, you can big things.*

2. *Another way of congratulate people is buying gift for them.*

3. *This means I should can enjoy my life.*

4. *When I asked to workers I need my passport.*

a. *Another way of congratulating people is to buy gifts for them.*

b. *I asked workers when I needed my passport.*

c. *This means I can (or should) enjoy my life.*

d. *You should not apologize only by words, you can do more things.*

– *Zero X game.* The teacher prepares a large grid for the “X-O” game and writes incorrect sentences from students’ work on it. The students are divided into “X” and “O” teams. Each student chooses one of the squares on the grid, corrects a mistake, and writes an “X” or “O”. The team that fills horizontal, vertical, or diagonal lines on the grid wins the game.

Based on the aforementioned research, it can be inferred that there is no one-size-fits-all approach for all students. It is up to the teacher to decide when and how to correct errors. Timely and constructive feedback can lead to fewer errors, increased motivation, and better outcomes. We must remember that “we learn from our mistakes”.

References

- Edge, 1989 – Edge, J. (1989). Mistakes and Correction. *Longman Keys to Language Teaching*. London. 80 p. (In Eng.).
- Error Correction, 2008 – Error Correction (2008). Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction> (In Eng.).
- Hattie, Yates, 2013 – Hattie, J., Yates, G.C. (2013). Visible learning and the science of how we learn. Rutledge. 368 p. (In Eng.).

Krashen, 1983 – Krashen, S.D. (1983). *Natural approach*. New York: Pergamon. Pp. 20–22. (In Eng.).
 Scrivener, 2011 – Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*, 3rd ed. MacMillan. 435 p. (In Eng.).

Tedick, 2013 – Tedick, D. (2013). *Second Language Teacher Education. International Perspectives*. Routledge. 376 p. (In Eng.).
 Ur, 2012 – Ur, P. (2012). *A Course in Language Teaching. Cambridge Teacher Training and Development*. Cambridge University Press. 368 p. (In Eng.).

РАДЖАБОВА Нарміна Нарман гизи

докторантка,
 Бакинський слов'янський університет

ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК ЯК ЧАСТИНА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті йдеться про причини помилок, їх різновиди, а також про те, коли і хто має виправляти помилки. Авторка дотримується думок Д. Тедік, Дж. Ейдж, П. Ура та Дж. Скрівенера про помилки та їх виправлення. У статті зазначено, що причинами помилок є міжмовні, внутрішньомовні особливості, контекст та ситуація, лексичні, фонологічні, синтаксичні, описові та прагматичні типи мовних одиниць та помилки можуть бути виправлені викладачами, самими учнями або однокласниками. Наприкінці статті надано інформацію про різні способи усної та письмової корекції. Якщо врахувати, що навчання без помилок немає, а помилки відіграють величезну роль у розвитку процесу навчання, то стаття має актуальне значення.

Мета дослідження – показати причини помилок під час навчання іноземним (зокрема англійською) мов і як їх виправляти за допомогою вправ.

Методи. При вивченні цієї проблеми використовувалися комунікативне навчання, метод послідовностей, теоретичний аналіз та методи узагальнення.

Оригінальність. При вивченні англійської мови неминучі помилки. Учні роблять помилки, а вчителі – виправляють їх. Неважливо, наскільки зрозуміло пояснює викладач, які методи він використовує, учні


все одно припускаються численних помилок, адже це природний процес. Насправді помилки вказують на те, що навчання має місце. Головне не самі помилки, а їх причини, коли, як і кому їх виправляти.


Результати. У статті використано точки зору багатьох учених і методистів та встановлено, що помилка є частиною навчального процесу. А спірним є питання: хто, коли і як має виправляти помилки, зважаючи на те, що спочатку необхідно визначити причини помилок.

Висновки. З викладеного вище можна дійти висновку, що немає однозначних рекомендацій для всіх студентів, розрахованих на будь-які умови. Від учителя залежить, коли та як виправляти помилки. Своєчасний зворотний зв'язок може призвести до зменшення кількості помилок, підвищення мотивації та кращих результатів. Ми не маємо забувати, що «Ми навчаємось на своїх помилках».

Ключові слова: причини помилок; види помилок; завдання на виправлення помилок; вправи; навчання англійській мові.

Одержано редакцією 01.05.2024
 Прийнято до публікації 02.06.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-106-111>

 <https://orcid.org/0009-0009-6444-9716>

MANSIMOVA Kifayat Gurban

lecturer,

Azerbaijan State Pedagogical College at the Azerbaijan State Pedagogical University

e-mail: kifa.m@bk.ru

УДК 376.091:316.614(045)

ON THE ISSUE OF ENHANCING SOCIAL UNITY IN INCLUSIVE EDUCATION

This article discusses inclusive education, being a priority of educational policies of many countries worldwide, is based on international principles and standards. These principles include the humanization of education and the protection of human rights, including the right of every child to receive a quality education. The article outlines these principles and offers insights into their potential for implementation.

To ensure the implementation of inclusive education, a range of international conventions and national legislative acts have been developed. These documents promote the integration of children with special educational needs into general educational settings, such as schools and kindergartens. This approach is known as inclusive education and is a key policy priority in many countries. Efforts are underway to raise awareness among stakeholders about the importance of inclusive education and to support its implementation.

This includes providing training and resources for teachers, parents, and other professionals who work with children with special needs. In order to

create a culture of inclusion in educational institutions, conventions are held with teachers, administrators, students, and parents. These conventions focus on inclusivity, the importance of inclusive education, medical and social approaches to disabilities, and the roles of school staff and parents in providing inclusive education. During these conventions, participants discuss how to best support students with special educational needs in mass educational settings, where they can learn and grow alongside their peers. It is important to remember that each child's unique needs must be taken into account when planning their education and upbringing.

The main purpose of this article is to identify general characteristics and dynamics of promoting social cohesion in inclusive education, as well as to emphasize the importance of inclusive education. This purpose involves developing educational programs in accordance with the individual characteristics and needs of students, which includes an educational rationale for this process; eliminating inequality of opportunities in education; unlocking

the educational potential of students; educating children in fair and equal conditions.

Keywords: *inclusive education, social unity, upbringing, teacher, parents, student*

Introduction. The modern educational system imposes different requirements, one of which is the purposeful development of a well-rounded individual. In pedagogical science, an individual is declared as the main value of society, and the task of education is to provide a humanistic approach to teaching and fostering the individual. This involves various approaches, methods, and strategies to create favourable conditions for student self-development. Education can help individuals realize their true potential, enrich their lives, and determine their social role in the world. Inclusive education is also conducive to this.

Inclusive education is a process that aims to make general education accessible to everyone and adapt it to diverse needs of learners. This includes pupils with special needs, such as those with disabilities. Inclusive education ensures that all children, regardless of their abilities or background, have the opportunity to participate fully in the educational process.

Materials and methods. Numerous research has focused on this problem (Inclusive Education in Azerbaijan, 2023; Jabbarli, Abdullayeva, 2022; Interview, 2024; Inclusive Education for the 21st Century, 2023; etc.]. In this paper, we refer more to the research of the authors of the current period. The methodological basis of the study is the works of mainly Azerbaijani and English scientists dealing with the issue under investigation. This article employs the methods of visual and practical analysis, comparative analysis, comparison and systematization of empirical and theoretical data.

The main purpose of the article is to determine the general characteristics and dynamics of stimulating social unity in inclusive education.

The problem statement. Inclusive education is a system that provides equal opportunities for all learners, regardless of their physical, intellectual, or ethnic characteristics. It aims to create a learning environment where all students can learn together and receive a common education. The developed countries around the world are engaged in the implementation of this approach.

The educational system plays a crucial role in creating an inclusive learning environment. It is necessary to humanize the educational process and focus on each child's unique abilities and needs. By

providing a supportive and inclusive environment, we can help each child reach their full potential. Teachers are expected to organize all activities, taking into account the needs of students with normal development and those who require special care. They collaborate with other professionals and organizations to create programmes for all students that best meet their individual needs. Inclusive education is not only for people with disabilities, but also for students from low-income backgrounds and those with special educational needs, such as those with different first languages or from diverse socio-cultural backgrounds.

The socio-cultural environment designed for students with special needs is an important part of their development. It provides an opportunity for self-discovery and self-expression, as well as the accumulation of personal experiences. A special rehabilitation space is created to support the optimal growth and development of these students.

There are some special educational programs for the introduction of inclusion into the practice of social equality. These programs are, on the one hand, an element of social protection for children with special needs and provide them with an opportunity for simultaneous treatment and education. However, on the other hand, by separating children with disabilities in specialized boarding schools, these programs contribute to the reproduction of the current social structure, where people may subsequently occupy marginalized positions.

As a result, such exclusion limits the chances for full social integration. The most significant factor is the value of social acceptance and inclusion. The issue of integrating people with disabilities into the educational system is of particular significance, as a certain attitude towards this issue has already developed within the academic community. Currently, what is being emphasized is not so much the justification for the importance of inclusive education as the need for dialogue between academic research and practical experience in the field, regarding challenges and prospects, opportunities and obstacles to inclusion. A pressing issue is the creation of an inclusive environment and the development of innovative learning technologies.

The first and foremost requirement for modern education is that it should be humanistic and centered on the individual, with every person valued as an individual. This approach ensures that various forms and methods of teaching, as well as educa-

Special technologies, are designed to create the most favorable conditions for the successful adaptation and development of each child.

In many countries of the world, children with special needs study with their peers in secondary schools and go to kindergartens. The development of inclusive education is one of the main priorities of the educational policy of many countries of the world and is generally aimed at adapting the education system of any country to international principles and standards. If socialization is a natural process for an ordinary child, then for a "special" child, immersion in society is a painstaking endeavour, a process the result of which completely depends on the conditions that adults create for this. The implementation of an inclusive approach in education leaves an imprint on the entire pedagogical process, introduces definite new formations into the functional purpose of teaching and upbringing, methods, means, and techniques of their execution.

As in many countries of the world, there are children with physical and mental disabilities in Azerbaijan. The reason for the increase in the number of such children may be genetic abilities, environmental damage, lifestyle difficulties, alcohol consumption, bad habits, etc.

Despite the adoption of legislation in Azerbaijan that promotes inclusive education, there are still provisions in many regulatory legal acts that support traditional education. This is indicated by the fact that educational legislation continues to support separate education, including the preparation of different types of educational programs, the development of separate educational standards for general and special education, and the establishment of different types of educational institutions tailored to the needs and abilities of children.

In Azerbaijan, the implementation of inclusive education is ensured within the framework of relevant legislation. Article 5 of the Law of the Republic of Azerbaijan "On Education" guarantees that every citizen, regardless of health status, has the opportunity to receive education and does not discriminate. In addition, the "State Program for the Development of inclusive education for persons with Disabilities in the Republic of Azerbaijan for 2018–2024" is aimed at ensuring the right of persons with disabilities to education on an equal basis with others at all levels of education and creating a barrier-free environment for their education. The document entitled "Regulations on the organization of inclusive education", approved in February 2023, regulates issues related to the

organization of inclusive education in general education institutions (Inclusive Education in Azerbaijan, 2023). The conditions of the inclusive education process are as follows (Eminova, 2021, p. 87):

- increasing the level of participation of each student in the educational and social life of the school;
- children with disabilities should not be isolated from the processes taking place inside the school;
- improvement of the relevant rules and regulations, taking into account the individual characteristics and needs of each student;
- understanding the importance of child-oriented pedagogy in the implementation of inclusive education and taking into account such major features as:
 - useful learning opportunities;
 - awareness that all children learn in different ways, and catering to the teaching style to this;
 - studying together;
 - creating learning opportunities attractive and accessible to all.

A lot depends on the teacher in implementing the principles of inclusive education. In general, teachers involved in the organization of the educational process should approach the process so that all students in the class can acquire knowledge. At the same time, it does not depend on their abilities and special needs. Teachers can create such conditions that every student can reveal their talents and show their strengths. Both are different, the approach to such children with disabilities at school, and the attitude towards such children in the family. To take this into consideration, it is necessary to study the relationship of such a child with their sibling relatives, and other family members (Jabbarli, Abdullayeva, 2022, p. 45).

Besides, it is worth noting that in the process of inclusive education, the teacher is faced with the task of teaching all students equally, ensuring their co-education. Of course, this is a very difficult process, because in this topical process, all participants face the issue: is there a need for joint training? As it is seen, these participants are teachers, educators, parents, and children. This is the task of inclusive education, the acceptance of all students into the spaces of education, schools. This is the joint work of all participants in this process. That is, every child has the opportunity, the chance to get into this environment. Of course, the teacher should be patient, but the relationships of other participants and classmates should not be forgotten either. They can sometimes be

impatient with children with disabilities who have come to a general education class. Therefore, it is worth involving parents in this issue.

Therefore, according to several opinions, integrating children with various mental and physical abilities into general education institutions may disrupt the learning process and weaken it for other children in the class, as teachers will have to deal with additional challenges. As a result, children with different abilities may experience low self-esteem. However, findings from numerous studies indicate that these perceptions are based on misconceptions rather than sound experience or evidence. In every case, the advantages of inclusion outweigh the disadvantages (Inclusive Education for the 21st Century, 2023).

The organization of teaching students with diverse knowledge and abilities in one classroom (a heterogeneous grouping) is achieved through the implementation of an individualized learning approach tailored to the needs of each student. This is a fundamental principle of pedagogy. Educational provision in inclusive classrooms is tailored not only for students with disabilities, but also for those with low literacy levels, high intellectual ability, and psychological challenges for any reason (Khalafov, 2023, p. 28).

During a conversation of psychological work with teachers in the process of including children with disabilities, you can come to know that a psychological barrier also exists and it concerns primarily fear. This is the fear of the unknown, the fear of harming other participants in this process. That is, there are opinions that inclusivity can cause harm to other students, it can create negative attitudes and prejudices where teachers may feel professionally insecure and psychologically unprepared to work with special children. But we can assume that such problems can be not only for students, but also for teachers, because teachers also have a lot of psychological problems.

A study has been conducted on fundamental research comparing the outcomes of students in inclusive classrooms, where cooperative learning takes place, with those in inclusive classrooms based on the principle of competition, which prioritize individual work. These studies have demonstrated the effectiveness of cooperative learning in promoting the social and academic development of students with special educational needs through the acquisition of knowledge and skills (David, 2020; Inclusive Education for the 21st Century, 2023).

Although it has been demonstrated that inclusive education is being implemented in

schools in countries with a developed inclusive education system, students with disabilities still study in a separate resource room adjacent to a regular classroom and engage in the learning process with their peers for a limited amount of time.

An inclusive process in the educational sphere involves, first of all, human relationships. They should accept each other first. Inclusive education is the process of developing general education. It stipulates that education should be accessible to all in terms of meeting the diverse needs of all children. It also ensures that children with special needs receive an education.

Nowadays, inclusive education is understood as a process of teaching children in preschool and secondary schools, which has special requirements. In accordance with the teaching methodology, inclusive education not only prevents any form of discrimination against children, and also provides an opportunity for people with various neurological or mental illnesses to receive quality education and achieve success (Interview, 2024).

There are various programs providing for the organization of modules for the correctional orientation of the educational process. Individual and group classes should be distinguished here. They have a pedagogical and psychological orientation. The number of students with disabilities affects the lesson process. So, if there is even one student, then you have to change the teacher's activity. This means that educational situations are organized in several ways. This includes work carried out in an individual form, which involves mastering the material through various means. Sometimes you can divide a group into subgroups where you can engage with students with disabilities.

Although each teacher can carry out this work individually, it will be productive if they conduct such a lesson together with a psychologist, speech therapist, and social pedagogue, who must distribute responsibilities and pedagogical positions among themselves. In such an arrangement, which is considered a collective way of learning, the leading role belongs to the teacher.

After all, the teacher checks the knowledge himself, explains the logic of completing tasks, and also presents material for a student with disabilities. Teachers consider it their knowledge, skills, and psychological characteristics that make it clear what they are in terms of volume and consistency. Conducting lessons on an individual basis also reveals whether students correctly understand new knowledge and how to present it. Didactic tasks and age characteristics of students play an important role here.

In Azerbaijan, the “Program related to the organization of education for children with special care needs (with disabilities) (2005-2009)” is of particular importance in this regard. According to the program, additional buildings and gyms were built in a number of institutions, major repairs were carried out in a number of institutions, schools of this profile were provided with necessary facilities such as equipment, modern computers, and vehicles. “In accordance with this program, 3 inclusive education projects have been implemented jointly with international organizations, covering 30 educational institutions and more than 100 preschool and school-age children with special needs” (Ahmadov, 2010, p. 100). Amenable to a number of experts, for effective and efficient management, and optimal implementation of projects in the field of inclusive education, it is necessary to take into account the opinions and assessments of representatives of the current situation, various professional categories and social groups (David, 2020; Eminova, 2021).

The secret to the successful outcome of inclusive education is the principle of continuity in this process. In order for inclusive education to benefit at any stage of learning, inclusive education must be organized at all stages of learning. The first task in this stage is ensuring the “early intervention” measures. When children with intellectual and physical problems (or children with special needs) are involved in inclusive education without undergoing “early intervention” activities, the result is in most cases unsatisfactory. Because when children with intellectual problems are involved in the educational process in secondary schools without receiving proper treatment and initial training, without acquiring primitive knowledge and social skills, they remain confused and cannot benefit effectively from the process. In this case, their adaptation to the environment is delayed. At the same time, not only children in need of special care lose a lot, but also the teacher, who is forced to pay more attention and effort to them, and other students who are sidelined in such an organized learning process (Naghizade, 2019, p. 191).

To take successful steps towards creating an inclusive environment, it is essential to learn how to address challenges. This is not only about addressing the challenges of individual students, but rather, it involves addressing the challenges faced by the entire school community. The theme of inclusivity encompasses the adaptation of the school to the diverse needs of all learners.

Furthermore, within the framework of the efficiency and financial reforms component, measures are being implemented for a finan-

cial and budgetary reform, rationalization and strengthening of the material and technical base of schools. Within the framework of the school grants program component, grant projects are being implemented in the direction of creating equal opportunities in general education and applying innovations in schools.

Conclusion. Inclusive education presumes opening up definite opportunities for learners with special needs. According to its content, this education consists of entering society, communication, socialization, and involving children with special needs in education based on deep personal problems. In modern society, in order to involve people with disabilities in an effective educational process, among priority goals are upbringing and cognitive activities at the public level, shaping public consciousness, an unambiguously positive change in public opinion towards people with disabilities, as well as creating a favorable and safe environment.

We as a society should not show a neutral or passively compassionate attitude towards the adaptation of people with disabilities to education; their full integration into society and education should become the main task of every teacher, psychologist, and in a word, of every person.

Educating students in different types of schools entails huge costs and creates an unnecessary drain on the education budget. Schools must adapt to students, not students to schools. From this perspective, the competency areas of inclusive education can be defined at three levels: knowledge, skills and attitudes. At the knowledge level, teacher competencies include areas of expertise related to having necessary perspectives and resources to implement inclusive education practices. Competencies at the education level embrace skill areas needed to create inclusive learning environments, adapt learning and teaching to reach all children, and assess inclusive development and learning. Finally, attitudinal competencies comprise proficiency needed to demonstrate a positive attitude and disposition towards inclusive education, and to ensure that other education stakeholders have a positive attitude towards the inclusive paradigm.

This article though offers several insights into the understanding of how inclusive education should be implemented in contemporary schools is far from being exhaustive, which suggests implications for further research in this area.

References

- Inclusive Education in Azerbaijan, 2023 – Experience of Inclusive Education in Azerbaijan (2023). Retrieved from www.muallim.edu.az/news.php?id=26261 [in Azer.].
- Jabbarli, Abdullayeva, 2022 – Jabbarli, B.A., Abdullayeva, A.E. (2022). Features of Educational Work of Young Schoolchildren With Limited Health Capabilities. *Scientific works of the Education Institute of the Republic of Azerbaijan*, 89(5): 43–46 [in Azer.].
- David, 2020 – David, M. (2020). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. London: Routledge, 460 p.
- Ahmadov, 2010 – Ahmadov, H. (2010). Development Strategy of Azerbaijan Education. Baku: Science, 800 p. [in Azer.].
- Eminova, 2021 – Eminova, G. (2021). The Purpose and Importance of Effective Classroom Management in Inclusive Education. *Azerbaijan school*, 4: 82–90 [in Azer.].
- Inclusive Education for the 21st Century, 2023 – Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice (2023). Edited by Graham L. 2nd Edition. London: Routledge, 418 p.
- Interview, 2024 – What Is Inclusive Education: interview (2024). Retrieved from www.edebiyatveincesenet.az/index.php/az/vediger/item/12823-inkluziv-taehsil-naedir-musahibae [in Azer.].
- Ismayilova et al., 2009 – Ismayilova L., Mikayilova U., Karimova Y., Sharafkhanova L. (2009). Education of children with special needs. *Curriculum: scientific-methodical journal*, 3(7): 36–44 [in Azer.].
- Naghizade, 2019 – Naghizade, A.I. (2019). Inclusive Education as a Humanistic Direction of Education. Baku Girls' University. *Scientific works*. Baku. Pp. 189–193 [in Azer.].
- Khalafov, 2023 – Khalafov, A. (2023). Analysis of pedagogical methods applied in inclusive classes. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 3: 25–38 [in Azer.].

Список бібліографічних посилань

- Azərbaycanda inklüziv təhsil təcrübəsi (2023). URL: www.muallim.edu.az/news.php?id=26261
- Cabbarlı, B.Ə., Abdullayeva, A.E. (2022). Sağlamlıq imkanları məhdud olan kiçikyaşlı məktəblilərin tərbiyə işinin xüsusiyyətləri. *Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi əsərləri*, 89(5): 43–46.
- David, M. (2020). What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. London: Routledge. 460 p.
- Əhmədov, H. (2010). Azərbaycan təhsilinin inkişafı strategiyası. Baku: Elm. 800 p.
- Eminova G. (2021). Inklüziv təhsildə sinfin effektiv idarə edilməsinin məqsədi və əhəmiyyəti. *Azərbaycan məktəbi*, 4: 82–90.
- Inclusive Education for the 21st Century Theory, Policy and Practice (2023). Edited by Graham L. 2nd Edition. London: Routledge. 418 p.
- Inklüziv təhsil nədir: müsahibə. URL: www.edebiyatveincesenet.az/index.php/az/vediger/item/12823-inkluziv-taehsil-naedir-musahibae.
- İsmayilova, L., Mikayilova, Ü., Kərimova, Y., Şərafkhanova, L. (2009). Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların təhsili. *Kurikulum: elmi-metodik jurnal*, 3(7): 36–44.
- Nağızadə, A.İ. (2019). Inklüziv təhsil təhsilin humanist istiqaməti kimi. *Elmi əsərlər*. Baku: Bakı Qızlar Universiteti. Pp.189–193.
- Xələfov, A. (2023). Inklüziv siniflərdə tətbiq olunan pedaqoji metodların təhlili. *Azərbaycan məktəbi*, 3: 25–38.

МАНСИМОВА Кіфаят Гурбан

викладачка,

Азербайджанський державний педагогічний коледж
при Азербайджанському державному педагогічному університеті

ПРО СТИМУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЄДНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Анотація. Йдеться про інклюзивну освіту, яка базується на міжнародних принципах та стандартах і є пріоритетом освітньої політики багатьох країн світу. Запропоновано розуміння потенціалу цих принципів щодо гуманізації освіти і захисту прав людини, зокрема, права кожної дитини на отримання якісної освіти.

Наголошено на тому, що впровадження інклюзивної освіти засновується на низці міжнародних конвенцій та національних законодавчих актів. Ці документи сприяють інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх закладів, таких як школи та дитячі садки. Такий підхід є ключовим, пріоритетним у багатьох країнах.

Про важливість інклюзивної освіти та підтримки її впровадження свідчать заходи з підвищення обізнаності зацікавлених сторін, до яких відносяться навчання та ресурси для вчителів, батьків та інших фахівців, що працюють з дітьми з особливими потребами.

З метою розвитку культури інклюзії у навчальних закладах проводяться зустрічі з вчителями, адміністрацією, учнями та батьками. Такі зустрічі зосереджуються на важливості інклюзивної освіти, медичних та соціальних підходах до людей з обмеженими можливостями, а також ролі шкільного персо-

налу та батьків у забезпеченні інклюзивної освіти. Під час цих зустрічей учасники обговорюють, як краще підтримати учнів з особливими освітніми потребами у масових навчальних закладах, де вони можуть навчатися та розвиватися разом зі своїми однолітками.

Акцентовано увагу на важливості врахування індивідуальних потреб кожної дитини при плануванні навчання та виховання.


Основна мета запропонованої статті полягає у визначенні загальних характеристик та динаміки сприяння соціальній згуртованості в інклюзивній освіті, а також наголошенні на важливості інклюзивної освіти у сучасному суспільстві.

Ця мета передбачає розробку освітніх програм з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб учнів, програм, що містять освітнє обґрунтування цього процесу і спрямовуються на усунення нерівності освітніх можливостей; розкриття виховного потенціалу учнів; навчання дітей у справедливих та рівних умовах.

Ключові слова: інклюзивна освіта; соціальна єдність; виховання; педагог; батьки; учень.

Одержано редакцією 01.06.2024
Прийнято до публікації 17.06.2024


**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(за спеціалізаціями)**

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-112-115>

 <https://orcid.org/0000-0002-0553-2650>

ГНАТЕНКО Тамара

викладачка кафедри фармацевтичних дисциплін,
Черкаська медична академія
e-mail: tomal301@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-6526-6104>

ЛИСЕНКО Наталія

докторка філософії з освітніх, педагогічних наук,
викладачка кафедри фармацевтичних дисциплін,
Черкаська медична академія
e-mail: nataliaa.ya@ukr.net

УДК 378091:615.1]:001.895(045)

**ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАРМАЦЕВТИЧНУ ОСВІТУ:
ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ**

Розглянуто актуальні аспекти впровадження інноваційних технологій у процес навчання майбутніх фармацевтів, зокрема, переваги та виклики, пов'язані з використанням віртуальної та доповненої реальності, штучного інтелекту та інших сучасних інструментів.

Зазначено, що в сучасній фармацевтичній освіті відбувається реалізація ключової вимоги – формування в учасників освітнього процесу індивідуального стилю професійної діяльності, спрямованого на високу конкурентоспроможність майбутніх фармацевтів.

Схарактеризовано особливості традиційної та інноваційної систем навчання; висвітлено особливості, зміст, переваги й межі застосування інноваційних освітніх технологій в оптимізації сучасних концепцій фармацевтичної освіти.

Доведено, що результатом інноваційних процесів в закладах освіти є використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики.

Зауважено, що джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідей для вирішення проблем, а їх реалізація відбувається через апробацію у формі пілотного впровадження.

Акцентовано увагу на необхідності адаптації освітніх програм до вимог сучасного ринку праці та забезпечення випускників компетентністю в користуванні інноваційними технологіями у сфері фармації.

Ключові слова: інноваційні технології; майбутні фармацевти; сучасні концепції фармацевтичної освіти; інноваційні процеси.

Сучасна медична та фармацевтична освіта активно інтегрує інноваційні підходи та технології, що радикально змінює традиційні методи навчання, дозволяє значно підвищити ефективність навчального процесу та готовність студентів до реальних викликів професійної діяльності.

Це забезпечує не тільки глибоке розуміння теоретичних основ, але й надає можливість для практичного застосування здобутих знань через використання віртуальних лабораторій, симуляцій та інтерактивних модулів.

Ю. Колісник-Гуменюк звертає увагу на те, що сучасна фармацевтична освіта характеризується пошуком інновацій, спрямованих на створення умов формування і розвитку цілісної, творчої, вільної особистості, здатної до соціалізації, адаптації й самореалізації в суспільстві, а також розкритті суті інноваційних підходів у навчальному процесі та врахуванні основних компонентів впливу на їх реалізацію (Колісник-Гуменюк, 2018, с. 15–16). Інноваційна діяльність у фармацевтичній освіті спонукає до відмови від застарілих підходів у навчанні та стимулює розвиток нових, передових методів, сприяє формуванню нових стратегій навчання, що орієнтовані на практичне застосування знань у сучасній медичній сфері. Інноваційна діяльність у фармацевтичній освіті забезпечує підготовку студентів до викликів швидкозмінюваного лікувального середовища та дозволяє їм активно впроваджувати новаторські підходи у свою професійну практику. Розробка і впровадження інноваційних технологій у цій сфері стають особливо актуальними сьогодні, коли пріоритетом державної політики є оптимізація професійної підготовки з акцентом не на оцінці процесу навчання, а на його результаті, не на тривалості навчання, а на його якості. Такі зміни в освітньому процесі включають застосування віртуальної та доповненої реалі-

льності, які сприяють глибшому розумінню особливостей майбутньої професійної діяльності. Ці технології дозволяють студентам візуалізувати складні фармацевтичні концепції, покращуючи розуміння та запам'ятовування матеріалу. Крім того, застосування інтерактивних навчальних програм дає змогу студентам отримати практичний досвід у безпечному та контрольованому середовищі. Цей підхід особливо важливий у галузях, де вимагається високий рівень точності та майстерності. Трансформаційні процеси такого роду у сучасну медичну та фармацевтичну освіту обумовлені стрімким розвитком медичних наук і вимогами до сучасного охоронного сектора.

Інноваційні технології значно покращують процеси діагностики, лікування та підготовки фахівців, роблячи їх більш ефективними та точними. О. Дубасенюк обстоює думку, що інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану (Дубасенюк, 2009, с. 17). Інтеграція цих інструментів у навчальний процес дозволяє майбутнім фармацевтам вже на етапі навчання засвоювати передові методи роботи, що є критично важливим для підтримання високих стандартів медичного обслуговування. Це також сприяє підготовці фахівців, готових до швидкого впровадження нововведень у практику, що відповідає зростаючим вимогам до якості і безпеки фармацевтичної галузі, забезпечуючи високий стандарт професійної діяльності в цій сфері.

Як слушно зауважує І. Силадій, зміст освіти повинен розширюватися та реалізовуватися шляхом використання інноваційних методів та форм навчання, таких як діалогові, діагностичні, активні, інтерактивні, дистанційні, комп'ютерні, мультимедійні, телекомунікаційні, тренінгові, проєктні. Крім того, необхідно впроваджувати альтернативні методи навчання та виховання, такі як алгоритмізовані, індивідуалізовані, диференційовані, модульні, колективні (у малих групах) тощо (Силадій, 2011, с. 108–109).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій дозволив встановити, що в теорії і практиці вищої фармацевтичної освіти існує значний науковий потенціал. Цей потенціал може бути використаний для аналізу характеристик традиційних та інноваційних методів навчання, а також для їх успішного поєднання у процесі навчання

майбутніх фахівців фармації. Для нас науковою цікавістю є дослідження, у яких розглядаються питання впровадження інноваційних технологій у вищу фармацевтичну освіту, як це викладено в роботах Л. Кайдалової, Н. Альохіної та С. Мосенцевої (Кайдалова, Альохіна & Мосенцева, 2016, с. 243–247). Впровадження новаторських методів навчання фармацевтичних дисциплін в контексті комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища, як це описано в дослідженнях В. Калібабчук, О. Костирко, В. Сліпчук, О. Чхало та Т. Реви (Калібабчук et al., 2015, с. 35–36). Здійснений аналіз наукових джерел щодо вищезазначеної тематики показав, що вчені вважають інноваційні технології у фармацевтичній освіті досить важливими для розвитку даної галузі, оскільки вони сприяють сучасному підходу до навчання та підвищують якість підготовки фахівців. Водночас у фармацевтичній освіті відчувається нестача науково-прикладних досліджень, які б розкривали специфіку інтеграції інноваційних методів навчання у процесі підготовки майбутніх фармацевтів. Ця проблема засвідчує важливість подальших досліджень для збагачення, удосконалення та підвищення ефективності освітнього процесу у галузі фармації. Особливо відчутно цей «вакуум» в умовах карантинних обмежень та воєнного стану, які призвели до змін у процесі освіти. Саме ця ситуація підкреслює важливість проведення подальших наукових досліджень для вирішення проблем, що виникають у зв'язку з новими викликами та обставинами.

Метою дослідження є обґрунтування ефективності інтеграції інноваційних технологій у фармацевтичну освіту.

Виклад основного матеріалу. Передусім зазначимо, що у межах нашого дослідження будемо застосовувати тлумачення поняття «інноваційні технології», яке дослідили, згрупували і схарактеризували відомі вітчизняні вчені. Найбільш значущими, на наш погляд, є такі визначення інноваційних технологій: систематичне і послідовне практичне втілення заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу; проєкт певної педагогічної системи, реалізованої на практиці (В. Безпалько); системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що їх використовують для досягнення освітньої мети (М. Кларін); технологічно розроблена навчальна система; система методів та прийомів професійної роботи викладача (вчителя); методика та окремі методи виховання (П. Підкасистий); частина науки, що вивчає і розробляє мету, зміст та методи навчання, а також проєк-

тує освітні процеси; опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих цілей навчання; функціонування всіх особистісних, інструментальних засобів; технологія окремої частини навчально-виховного процесу (Г. Селевко); послідовна взаємозалежна система дій педагога, спрямована на розв'язання педагогічних завдань; планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу (В. Сластьонін) (Бахтіярова, Арістова & Волобуєва, 2017).

Досліджуючи інтеграцію традиційних та інноваційних методів навчання у фармацевтичній освіті, І. Бут звертає увагу на те, що до традиційних підходів відносяться поєднувально-ілюстративний, проблемно-орієнтований, програмований, диференційований та інші. Авторка зауважує, що для досягнення кращого результату необхідно не лише користуватися цими традиційними методами, але й інтегрувати їх з сучасними інноваційними підходами до навчання. І. Бут відзначає, що особливу роль в цьому відіграють саме інноваційні технології навчання, такі як модульно-розвивальний, перспективно-випереджувальний, інтенсифікований, розвивальний, індивідуалізований, кооперативний та інші. Ці нові підходи до навчання, які включають особистісно-орієнтовану, технологію формування творчої особистості, технологію навчання як дослідження, модульно-рейтингову та інші, є ключовими для подальшого розвитку фармацевтичної освіти (Бут, 2023, с. 111–112).

У нашому розумінні найвагомішим є тлумачення інноваційних технологій як цілеспрямованого системного комплексу методів та інструментів організації навчального процесу, який охоплює всі аспекти навчання, починаючи від визначення цілей та завершуючи отриманням результатів. Погоджуємося з позицією учених, які стверджують, що застосування технологій у навчальному процесі стало однією з ключових інновацій в освіті багатьох країн. Це призвело до швидкого розвитку освітньої індустрії, що включає в себе створення програмних засобів для електронного навчання та мобільного навчання різних напрямків. Системи доставки контенту, організації та управління об'єднують у собі різноманітні інструменти, включаючи адміністрування, комунікації, оцінювання навчальних досягнень студентів та розробку навчальних курсів у форматі електронних платформ (Єфремова, 2020, с. 234–236).

Досліджуючи перетворення традиційних методів навчання у вищій школі на інно-

ваційні Ю. Бистрова обґрунтовує, що запровадження й утвердження нового підходу в освітній практиці спричиняє позитивні зміни і є основою для вирішення сучасних проблем вищої освіти. Згідно з вченою, це призводить до виникнення нововведень, таких як організація нетрадиційних лекційно-практичних та семінарських занять; індивідуалізація навчальних матеріалів; персоніфіковане та групове навчання; факультативи, що обираються студентами; проблемно-орієнтоване навчання; використання комп'ютерних, мультимедійних технологій та інших (Бистрова, 2015, с. 28).

Нещодавній несподіваний вплив глобальної пандемії COVID-19, призвів до швидкого і повного розвитку дистанційного навчання як ключової інновації в освітньому процесі закладів вищої фармацевтичної освіти. Також російська агресія в Україні спричинила введення воєнного стану, змусила уряд, Міністерство освіти та науки України, університети, студентів і викладачів переглянути всі аспекти існуючих освітніх систем, включаючи технології дистанційного навчання, з метою забезпечення безпечного навчального середовища (Рябоконт'єв et al., 2021, с. 415). Вищезазначене створює підґрунтя для опису унікальних аспектів процесу об'єднання традиційних і інноваційних підходів у фармацевтичній освіті.

Викладацький досвід дозволяє зробити висновок, що під час періоду карантинних обмежень та воєнного стану традиційні методи навчання претерпіли значні зміни, спричинивши радикальні перетворення в освітньому процесі. У цей період всі учасники навчального процесу мусили адаптуватися до дистанційного навчання за допомогою цифрових платформ через введене соціальне дистанціювання (Стрілець, 2012). Максимальне застосування інноваційних технологій під час навчання, включаючи особистісно-орієнтовані та інформаційні методи, сприяє переорієнтації освітнього процесу від акценту на сам процес до акценту на його результат.

Вивчаючи впровадження інноваційних технологій у навчальний процес фармацевтичного вузу, М. Сулейман робить висновок, що застосування таких інновацій допомагає студентам розвивати навички аналізу складних ситуацій, виявлення їх причин та шляхів їх вирішення. Це сприяє розвитку вміння аргументувати власну точку зору, чітко формулювати та зрозуміло висловлювати свої думки, а також розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер особистості. Студенти через активні методи отримують нові знання, розвивають творчі здібності та стають більш соціа-

льно активними. Ці нові методи викладання максимально наближають освітній процес до практичного життя (Сулейман, 2017, с. 76).

Розглядаючи переваги інтеграції традиційних і дистанційних методів навчання, ми погоджуємося з висновками В. Шевченка про те, що їх комбінація дозволяє ефективно модернізувати традиційний освітній процес та перенаправити його на шлях інновацій, що є більш результативним (Шевченко, 2016, с. 392–393). Вчений перераховує найбільш вимогливі в педагогічній практиці вищої школи технології навчання, які виникають внаслідок поєднання традиційних та інноваційних підходів. Серед них вказані: 1) структурно-логічні технології, які організують систему навчання крок за кроком з урахуванням відбору матеріалів, методів та оцінки результатів; 2) інтеграційні технології, що сприяють об'єднанню міжпредметних знань та навичок у різних видів діяльності; 3) професійно-ділові ігрові технології, які поєднують ділові та рольові ігри, імітаційні вправи та комп'ютерні програми; 4) тренінгові технології з використанням персонального комп'ютера, які включають розвиток інтелекту, спілкування та вирішення управлінських завдань; 5) інформаційно-комп'ютерні технології з комп'ютерних навчальних програм, які використовуються для тренування, контролю та надання інформації; 6) діалогово-комунікаційні технології, які базуються на діалоговому мисленні у взаємодії між суб'єктами навчання на рівні взаємодії [там само].

При впровадженні інноваційних технологій у фармацевтичну освіту змінюються підходи до ролі викладача, оскільки він стає ключовим фігурантом у процесі підготовки майбутніх фахівців фармації. Сучасний викладач на високому рівні професійної майстерності володіє не лише навчальним матеріалом, але й володіє комунікативними навичками, здатністю вибирати та застосовувати різноманітні форми, методи та засоби інноваційного навчання (Усатова, Ткаченко & Ведмедюк, 2023, с. 96–97).

У навчальному процесі Черкаської медичної академії велике значення приділяється ефективному використанню сучасних комп'ютерних інструментів. Такі інновації, як е-бібліотеки, хмаро-орієнтовані рішення, системи електронного та дистанційного навчання, освітні портали, мобільні додатки для комунікації, електронні соціальні мережі та комп'ютеризовані засоби для тестування та контролю знань, такі як технологія «classroom», активно використовуються для покращення фармацевтичної

освіти. Ці інструменти сприяють більш ефективному і доступному навчанню, підвищуючи якість підготовки майбутніх фахівців у медичній галузі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Застосування новаторських методів у навчальному процесі має значний потенціал, оскільки сприяє швидкому засвоєнню знань і надає цьому процесу цікавості та динамізму. Отримуючи передову наукову інформацію, студент вчиться працювати з нею, розвивати самоорганізацію, навички самостійного мислення і, в результаті, здатність розв'язувати як традиційні, так і нові завдання за допомогою творчих підходів і сучасних методів.

Поєднання традиційного та інноваційного навчання відкриває широкі можливості для залучення більшої кількості учасників до освітнього процесу. Це дозволяє зробити навчання більш доступним для студентів з різних географічних регіонів, а також для тих, хто з якихось причин не може відвідувати заняття в аудиторії. Електронні засоби навчання можуть бути доступні через Інтернет, що дозволяє студентам здійснювати навчання зручно з будь-якого місця, в якому вони перебувають, забезпечуючи гнучкість та адаптивність навчального процесу до їхніх потреб і можливостей. Такий підхід розширює коло тих, хто може взяти участь у навчальному процесі, та забезпечує більш ефективне використання ресурсів університету.

Зокрема, інноваційні технології дозволяють не лише розширити аудиторію учасників освітнього процесу, але й забезпечують можливість одночасного навчання багатьох студентів на матеріалі, розробленому для одного. Це сприяє швидкому та ефективному засвоєнню інформації, оскільки велика кількість студентів може одночасно отримувати доступ до навчального контенту. Такий підхід створює сприятливі умови для ефективного вивчення матеріалу та підвищує загальну якість освіти. Можливість використання різноманітного контенту з Інтернет-джерел та друкованих видань дозволяє збагатити навчальний процес і надати студентам доступ до широкого спектру інформації. Це надає студентам унікальну можливість обирати джерела знань, тим самим забезпечуючи більш глибоке та ефективне засвоєння матеріалу. Важливо відзначити, що такий різноманітний контент дозволяє навчальному процесу стати більш адаптивним і гнучким, а студенти мають можливість здійснювати навчання на основі різноманітних джерел, що сприяє глибшому і більш повному розумінню матеріалу. Це також дозволяє майбутнім фармацевтам розвива-

ти критичне мислення та аналітичні навички, обробляючи різні джерела інформації та порівнюючи їх.

Інноваційні технології призводять до перетворень у структурі та організації навчального процесу в університетах, які готують майбутніх фармацевтів. Вони сприяють розширенню змісту навчальних предметів, спонукають до пошуку передових ідей та методичних підходів, а також сприяють підвищенню професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у вдосконаленні, розширенні та поглибленні розуміння інтеграції традиційних і інноваційних підходів у фармацевтичній освіті. Можливі напрямки досліджень включають в себе вивчення ефективності впровадження інноваційних методів навчання, аналіз їх впливу на академічні досягнення студентів та їхні професійні навички. Крім того, дослідження можуть спрямовуватися на розроблення нових підходів до оцінки та організації навчального процесу з використанням сучасних технологій.

Список бібліографічних посилань

- Бахтіярова, Арістова & Волобуєва, 2017 – Бахтіярова, Х.Ш., Арістова, А.В., Волобуєва, С.В. (2017). Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів. К.: НТУ. 172 с.
- Бистрова, 2015 – Бистрова, Ю.В. (2015). Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 1 (4). С. 27–28.
- Бут, 2023 – Бут, І. (2023) Інтеграція традиційних і дистанційних технологій навчання фармацевтичної хімії майбутніх магістрів фармації в Україні. *Українська професійна освіта*. 5 (212). С. 108–114.
- Дубасенюк, 2009 – Дубасенюк, О.А. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 14–47.
- Єфремова, 2020 – Єфремова, Г.Л. (2020). Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 444 с.
- Кайдалова, Альохіна & Мосенцева, 2016 – Кайдалова, Л. Г., Альохіна, Н. В., Мосенцева, С. М. (2016). Інноваційні технології у фармацевтичній освіті. Фармація XXI століття: тенденції та перспективи: матеріали VIII Національного з'їзду фармацевтів України 13–16 верес. 2016 р. Харків. Т. 2. С. 350.
- Калібабчук et al., 2015 – Калібабчук, В.О., Костирко, О.О., Сліпчук, В.Л., Чхало, О.М., Рева, Т.Д. (2015). Інноваційні технології вивчення хімічних дисциплін у вищих медичних навчальних закладах в умовах комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища. Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах: матеріали VIII наук.-практ. конф., присвяченої 210-й річниці ХНМУ та 60-й річниці катедри медичної та біоорганічної хімії. 26–27 трав. 2015 р. Харків: ХНМУ. С. 33–37.
- Колісник-Гуменюк, 2018 – Колісник-Гуменюк, Ю.І. (2018). Методичні вказівки до вивчення модуля

- «Інноваційні та інтерактивні технології навчання»: наук. метод. розробка. Львів: АННЦПО. 24 с.
- Рябоконт et al., 2021 – Рябоконт, О.В., Фурик, О.О., Калашник, К.В., Оніщенко, Т.Є., Задирака, Д.А., Оніщенко, Н.В., Саліонов, В.О. (2021). Використання MS TEAMS ПАКЕТУ OFFICE 365 як освітньої дистанційної технології в карантинних умовах, зумовлених COVID-19. Актуальні питання вищої медичної (фармацевтичної) освіти: виклики сьогодення та перспективи їх вирішення: матеріали XVIII Всеукр. наук.-практ. конф. в онлайн-режимі за допомогою системи microsoft teams. 20–21 трав. 2021 р. Терноп. нац. мед. ун-т імені І. Я. Горбачевського МОЗ України. Тернопіль: ТНМУ, 2021. С. 415–417.
- Силадій, 2011 – Силадій, І. (2011). Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій. *Вища освіта України*. №4. С. 105–112.
- Стрілець, 2012 – Стрілець, С.І. (2012). Інноваційні педагогічні технології у вищій школі: навчально – методичний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 200 с.
- Сулейман, 2017 – Сулейман, М.М. (2017). Впровадження інноваційних методів у навчальний процес фармацевтичного вузу. *Медична освіта*. № 2. С. 75–78
- Усатова, Ткаченко & Ведмедюк, 2023 – Усатова, І., Ткаченко, В., Ведмедюк, А. (2023). Міждисциплінарний підхід у фаховій підготовці майбутніх фармацевтів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, (1), 91–97.
- Шевченко, В. (2016). Сучасні методи та технології навчання у вищій школі України. *European Humanities Studies*. С. 389–399.

References

- Bakhtiarova, Kh.Sh., Aristova, A.V., Volobueva, S.V. (2017). Innovatsiini tekhnologii navchannia: Navch. posibn. dlia stud. vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. K.: NTU. 172 p. [in Ukr].
- Bystrova, Yu.V. (2015). Innovatsiini metody navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy. Pravo ta innovatsiine suspilstvo. 1 (4). Pp. 27–28 [in Ukr].
- But, I. (2023) Intehratsiia tradytsiinykh i dystantsiinykh tekhnologii navchannia farmatsevtichnoi khimii maibutnykh mahistriv farmatsii v Ukraini. Ukrainaska profesiina osvita. 5 (212). Pp. 108–114 [in Ukr].
- Dubaseniuk, O.A. (2009). Innovatsiini osvitni tekhnologii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky. Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnologii ta metodyky: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. Pp. 14–47 [in Ukr].
- Yefremova, H.L. (2020). Innovatsiini tekhnologii v suchasnomu osvitnomu prostori: kolektyvna monohrafiia. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A.S. Makarenka. 444 p. [in Ukr].
- Kaidalova, L. H., Alohina, N. V., Mosentseva, S. M. (2016). Innovatsiini tekhnologii u farmatsevtichnii osviti. Farmatsiia KhKhI stolittia: tendentsii ta perspektyvy: materialy VIII Natsionalnoho zizdu farmatsevtiv Ukrainy 13–16 veres. 2016 r. Kharkiv. T. 2. 350 p. [in Ukr].
- Kalibabchuk, V.O., Kostyrko, O.O., Slipchuk, V.L., Chkhalo, O.M., Reva, T.D. (2015). Innovatsiini tekhnologii vyvchennia khimichnykh dystsyplin u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh v umovakh kompiuterno oriientovanoho osvitnoho seredovysysha. Formuvannia suchasnoi kontseptsii vykladannia pryrodnychyykh dystsyplin u medychnykh osvitnikh zakladakh: materialy VIII nauk.-prakt. konf., prysviachenoi 210-y richnytsi KhNNU ta 60-y richnytsi kafedry medychnoi ta bioorhanichnoi khimii. 26–27 trav. 2015 r. Kharkiv: KhNNU. Pp. 33–37 [in Ukr].

- Kolisnyk-Humeniuk, Yu.I. (2018). *Metodychni vказivky do vyvchennia modulua «Innovatsiini ta interaktyvni tekhnologii navchannia»: nauk. metod. rozrobka.* Lviv.: LNNTsPO. 24 p. [in Ukr].
- Riabokon, O.V., Furyk, O.O., Kalashnyk, K.V., Onishchenko, T.Ie., Zadyraka, D.A., Onishchenko, N.V., Salionov, V.O. (2021). *Vykorystannia MS TEAMS PAKETU OFFICE 365 yak osvitnoi dystantsiinoi tekhnologii v karantynnykh umovakh, zumovlenykh COVID-19. Aktualni pytannia vyshchoi medychnoi (farmatsevychnoi) osvity: vykyky sohodennia ta perspektyvy yikh vyrishennia: materialy XVIII Vseukr. nauk.-prakt. konf. v onlain-rezhymi za dopomohoiu systemy microsoft teams.* 20–21 trav. 2021 r. Ternop. nats. med. un-t imeni I. Ya. Horbachevskoho MOZ Ukrainy. Ternopil: TNMU, 2021. Pp. 415–417 [in Ukr].
- Syladii, I. (2011). *Yakisna osvita v konteksti upravlinnia vprovadzhenniam innovatsii. Vyshcha osvita Ukrainy.* №4. Pp. 105–112 [in Ukr].
- Strilets, S.I. (2012). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii u vyshchii shkoli: navchalno – metodychni posibnyk.* Chernihiv: Chernihivskiy natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni T.H. Shevchenka, 200 p. [in Ukr].
- Suleiman, M.M. (2017). *Vprovadzhennia innovatsiinykh metodiv u navchalnyi protses farmatsevychnoho vuzu. Medychna osvita.* № 2. p. 75–78 [in Ukr].
- Usatova, I., Tkachenko, V., Vedmediuk, A. (2023). *Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u fakhovii pidhotovtsi maibutnykh farmatsevtiv. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: «Pedahohichni nauky», (1), Pp. 91–97 [in Ukr].*
- Shevchenko, V. (2016). *Suchasni metody ta tekhnologii navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy. European Humanities Studies.* Pp. 389–399 [in Ukr].

HNATENKO Tamara

Lecturer of the department Pharmaceutical Disciplines,
Cherkasy Medical Academy

LYSENKO Natalia

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of the department Pharmaceutical Disciplines,
Cherkasy Medical Academy

**INTEGRATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PHARMACEUTICAL EDUCATION:
PROSPECTS AND CHALLENGES**

Summary. *Current aspects of the introduction of innovative technologies into the process of training future pharmacists are considered, in particular, the advantages and challenges associated with the use of virtual and augmented reality, artificial intelligence and other modern tools. It is noted that in modern pharmaceutical education, a key requirement is being implemented – the formation of an individual style of professional activity in the participants of the educational process, aimed at high competitiveness of future pharmacists. Features of traditional and innovative education systems are characterized; the peculiarities, content, advantages and limits of the application of innovative educational technologies in the light of modern concepts of pharmaceutical education are highlighted.*


It is proven that the result of innovative processes in educational institutions is the use of theoretical and prac-


tical innovations, as well as those that are formed on the border between theory and practice. It is noted that the source of innovation is a purposeful search for ideas to solve problems, and their implementation takes place through testing in the form of pilot implementation.

Attention is focused on the need to adapt educational programs to the requirements of the modern labor market and provide graduates with competence in using innovative technologies in the field of pharmacy.

Keywords: *innovative technologies, future pharmacists, modern concepts of pharmaceutical education, innovative processes.*


Одержано редакцією 08.05.2024
Прийнято до публікації 24.05.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-117-124>

 <https://orcid.org/0009-0007-7193-2680>

ЛЕВЧЕНКО Інна

докторка історичних наук, професорка,
завідувачка катедри теорії та методики професійної підготовки,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: Inna.Lewchenko2000@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-1400-6510>

ЛИТВИН Андрій

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент катедри теорії та методики професійної підготовки,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: anlutvun@gmail.com

УДК: 378.018.8:[331.45:656](045)

**МОДЕЛЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
(ОХОРОНА ПРАЦІ. ТРАНСПОРТ) В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ**

Проаналізовано концепцію формування моделі майбутнього фахівця у сфері професійної освіти з акцентом на охорону праці та транспорт у контексті глобалізації та інтернаціоналізації. Особливу увагу приділено виявленню ключових компетенцій, необхідних сучасному

спеціалісту для ефективної адаптації та успішної кар'єри в міжнародному середовищі.

Розкрито потреби ринку праці в умовах глобалізації та як ці потреби впливають на формування професійної освітньої програми. Також обговорено стратегії інтеграції міжкультурної

компетентності та знань про міжнародні стандарти охорони праці та транспорту.

Зазначається, що сучасним фахівцям потрібно мати знання про найновітніші технології у сфері охорони праці та транспорту, а також вміння працювати в різноманітних культурних середовищах та враховувати принципи сталого розвитку. Зокрема, розглянуто можливості забезпечення фахівців необхідними навичками та знаннями, які дозволять їм ефективно взаємодіяти в різних міжнародних командних середовищах.

Визначено, що умови швидкого розвитку промисловості вимагають від фахівців бути готовими до постійного самовдосконалення, навчання та адаптації до нових викликів, що в свою чергу передбачає активну участь у професійних конференціях, семінарах, вебінарах та інших формах навчання.

Метою статті є розробка ефективних підходів до навчання та розвитку фахівців, які будуть готові відповідати викликам сучасного міжнародного ринку праці та успішно працювати в умовах глобалізації та міжнародизації.

Зроблено висновки, що освітні установи та організації повинні зосередити свої зусилля на розвитку та впровадженні міжнародних обмінних програм та співпраці з іноземними партнерами для надання студентам та фахівцям необхідного досвіду та компетенцій.

Ключові слова: глобалізація; компетенції; міжнародні стандарти; міжкультурна компетентність; ринок праці; навчання та розвиток; кар'єра; комунікації.

Постановка проблеми. У контексті глобалізації та зростання міжнародної інтеграції, професійна освіта стикається з низкою викликів, серед яких необхідність адаптації до мінливих вимог ринку праці, забезпечення високого рівня охорони праці та ефективного управління транспортними процесами на міжнародному рівні. Це вимагає розробки нових підходів до підготовки фахівців, які б змогли успішно працювати в умовах міжнародної конкуренції та культурної різноманітності. Водночас існує значна потреба в інтеграції міжкультурної компетентності та знань про міжнародні стандарти у сфері охорони праці та транспорту, що ставить під сумнів ефективність традиційних освітніх моделей.

Зі збільшенням транснаціональної взаємодії в сферах охорони праці та транспорту, з'являється вимога до фахівців не тільки володіти фундаментальними знаннями і навичками, а й мати здатність швидко адаптуватися до нових технологій, правил та культурних особливостей. Це особливо важливо, оскільки порушення міжнародних стандартів може призвести не лише до економічних втрат, але й до втрати репутації та юридичних санкцій.

Тому, стає очевидною потреба у виробленні ефективної моделі навчання, яка б сприяла формуванню таких універсальних компетенцій.

Паралельно з цим, у сучасних умовах інтернаціоналізації освіти і ринку праці, значно зросла роль міжкультурної комунікації. Фахівці повинні не тільки володіти англійською мовою як міжнародною, але й розуміти культурні нюанси спілкування, що вимагає від освітніх програм більш глибокого включення міжкультурної компетентності як інтегральної частини навчального процесу. Наявність таких навичок стає критично важливою для успішної міжнародної кар'єри, оскільки вона дозволяє ефективніше взаємодіяти в мультикультурному робочому середовищі.

Враховуючи ці виклики, стає зрозуміло, що сучасна професійна освіта вимагає глибокої трансформації, спрямованої на розробку комплексної моделі підготовки фахівців. Така модель має бути здатна відповідати не тільки актуальним професійним вимогам, але й прогнозованим змінам у світовій економіці та соціокультурному контексті. Актуальність такого підходу до освіти є очевидною, адже він дозволить забезпечити випускникам високий рівень конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці, а також здатність до швидкої адаптації в динамічно змінюваних умовах.

Таким чином, актуальність формування моделі майбутнього фахівця професійної освіти, здатного відповідати сучасним міжнародним вимогам, є беззаперечною.

Мета статті полягає в дослідженні та розробці моделі майбутнього фахівця в області професійної освіти з акцентом на охорону праці та транспорт в умовах інтернаціоналізації. Це передбачає аналіз поточних викликів та тенденцій ринку праці, ідентифікацію ключових компетенцій, необхідних для успішної адаптації та професійного розвитку в міжнародному середовищі. Особлива увага приділяється визначенню методів інтеграції міжкультурної компетентності та знань про міжнародні стандарти охорони праці та безпеки транспорту в освітні програми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Аналіз останніх досліджень та публікацій в області професійної освіти, охорони праці, транспорту та інтернаціоналізації вказує на зростаючу увагу до необхідності адаптації освітніх програм під вимоги глобалізованого світу. Вчені і практики в області освіти вказують на важливість розвитку міжкультурних компетенцій, гнучкості та адаптивності в навчальних програмах для забезпечення

успішної кар'єри випускників на міжнародному ринку праці.

Вивченням проблематики інтернаціоналізації вищої освіти займалися такі науковці як О. Анісімова, В. Радкевич, Л. Пуховська, О. Бородієнко, О. Радкевич, Н. Базелюк, Н. Корчинська, С. Леу, В. Артемчук, Л. Сушенцева, Р. Кравець, С. Сергіна, Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко, В. Ліхачов, Л. Добровольська, Т. Ляховська, О. Тарановська, О. Макаров. Серед закордонних науковців, які активно досліджували цю проблему, можна виділити Дж. Білена, Х. ДеВіта, К. Керра, Ф. Ханарда, Дж. Найта, Дж. Котса, Дж. Гудзика, К. Скотта, Б. Ліска, М. Вілборга тощо.

Професійне становлення майбутнього фахівця та компетентнісний підхід у системі вищої освіти є і надалі предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – І. Драча, І. Бабин, П. Бачинського, Н. Бібик, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Николаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, Л. Романишиної, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, С. Трубачевої, Н. Фоменко та інших.

Однак, питанню розробки моделі майбутнього фахівця у сфері професійної освіти, зокрема в галузях охорони праці та транспорту в контексті інтернаціоналізації, на сьогодні залишається недостатньо дослідженим. Таким чином, зосередження уваги на цій темі виявляється не лише актуальним, але й вкрай необхідним для відповіді на виклики сучасності, адже підготовка кваліфікованих фахівців у сферах охорони праці та транспорту, здатних діяти в міжнародному контексті, стає ключовою в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти і ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Концепція формування моделі майбутнього фахівця в області професійної освіти, особливо у сферах охорони праці та транспорту, в умовах глобалізації та інтернаціоналізації, вимагає глибокого аналізу та стратегічного підходу.

Фахівці, що спеціалізуються в області охорони праці та транспорту, відіграють важливу роль у забезпеченні безпеки та ефективності робочих процесів у різних секторах економіки. Основною метою спеціалістів з охорони праці є забезпечення безпеки працівників у робочому середовищі. Вони вивчають та аналізують ризики, які пов'язані з виробничими процесами, та розробляють стратегії їх запобігання та мінімізації. Це включає в себе проведення аудитів безпеки, розробку і впро-

вадження стандартів та процедур безпеки праці, навчання персоналу правилам та процедурам щодо безпеки, а також відстеження та аналіз інцидентів.

У сучасному світі транспорт грає важливу роль у забезпеченні мобільності та логістики. Фахівці з транспорту вивчають та розробляють ефективні системи та стратегії управління транспортними потоками, забезпечуючи безпеку руху та економічну ефективність. Вони також займаються дослідженнями нових технологій та інновацій у сфері транспорту, таких як електричні автомобілі, автономні транспортні засоби та інші.

Фахівці з охорони праці та транспорту повинні мати широкий спектр знань, включаючи технічні, інженерні, медичні та правові аспекти. Вони також повинні бути здатними ефективно спілкуватися зі сторінками, що залучені до процесів, включаючи керівництво компаній, робочий персонал, регулюючі органи та громадські організації (Волощук, 2014, с. 34).

У світлі постійних змін у технологіях, економіці та соціальних умовах, роль фахівців з охорони праці та транспорту стає ще більш важливою. Вони мають бути постійно в курсі останніх тенденцій та нормативних актів у своїх галузях, а також вміти швидко адаптуватися до змін для забезпечення оптимальних умов праці та безпеки у робочих процесах.

Сучасний світ, характеризуючись швидкими темпами змін, висуває нові вимоги до кваліфікації та компетенцій фахівців. Так, у світлі зростаючої глобалізації, міжнародна діяльність і співпраця стають ключовими елементами багатьох професій, зокрема у сферах охорони праці та транспорту. Це зумовлює потребу в розробці нової моделі освіти, яка б готувала спеціалістів, здатних ефективно працювати в міжнародному контексті.

Основою такої моделі має стати інтеграція міжкультурних знань і міжнародних нормативів в освітні програми. У сфері охорони праці це означає не лише знання місцевих законів і правил, а й глибоке розуміння міжнародних стандартів безпеки, як-от стандарти Міжнародної організації праці (МОП). У транспортній галузі аналогічно важливо володіння знаннями про міжнародні транспортні кодекси та угоди, що регулюють перевезення товарів і пасажирів через кордони.

Важливою складовою моделі є розвиток міжкультурної компетентності. У глобалізованому світі фахівці постійно стикаються з необхідністю взаємодії з колегами, клієнтами та партнерами з різних культур.

Відтак, здатність ефективно спілкуватися, розуміти та поважати культурні відмінності стає ключовою для успішної міжнародної кар'єри.

Нарешті, сучасна модель має включати елементи гнучкості та адаптивності. Швидкі технологічні зміни, змінні економічні умови та політичні коливання вимагають від фахівців здатності швидко адаптуватися до нових умов та викликів. Це означає, що освітні програми мають надавати студентам не лише спеціалізовані знання, а й виробляти навички критичного мислення, творчого підходу до розв'язання проблем та вміння навчатися впродовж усього життя (Дундюк, 2021, с. 57).

Розробка та імплементація такої комплексної моделі вимагає злагоджених зусиль освітніх закладів, урядових організацій, професійних асоціацій та бізнесу. Тільки через співпрацю можна створити умови для формування майбутнього фахівця, який буде відповідати викликам глобалізованого та інтернаціоналізованого світу.

Огляд інтернаціоналізації вищої освіти стає надзвичайно важливим питанням у контексті глобалізації та зростаючої міжнародної інтеграції. Цей процес впливає на всі аспекти освітньої діяльності, від методів навчання до наукових досліджень і адміністративної роботи. Інтернаціоналізація передбачає не лише фізичну мобільність студентів і викладачів, але й інтеграцію міжкультурних і глобальних вимірів у процес навчання.

Інтернаціоналізація вищої освіти – це процес, який включає інтеграцію міжнародного, міжкультурного або глобального виміру в дослідження, навчання та функції управління університетів та інших навчальних закладів. Цей процес охоплює різні аспекти: від мобільності студентів і викладачів, спільних наукових досліджень і академічних обмінів до розробки навчальних програм, які підготовляють студентів до діяльності в глобалізованому світі. Інтернаціоналізація спрямована на підвищення якості освіти, розширення можливостей для студентів та викладачів, а також на формування глобальної перспективи, яка допомагає випускникам ефективно взаємодіяти в міжкультурному професійному середовищі (Горбунова та ін., 2016, с. 78).

О. Анісімова (Анісімова, 2019) висвітлює два контрастні підходи до розуміння інтернаціоналізації вищої освіти. З одного боку, інтернаціоналізацію вбачають як комплексну діяльність, що охоплює широкий спектр міжнародної науково-освітньої

роботи та явище академічної міграції. З іншого боку, її розглядають як міжнародний обмін освітніми послугами.

У контексті інтернаціоналізації освіти та ринку праці, формування ключових компетенцій, необхідних сучасному спеціалісту у сфері професійної освіти з акцентом на охорону праці та транспорт, набуває особливого значення. Ефективна адаптація та успішна кар'єра в міжнародному середовищі вимагають комплексного підходу до підготовки фахівців, заснованого на інтеграції фундаментальних знань і практичних навичок з міжкультурною компетентністю та здатністю до міжнародної комунікації.

Важливою умовою ефективної роботи в міжнародному середовищі є міжкультурна компетентність, яка передбачає здатність розуміти, поважати та адаптуватися до культурних різноманітностей. Спеціалісти повинні бути обізнані про культурні особливості комунікації, етикету та ведення бізнесу в різних країнах, щоб ефективно взаємодіяти з міжнародними колегами, клієнтами та партнерами.

Для галузей охорони праці та транспорту критично важливим є знання міжнародних стандартів та норм. Це охоплює стандарти безпеки роботи, міжнародні правила транспортування та логістики, а також специфічні регуляції, що стосуються конкретних видів транспорту або робіт. Володіння цими знаннями дозволяє фахівцям не лише ефективно виконувати свою роботу, а й сприяти підвищенню загального рівня безпеки та ефективності в галузі.

Ключовим елементом успішної міжнародної кар'єри є володіння іноземними мовами, переважно англійською, яка вважається мовою міжнародного спілкування. Додаткове знання інших мов розширює можливості професійного розвитку та співпраці, дозволяючи глибше зануритися в культурний та професійний контекст інших країн.

У світі, де технології швидко розвиваються, технологічна грамотність стає необхідною компетенцією для всіх фахівців. Особливо це стосується використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, здатності працювати з різними програмними продуктами, базами даних та електронними системами управління.

Вміння аналізувати ситуації, критично мислити та ефективно розв'язувати проблеми є важливими в умовах роботи в міжнародних проектах. Фахівці повинні бути здатні швидко адаптуватися до нових викликів та знаходити оптимальні рішення

в непередбачуваних обставинах (Додонова, Колінко, 2021, с. 18).

Розвиток цих ключових компетенцій вимагає комплексного підходу до освіти та професійного навчання, з акцентом на міждисциплінарність, практичний досвід та міжнародну співпрацю. Тільки так можна підготувати фахівців, здатних до успішної кар'єри в динамічному та різноманітному міжнародному середовищі.

У контексті глобалізації, потреби ринку праці зазнають значних змін, що впливає на формування професійної освітньої програми, особливо в таких сферах як охорона праці та транспорт. Ці зміни вимагають від освітніх інституцій перегляду та адаптації навчальних планів, щоб забезпечити випускників необхідними знаннями та навичками для успішного вступу в міжнародний ринок праці.

Однією з основних вимог до сучасних спеціалістів у сфері охорони праці та транспорту є відповідність міжнародним стандартам і правилам. Це означає, що освітні програми мають інтегрувати знання про міжнародні норми, що регулюють безпеку праці, транспортні операції, управління ризиками та екологічні стандарти. Такий підхід дозволяє готувати фахівців, здатних працювати в різних країнах та культурних контекстах.

Глобалізація також висуває вимоги до міжкультурної компетентності спеціалістів. Професійні освітні програми мають включати модулі, спрямовані на розвиток здатності ефективно спілкуватися та співпрацювати з людьми різного культурного походження. Такі навички є критично важливими для роботи в міжнародних компаніях та проектах.

Технологічний розвиток та цифровізація впливають на всі аспекти професійної діяльності, зокрема в галузі охорони праці та транспорту. Ринок праці вимагає від спеціалістів не тільки базових технологічних навичок, а й здатності адаптуватися до нових технологій, ефективно використовувати спеціалізоване програмне забезпечення та системи управління.

У висококонкурентному глобалізованому середовищі спеціалісти мають бути адаптивними та гнучкими, вміти швидко реагувати на зміни в законодавстві, ринкових умовах та технологіях. Освітні програми повинні надавати студентам знання та інструменти для ефективного управління змінами та розв'язання проблем в непередбачуваних ситуаціях.

Формування професійної освітньої програми в умовах глобалізації вимагає від освітніх інституцій глибокого розуміння потреб ринку праці та здатності швидко

адаптуватися до цих вимог. Інтеграція міжнародних стандартів, міжкультурна компетентність, технологічні навички, адаптивність та гнучкість мають стати основою освітніх програм, щоб забезпечити випускникам успішну кар'єру в міжнародному середовищі (Приймак, Кирикилиця, 2022, с. 21).

Модель майбутнього фахівця професійної освіти в галузях охорони праці та транспорту в умовах інтернаціоналізації повинна базуватися на стратегічній інтеграції міжкультурної компетентності та знань про міжнародні стандарти. Така інтеграція дозволить підготувати спеціалістів, які зможуть ефективно працювати в міжнародному середовищі, враховуючи глобальні тенденції безпеки та міжнародні вимоги до транспортних операцій. Для досягнення цих цілей можна використовувати кілька стратегій:

Освітні програми мають включати детальний огляд міжнародних стандартів охорони праці та транспорту, таких як ISO (Міжнародна організація зі стандартизації) та ILO (Міжнародна організація праці) стандарти. Це забезпечить студентам знання глобальних правил та регуляцій, необхідних для ефективної роботи на міжнародному рівні.

Програми повинні включати курси та модулі, спрямовані на розвиток міжкультурної комунікації та розуміння. Це може включати вивчення культурних особливостей, етикету, а також практичні заняття та семінари з міжкультурної взаємодії. Співпраця з міжнародними університетами та організаціями для обміну студентами та викладачами також сприятиме цьому процесу.

Оскільки англійська мова є домінуючою у міжнародному бізнесі та науковому співтоваристві, програми повинні надавати студентам можливості для вдосконалення знань англійської, а також заохочувати вивчення другої іноземної мови. Це забезпечить краще розуміння міжнародних документів, нормативів та спілкування з іноземними колегами.

Навчальні програми мають організувати стажування та практики в міжнародних компаніях та організаціях, щоб студенти могли застосовувати отримані знання в реальних умовах. Такий досвід допоможе їм зрозуміти специфіку роботи в міжнародному середовищі, а також бути необхідних професійних навичок.

Інтеграція сучасних технологій у навчальний процес, таких як віртуальні класи, онлайн-семінари з міжнародними експертами, використання електронних ресурсів для вивчення міжнародних стандартів та

практик, забезпечить студентам доступ до актуальних знань та інформації.

Розробка та імплементація цих стратегій дозволить сформувати комплексну модель майбутнього фахівця, здатного ефективно працювати в умовах глобалізації та інтернаціоналізації, відповідаючи потребам міжнародного ринку праці в сферах охорони праці та транспорту (Волощук, 2014, с. 38).

Майбутній фахівець у сферах охорони праці та транспорту має володіти не тільки специфічними професійними знаннями, але й універсальними навичками, що дозволяють ефективно адаптуватися до швидко змінних умов роботи. Важливим аспектом є вміння навчатися впродовж усього життя, оскільки постійний розвиток і оновлення знань є ключем до успішної кар'єри в будь-якій сфері, особливо в умовах глобалізації. Такий підхід дозволяє спеціалістам залишатися конкурентоспроможними на міжнародному рівні, відповідати новітнім вимогам безпеки та ефективності.

Екологічна свідомість та знання стандартів сталого розвитку стають все більш важливими для спеціалістів у сфері охорони праці та транспорту. Глобальні виклики, такі як зміна клімату та забруднення довкілля, вимагають від фахівців розуміння екологічних проблем та здатності впроваджувати екологічно чисті технології та практики. Це не тільки підвищує ефективність роботи, але й сприяє збереженню довкілля для майбутніх поколінь.

Міжнародна співпраця та мережева взаємодія є ще однією важливою компетенцією для майбутнього фахівця. Вміння працювати в міжнародних командах, здатність до мережевої взаємодії та партнерства з фахівцями з різних країн відкриває нові можливості для професійного зростання та реалізації міжнародних проєктів. Співпраця з міжнародними організаціями та участь у глобальних ініціативах дозволяє обмінюватися досвідом, знаннями та найкращими практиками (Приймак, Кирикилиця, 2022, с. 26).

Лідерські якості та вміння керувати проєктами є невіддільною частиною профілю майбутнього фахівця. Спеціалісти мають бути готові взяти на себе відповідальність за ведення проєктів, керування командами та прийняття стратегічних рішень. Це вимагає не тільки професійних знань, але й навичок управління, планування та комунікації, які є критично важливими для успіху в міжнародному бізнес-середовищі.

Майбутнім фахівцям необхідно опанувати міжнародні стандарти безпеки праці та транспортні регуляції. Це передбачає знання відповідних міжнародних договорів, конвенцій та нормативних актів, що регулюють безпеку праці та транспортування на міжнародному рівні. Таке знання не тільки забезпечує їхню професійну компетентність, але й підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Міжкультурна компетентність є іншою важливою характеристикою майбутніх фахівців. У світі, де бізнес-операції та професійні зв'язки часто перетинають культурні та національні кордони, здатність ефективно спілкуватися та взаємодіяти з людьми з різних культур є ключовою. Це включає розуміння культурних відмінностей, адаптацію комунікаційних стилів та розвиток толерантного ставлення до різноманітності.

Технологічна грамотність також є критичною для майбутніх фахівців, оскільки технології стрімко розвиваються та трансформують традиційні підходи до охорони праці та транспорту. Вміння застосовувати новітні технологічні рішення та інструменти, такі як системи управління безпекою на робочому місці, технології відстеження та моніторингу транспортних засобів, стає вирішальним для забезпечення високого рівня безпеки та ефективності.

Крім того, здатність до критичного мислення, аналітичні навички та вміння розв'язувати складні проблеми є необхідними для майбутніх фахівців. У складних і непередбачуваних ситуаціях, що часто виникають в міжнародному середовищі, фахівці повинні вміти швидко аналізувати інформацію, розробляти стратегії та приймати обґрунтовані рішення.

Варто зазначити, що лідерські якості та управлінські навички стануть важливими для майбутніх фахівців, які прагнуть до керівних позицій або хочуть керувати міжнародними проєктами. Розвиток цих якостей допоможе їм не тільки вести за собою команди, але й сприяти інноваціям та змінам в організаціях та галузях, в яких вони працюють.

На завершення, модель майбутнього фахівця в сферах охорони праці та транспорту має базуватися на глибокому розумінні глобальних тенденцій та викликів. Це означає, що спеціалісти повинні бути обізнані не тільки в своїй галузі, але й мати широкий світогляд, здатний до критичного аналізу та стратегічного мислення. Тільки

таким чином можна досягти успіху в динамічному та взаємопов'язаному світі.

Майбутні фахівці в галузях охорони праці та транспорту стоять перед викликом адаптації до швидко змінюваних умов глобалізованого світу. Вони повинні не лише володіти глибокими спеціалізованими знаннями, але й мати широкий набір навичок та компетенцій, які дозволяють їм ефективно функціонувати в міжнародному та міжкультурному контексті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Модель майбутнього фахівця професійної освіти в галузі «Охорона праці. Транспорт» в контексті інтернаціоналізації засновується на врахуванні глобальних тенденцій та вимог до кваліфікації, вмінь та навичок. Цей процес включає адаптацію навчальних програм до міжнародних стандартів, активне використання інноваційних технологій і методик навчання, а також підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в міжкультурному середовищі.

Однією з основних умов інтернаціоналізації є відповідність міжнародним стандартам охорони праці та транспортних послуг. Це передбачає отримання міжнародних сертифікатів фахівцями, які підтверджують їх кваліфікацію і знання стандартів ISO, OHSAS, та інших міжнародних нормативів. Професіонали повинні володіти принаймні однією іноземною мовою на достатньому рівні, щоб ефективно спілкуватися з колегами та партнерами з інших країн, а також мати можливість ознайомлюватися з міжнародними дослідженнями і практиками в своїй сфері.

Сучасний фахівець повинен володіти знаннями та навичками використання новітніх технологій у сфері охорони праці та транспорту. Це включає знання про інноваційні матеріали, безпечні технології транспортування, використання дронів та інших сучасних технічних засобів. Важливою складовою міжнародної діяльності є здатність ефективно працювати в різних культурних контекстах. Фахівці повинні розуміти культурні особливості, норми та очікування в міжнародному професійному середовищі, а також вміти будувати комунікацію та взаємодію з представниками різних культур.

Модель фахівця включає високі стандарти професійної етики та соціальної відповідальності, що відповідають міжнародним очікуванням. Знання принципів сталого розвитку, захисту довкілля та забезпечення безпеки праці є ключовими для роботи в глобальному контексті.

Умови швидкого розвитку галузі вимагають від фахівців готовності до постійного самовдосконалення, навчання та адаптації до нових викликів. Це передбачає активну участь у професійних конференціях, семінарах, вебінарах та інших формах навчання.

Задля відповідності цій моделі, навчальні заклади та організації повинні зосередити зусилля на розробці та впровадженні міжнародних програм обміну, стажувань та співпраці з іноземними партнерами, щоб забезпечити студентам і фахівцям можливість набуття необхідного досвіду та компетенцій.

Список бібліографічних посилань

- Анісімова, 2019 – Анісімова, О.Ю. (2019). Інтернаціоналізація вищої освіти: моделі та механізми. *Освітня аналітика України*, 3(7): 97–110.
- Волощук, 2014 – Волощук, І.П. (2014). Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*, 3: 34–38
- Горбунова та ін., 2016 – Горбунова, А., Дебич, М., Зінченко, В., Сікорська, І., Степаненко, І., Шипко, О. (2016). Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / За ред. І. Степаненко. Київ: ІВО НАПН України. 158 с
- Додонова, Колінько, 2021 – Додонова, В.І., Колінько, М.В. (2021). Інтернаціоналізація вищої освіти: досвід Київського університету імені Бориса Грінченка. *Схід*, 1(1): 18–24.
- Дундюк, 2021 – Дундюк, А. (2021). Компетенції майбутнього фахівця автомобільного транспорту, необхідні для професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(108): 57–68.
- Приймак, Кирикилиця, 2022 – Приймак, В.О., Кирикилиця, В.В. (2022). Розвиток загальнокультурної і комунікативної компетентностей студентів університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 98: 21–26.

References

- Anisimov, O.Y. (2019). Internationalization of higher education: Models and mechanisms. *Ukrainian Educational Analytics*, 3(7): 97–110 [in Ukr.].
- Voloshchuk, I.P. (2014). Formation of professional competence of university students: competence approach. *Scientific Notes of NMH Mykola Gogol*, 3: 34–38 [in Ukr.].
- Horbunova, L., Debych, M., Zinchenko, V., Sikorska, I., Stepanenko, I., & Shypko, O. (2016). Internationalization of higher education in Ukraine: Methodical recommendations. In I. Stepanenko (Ed.). Kyiv: IHE NAPS of Ukraine/ 158 p. [in Ukr.].
- Dodonova, V.I., & Kolinko, M.V. (2021). Internationalization of higher education: The experience of the Boris Grinchenko Kyiv University. *East*, 1(1): 18–24 [in Ukr.].
- Dundyuk, A. (2021). Competencies of a future specialist in automotive transport, necessary for professional activity. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4(108): 57–68 [in Ukr.].
- Pryimak, V.O., & Kyryklytsya, V.V. (2022). Development of general cultural and communicative competences of university students in the conditions of internationalization of higher education. *Collection of scientific works. Pedagogical sciences*, 98: 21–26 [in Ukr.].

LEVCHENKO Inna

doctor of historical sciences, professor, head of the department of theory and methods of professional training,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

LYTVYN Andrii

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the department of theory and methods of professional training,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

**THE MODEL OF THE FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION SPECIALIST
(JOB PROTECTION, TRANSPORT) IN THE CONDITIONS OF INTERNATIONALIZATION**

Summary. The scientific article analyzes the concept of forming a model of a future specialist in the field of professional education with an emphasis on occupational safety and transport in the context of globalization and internationalization. Particular attention is paid to the identification of key competencies necessary for a modern specialist for effective adaptation and a successful career in an international environment. The needs of the labor market in the conditions of globalization and how these needs affect the formation of a professional educational program are revealed. Strategies for integration of intercultural competence and knowledge about international standards of labor protection and transport were also discussed.


The article states that modern specialists need to have knowledge of the latest technologies in the field of labor protection and transport, as well as the ability to work in various cultural environments and take into account the principles of sustainable development. In particular, the possibilities of providing specialists with the necessary skills and knowledge that will allow them to effectively interact in various international team environments are considered.


It is determined that the conditions of rapid industrial development require specialists to be ready for constant self-improvement, training and adaptation to new challenges, which in turn involves active participation in professional conferences, seminars, webinars and other forms of training.

The purpose of the article is to develop effective approaches to the training and development of specialists who will be ready to meet the challenges of the modern international labor market and work successfully in the conditions of globalization and internationalization. It was concluded that educational institutions and organizations should focus their efforts on the development and implementation of international exchange programs and cooperation with foreign partners to provide students and specialists with the necessary experience and competencies.

Keywords: globalization; competences; international standards; intercultural competence; labor market; training and development; career; communications.

Одержано редакцією 29.04.2024
Прийнято до публікації 14.05.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-124-129>

 <https://orcid.org/0000-0001-6991-0588>

МИХАЛЬЧУК Олена

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: mikhalychuklena@gmail.com

УДК 37.013.42:378.147(045)

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Обґрунтовано, що проблема формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти у процесі вивчення іноземної мови є актуальною, оскільки перед закладом вищої освіти стоїть завдання щодо якісної підготовки професійно компетентного фахівця. Досліджено, що майбутнього керівника закладу освіти необхідно навчити самостійно вирішувати професійні завдання іноземною мовою.

Визначено, що встановлення контактів із закордонними закладами освіти, активне міжнародне партнерство у галузі освіти та науки вимагатиме від керівників закладів освіти практичного володіння іноземною мовою, у тому числі англійською. Констатуємо цей факт, зазначено, що однією з головних якостей керівника закладу освіти стає професійна іноземна комунікативна компетентність.

Проаналізовано два підходи у формуванні комунікативної компетентності в освітньому процесі закладу вищої освіти: формування комунікативної компетентності як компонента

моделі, структури, складу професійної підготовки фахівця конкретного виду діяльності; різні види компетентності, які виступають як ключові кваліфікації майбутнього керівника: професійна компетентність, соціокультурна компетентність; культурологічна компетентність.

Схарактеризовано, що формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти у процесі викладання іноземної мови веде до оновлення якості освітнього середовища будь-якої предметної діяльності, що потребує кардинального переосмислення цілей, змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти на новому рівні, що відповідає сучасним викликам суспільства.

Досліджено, що в основі комунікативної компетентності лежить діяльнісний підхід, що визначає здатність майбутнього керівника закладу освіти до спільної діяльності, співробітництва, адекватність у спілкуванні, ініціативність та передбачає підготовку стратегії

спілкування, позиції, вибір стилю, дистанції спілкування, тощо.

На основі дослідження процесу становлення, розвитку, реалізації компетентнісного підходу в системі освіти, виявлено основні проблеми та протиріччя формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: комунікативна компетентність; іншомовна комунікативна компетентність; майбутні керівники закладів освіти; професійна підготовка; освітній процес закладу вищої освіти.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, значних змін політичного, суспільного та економічного життя, розширення міжнародних зв'язків – Україна стає невід'ємною частиною світової спільноти. Поглиблення та розширення міжнародного співробітництва в різних галузях висуває нові вимоги до якості підготовки сучасного фахівця у закладі вищої освіти.

Зближення культур та сучасна ситуація в нашій країні, визначили численні контакти з носіями інших мов, що має велике значення для майбутньої професійної діяльності фахівців. І, як наслідок, формування комунікативної компетентності набуває особливого значення та актуальності в освітньому просторі.

Іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців передбачає формування у них таких здібностей, які дозволять їм використовувати іноземну мову як інструмент спілкування у діалозі культур.

У системі вищої освіти іноземна мова посідає особливе місце, оскільки це пов'язано з її соціальним значенням як мови міжнародного спілкування.

Освітнє значення іноземної мови визначається її соціальними функціями: основний засіб міжнародного спілкування, засвоєння форм соціальної взаємодії, пізнання дійсності, інтелектуальний розвиток, залучення до досвіду та культури інших народів.

Разом з тим, дуже важливо забезпечити високий рівень професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти, який включав би їх загальний та мовленнєвий розвиток, а також формування комунікативної компетентності для активної та плідної участі у професійній діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У кваліфікаційних характеристиках фахівця у галузі управління зазначається, що керівник – це фахівець, який

здійснює управлінську діяльність у нових ринкових економічних умовах та має комунікативну культуру (Лозинська, Курах & Депчинська, 2022).

Своєчасне знайомство з новими педагогічними технологіями, тенденціями у розвитку освіти і науки, встановлення контактів із закордонними партнерами вимагатиме у професійній діяльності практичного володіння іноземною мовою, у тому числі англійською. Тому однією з головних якостей керівника закладу освіти стає професійна іншомовна комунікативна компетентність.

Нині, науковці виокремлюють два підходи у формуванні комунікативної компетентності в освітньому процесі закладу вищої освіти (Лозинська, Курах & Депчинська, 2022, с. 247): по-перше, формування комунікативної компетентності як компонента моделі, структури, складу професійної підготовки фахівця конкретного виду діяльності. Зміст комунікативної компетентності обумовлено змістом професійного спілкування, роллю, рівнем, характером комунікативного компонента професійної діяльності; по-друге, науковці виділяють різні види компетентності, які виступають як ключові кваліфікації майбутнього керівника: професійну компетентність, соціокультурну компетентність; культурологічну компетентність.

Серед різновидів професійної компетентності науковці виділяють практичну (спеціальну), соціальну, психологічну, інформаційну та комунікативну, до якої входить і розвиток умінь у сфері чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письма.

Комунікативна компетентність – це готовність до міжкультурної комунікації. Формування комунікативної компетентності передбачає розвиток інших компетенцій: мовленнєву (навчання нормам мови та вміння ними користуватися у відповідній ситуації), лінгвістичну (знання про мову, лінгвістичний аспект) та культурознавчу (знання про мову та культуру народу) (Павленко, 2022, с. 127).

Проблема формування комунікативної компетентності майбутнього керівника закладу освіти відображена в багатьох соціальних, педагогічних, психологічних, лінгвістичних дослідженнях з різних аспектів.

Соціологи та психологи пов'язують формування комунікативної компетентності з розвитком умінь давати соціально-психологічний прогноз ситуації спілкування, програмувати цей процес, вживаючись в атмосферу комунікативної ситуації та здійснювати управління процесом спілкування групи, колективу, команди. Саме

управлінські уміння є необхідними у ситуації ділового спілкування.

У лінгвістичних та педагогічних дослідженнях комунікативна компетентність визначається як здатність здійснювати мовленнєву діяльність, як реалізація комунікативної поведінки на основі системи компонентів: мотиваційного (мовленнєва поведінка), когнітивного (знання), оперативного (подолання протиріч, запропонованих змістом навчання).

Найважливішим завданням забезпечення професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти – є їх загальний розвиток, удосконалення мовленнєвої та комунікативної компетентності, досягнення такого рівня володіння діловою мовою, який достатній для активної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

С. Сергіна вважає, що структура комунікативної компетентності співвідносна зі структурою мовної особистості, але не тотожна їй. У структурі мовної особистості виділяються три рівні (вербально-семантичний, когнітивно-тезаурусний та мотиваційно-прагматичний) (Сергіна, Вракіна & Гращенкова, 2019, с. 59).

Комунікативна компетентність сприймається як структура, що складається з п'яти рівнів: психофізіологічні особливості особистості, соціальна характеристика її статусу, культурний фонд, мовленнєва компетентність та прагматика особистості (Богатирець, 2017, с. 209).

У цілому, рівень культури мовлення людини прямо й безпосередньо визначається рівнем її комунікативної компетентності, тому підвищення рівня цієї компетентності має розглядатися як основне завдання професійної підготовки майбутнього керівника закладу освіти, а також викладання курсу іноземної мови у закладі вищої освіти.

Варто зазначити, що мовленнєву компетентність ми розглядаємо як наявність знань, умінь, навичок та вміння реалізувати їх у спілкуванні, адекватно сприймати та продукувати інформацію відповідно до комунікативних завдань; операційне поняття, спрямоване на сформованість необхідних навичок спілкування у професійній діяльності; знання, уміння, навички, що реалізуються особистістю в процесі діяльності (спілкування) і здатність опрацювати інформацію відповідно до особистісних комунікативних завдань.

Комунікативну компетентність ми розглядаємо у єдності з комунікативною, інтерактивною та перцептивною сторонами професійної діяльності фахівця, спрямованої на підвищення ефективності інтелекту-

ального та професійного спілкування керівників закладів освіти.

Комунікативна спрямованість професійної діяльності нами розуміється як сукупність володіння майбутніми керівниками закладів освіти прийомами вербального впливу на конкретний суб'єкт взаємодії та прийомами вербального спілкування у професійно-предметній та професійно-соціальній сферах діяльності. У цьому аспекті, інтерактивну сторону спілкування спрямовано на оволодіння засобами спілкування, а перцептивну на формування блоку когнітивних умінь.

Під комунікативною компетентністю майбутнього керівника закладу освіти нами розуміється ключова кваліфікація його загальної професійної компетентності, що включає до свого складу знання, вміння та навички комунікативної діяльності, здатність до комунікативної діяльності, потребу в реалізації комунікативних здібностей та готовність до здійснення комунікативної діяльності, необхідної для успішної професійної діяльності.

Під комунікативною готовністю керівника закладу освіти ми розуміємо результат сформованості комунікативної компетентності.

Констатовано, що в основі комунікативної компетентності лежить діяльнісний підхід. Діяльнісний компонент визначає здатність майбутнього керівника закладу освіти до спільної діяльності, співробітництва, адекватність у спілкуванні, ініціативність та передбачає підготовку стратегії спілкування, позиції, вибір стилю, дистанції спілкування.

Комунікативна компетентність – це знання та вміння, якими має володіти майбутній фахівець, щоб сприймати та відтворювати іноземною мовою інформацію, яка адекватна ситуаціям спілкування, цілям та сферам діяльності.

Іншомовна комунікативна компетентність включає такі компоненти: мовний, мовленнєвий, соціокультурний та компенсаторний. Кожний компонент, у свою чергу, включає у себе перелік знань та умінь, необхідних для вільної та ефективної мовленнєвої діяльності: мовний – знання та вміння з боку фонетики, лексики, граматики, орфографії та пунктуації; мовленнєвий – знання про способи формування та формулювання думок за допомогою мови та вміння користуватися такими способами у процесі сприйняття та продукування мови; соціокультурний – усвідомлення мови як форми висловлювання національної культури, знання про національні культурні особливості мови, що вивчається; вміння використовувати ці відомості у процесі

спілкування та коригувати власну мовленнєву поведінку відповідно до ситуації; компенсаторний – вміння виходити із скрутного становища за умов дефіциту мовних засобів (Антонюк, Василькова & Ільницький, 2016, с. 34).

Варто зазначити, що ми розглядаємо викладання іноземної мови майбутнім керівникам закладів освіти як ефективний педагогічний засіб формування комунікативної компетентності.

Набуття комунікативної компетентності здійснюється відповідно до основних положень теорії мовної діяльності та комунікації. Мовний матеріал сприймається як формування вміння й досвіду реалізації відповідного виду мовленнєвої діяльності. Визначено, що при викладанні іноземної мови необхідно використовувати функціонально-комунікативний підхід, а весь курс іноземної мови має комунікативно-орієнтовану спрямованість (Мукан et al., 2023).

Науковці визначають основні вимоги до вивчення іноземної мови як засобу формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти (Мукан et al., 2023, с. 125): соціальна та професійна мотивація; достатня кількість аудиторних годин для вивчення іноземної мови; використання наочних посібників та міжпредметних зв'язків; врахування вікових особливостей студентів; усунення неоднорідності знань; ступінь сформованості здібності до оволодіння іноземною мовою; подолання труднощів при навчанні усного та писемного мовлення; збільшення частки самостійної роботи студента в освітньому процесі; достатня комунікативна підготовка викладача; врахування особливостей майбутньої професійної діяльності фахівця.

З'ясовано, що метою навчання іноземної мови – є розвиток комунікативних якостей та здібностей у майбутніх керівників закладів освіти, формування їх професійної, комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетентності.

Курс іноземної мови має будуватись на основі принципів комунікативно-орієнтованого, інтенсивного навчання, де способами організації лексичних і мовних одиниць є ситуації, формою організації – текстовий полілог чи базовий текст, тобто мікроситуація, до якої входять мікродіалоги та мікромонологи, об'єднані загальним сюжетом. У рамках мікроситуацій відпрацьовується мовний та навчально-тематичний матеріали. У полілогах укладені ті ситуації, в яких студенти змушені активізувати власні творчі та комунікативні здібності, мобілізувати власну увагу та пам'ять, розвивати потребу у спілкуванні.

Зміст курсу іноземної мови для майбутніх керівників закладів освіти має бути спрямовано на оволодіння основами ділового спілкування в усних і письмових формах у типових ситуаціях: знайомство; зустріч в аеропорту; розмова по телефону; електронне листування; прийом на роботу; ділова зустріч; відрядження; ведення ділових переговорів; підписання контракту; організація міжнародних заходів; тощо.

З метою підвищення іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови варто приділяти велику увагу практиці ділового спілкування та ведення листування англійською мовою. Важливим завданням формування комунікативної компетентності – є розвиток здібностей встановлювати й підтримувати комунікативний контакт, здатність моделювати ситуації міжособистісного спілкування, вміння дотримуватись етичних норм професійної комунікації, що сприяють взаєморозумінню.

Основними завданнями навчання іншомовного усного та писемного мовлення мають бути: оволодіння вмінням розуміти на слух ділову мову і адекватно реагувати на неї, брати участь у спілкуванні із співрозмовником у типових ділових ситуаціях, вміння вести ділові переговори, правильно складати та писати іноземною мовою діловий лист, комерційну кореспонденцію, складати контракт, міжнародні угоди між закладами освіти, тощо.

Однією з найважливіших завдань сучасної методики викладання іноземних мов – є підвищення ефективності та якості освітнього процесу. Для її вирішення необхідно ефективно використовувати відповідні форми, методи та засоби аудиторної та позааудиторної роботи.

На нашу думку найбільш ефективними методами навчання іноземних мов є ігрові, що передбачають участь студентів у різноманітних іграх з метою оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності як засобами іншомовного спілкування. Насамперед, зазначимо, що в освітньому процесі варто використовувати дидактичні ігри, що спрямовані на досягнення навчальної мети та передбачуваного результату (Корніяка, 2015, с. 215).

Перед застосуванням будь-якої гри в освітньому процесі необхідно визначити основні дидактичні завдання, вирішенню яких вона сприятиме. Це зумовлює необхідність виявлення основних функцій ігрової діяльності в освітньому процесі. На думку багатьох науковців, гра може виконувати наступні найважливіші для людини функції: розвиток мотиваційної сфери; розвиток розумових дій; розвиток довільної

поведінки; розвиток пізнавальної активності та діяльності (Rivers, 2018).

У свою чергу, науковці виділяють основні цілі використання ігор на заняттях з іноземної мови. По-перше, ігри можуть бути використані для формування та розвитку визначених мовленнєвих компетентностей з метою навчання іншомовному спілкуванню. По-друге, ігри сприяють розвитку необхідних здібностей та психічних функцій. По-третє, застосування ігрових методів дозволяє студентам запам'ятовувати мовленнєвий матеріал (Англійська мова для державних службовців, 2024).

Основні вимоги до програмних результатів освоєння базового курсу іноземної мови мають відображати: сформованість комунікативної іншомовної компетентності, необхідної для успішної соціалізації та самореалізації, як інструменту міжкультурного спілкування в сучасному полікультурному світі; володіння знаннями про соціокультурну специфіку країни/країн мови, що вивчається, і вміння будувати власну вербальну та невербальну поведінку адекватну цій специфіці; вміння виділяти спільне та відмінне в культурі рідної країни та країни/країн мови, що вивчається; досягнення відповідного рівня володіння іноземною мовою, що дозволяє майбутнім фахівцям спілкуватися в усній та писемній формах з представниками інших країн (Чиханцова, 2019).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши стан проблеми формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти у теорії та практиці сучасної освіти, ми дійшли висновку, що провідними підходами у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців – є компетентнісний, діяльнісний та комунікативний, а невід'ємною умовою реалізації цих підходів є використання викладачами закладу вищої освіти інтерактивних методів навчання в організації освітнього процесу.

Список бібліографічних посилань

- Англійська мова для державних службовців, 2024 – Англійська мова для державних службовців. *British Council*. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/english-civil-servants> (дата звернення: 05.06.2024).
- Антонюк, Василькова & Ільницький, 2016 – Антонюк, Л.Л., Василькова, Н.В., Ільницький, Д.О. (2016). Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ: Інститут вищої освіти КНЕУ імені Вадима Гетьмана. 66 с.
- Богатирець, 2017 – Богатирець, В. (2017). Шляхи оптимізації підготовки державних службовців в Україні. *Влада та управління. збірник наукових праць*, 2: 205–217.
- Корніяка, 2015 – Корніяка, О.М. (2015). Психологія розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*, 39: 211–223.
- Лозинська, Курах & Депчинська, 2022 – Лозинська, Л.Ф., Курах, Н.П., Депчинська, І.А. (2022). Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*, 1: 245–252.
- Мукан et al., 2023 – Мукан, Н., Горохівська, Т., Ієвлев, О., Чубинська, Н., & Кобрин, В. (2023). Формування іншомовної комунікативної компетентності фахівця (досвід національного університету «Львівська політехніка»). *Академічні візії*, 25.
- Павленко, 2022 – Павленко, О. (2022). Формування комунікативної компетентності і компетенцій майбутнього фахівця в умовах університетської освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2: 123–134.
- Сергіна, Вракіна & Гращенко, 2019 – Сергіна, С.В., Вракіна, В.В., Гращенко, В.В. (2019). Англійська мова за професійним спрямуванням: навч. посібник. Харків: ПРОМАРТ. 256 с.
- Чиханцова, 2019 – Чиханцова, О.А. (2019). Іншомовна комунікативна компетентність як фактор розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. VI, *Психологія обдарованості*, 16: 279–286.
- Rivers, 2018 – Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills*. 2d edition. University of Chicago Press. 576 p.

References

- English language for civil servants. *British Council*. Retrieved 05/06/2024, from <https://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/english-civil-servants> [in Ukr.].
- Antonyuk, L.L., Vasylova, N.V. & Ilnytskyi, D.O. (2016). Competency approach in higher education: global experience. Kyiv: Vadym Hetman Institute of Higher Education of KNEU. 66 p. [in Ukr.].
- Bogatyrets, V. (2017). Ways of optimizing the training of civil servants in Ukraine. *Power and management. Collection of scientific works*, 2: 205–217. [in Ukr.].
- Korniyaka, O.M. (2015). Psychology of the development of communicative competence at different stages of the professional formation of an individual. *Scientific notes of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the APN of Ukraine*, 39: 211–223 [in Ukr.].
- Lozynska, L.F., Kurakh, N.P., & Depchynska, I.A. (2022). Formation of foreign language communicative competence of students in the process of learning a foreign language. *Academic studies. Series «Humanities»*, 1: 245–252. [in Ukr.].
- Mukan, N., Gorokhivska, T., Ievlev, O., Chubinska, N. & Kobryn, V. (2023). Formation of foreign language communicative competence of a specialist (experience of Lviv Polytechnic National University). *Academic visions*, 25 [in Ukr.].
- Pavlenko, O. (2022). Formation of communicative competence and competences of the future specialist in the conditions of university education. *Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*, 2: 123–134. [in Ukr.].
- Sergina, S.V., Vrakina, V.V. & Graschenkova, V.V. (2019). English language for professional direction: education. manual. *National technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»*, Kharkiv: PROMART. 256 p. [in Ukr.].
- Chikhantsova, O.A. (2019). Foreign language communicative competence as a factor in personality development. *Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*. VI, *Psychology of giftedness*, 16: 279–286 [in Ukr.].
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills*. 2d edition. University of Chicago Press. 576 p.

MYKHALCHUK Olena

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Special Education,

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

**FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

Summary. *Introduction.* The transformation of education into a high-tech sphere actualizes pedagogical research and development of problems related to the formation of communicative competence of future heads of educational institutions in the process of foreign language learning. A special role in the formation of communicative competence of future heads of educational institutions is played by the education received at a higher educational institution, focused on practical skills and the ability to apply knowledge in new pedagogical conditions and situations. In particular, the use of foreign language in the process of studying at the university increases the professional capabilities of students, especially since the pedagogical culture of future heads of educational institutions should include such professional knowledge, abilities, skills and experience, which in their entirety are called «communicative competence».

The purpose of the article is to theoretically substantiate the peculiarities of the formation of communicative competence of future heads of educational institutions in the process of foreign language learning.

The research methods are theoretical in nature and were used to study scientific literature (analysis and synthesis), formulate reasonable conclusions (generalization), determine the key characteristics of the researched processes (induction, deduction).

Results. Among the types of professional competence, scientists distinguish practical (special), social, psychological, informational and communicative, which includes the development of skills in the field of four types of speech activity: speaking, listening, reading, writing.

The formation of communicative competence involves other competences: speech (learning the norms of the

language and the ability to use them in the appropriate situation), linguistic (knowledge of the language, linguistic aspect) and cultural studies (knowledge of the language and culture of the people).

It has been studied that only the integrated use of the presented elements will allow not only to form, but also to develop the communicative competence of future heads of educational institutions. The purposeful formation of all elements of communicative competence contributes to the training of a competent professional in a pedagogical university.

Originality. Based on the study and generalization of the results of scientific research, the article presents the positive impact of foreign language on the development of communicative competence of students, as a specific age group, with their purposeful application in the educational process, which, in turn, allows, on the one hand, to achieve better cognitive results, on the other – to form students' interest in increasing their own foreign language communicative competence.

Conclusion. It was stated that in the modern educational space, the use of foreign language constitutes a separate problem of the formation of communication competence, the successful solution of which is possible only in the joint work of teachers and students.

Keywords: communicative competence; foreign language communicative competence; future heads of educational institutions; professional training; educational process in higher educational institutions.

Одержано редакцією 08.06.2024
Прийнято до публікації 19.06.2024

ЗМІСТ**ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ****VOVK Olena****PASHIS Larysa**

Multi-paradigm cognition: philosophical foundations 5

ПЕТРЕНКО ЛарисаАктуалітети викладання психолого-педагогічних дисциплін
у закладах вищої освіти 12**ЗОРОЧКІНА Тетяна**Підготовка майбутніх учителів початкової школи
у закладах вищої освіти країн Європи..... 18**ТИМОШЕНКО Юрій****РАДЧЕНКО Семен**Менеджеризм в освіті: ефективність управлінської команди
чи абсолютна відповідальність лідерства..... 23**БІЛИК Вікторія****ШПИЛЬОВА Віра****МОВЧАН Валентина**

Наукові комунікації як стратегічний напрямок інновацій в освіті 31

НІЧУГОВСЬКА ЛіліяРозвиток методологічної компетентності аспірантів
в умовах університетського середовища 38**ГАЛУС Олександр****КРИЩУК Богдан****СІВАК Наталія**Особливості використання змішаного навчання майбутніх
офіцерів в умовах інформаційного середовища 44**МАМЧУР Світлана**Емоційний інтелект у контексті професійної діяльності
науково-педагогічних працівників вищих військових
навчальних закладів..... 50**ШМІДТ Тетяна**Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності
у майбутніх військових фахівців у процесі іншомовної підготовки
у вищих військових навчальних закладах..... 55**КАЛАУР Світлана****НАГОЛЮК Микола**Сутність і структура інформаційно-комунікаційної компетентності
молодших інспекторів прикордонної служби 61**ГУРАЛЬ Інеса****ОСИПЧУК Михайло****СМОЛОВИК Ліана**Статистичні методи класифікації навчальної поведінки студентів
при вивченні математики 69

ЯШАН Богдан

ПУКАЛЬСЬКИЙ Іван

МЕЛЬНИЧУК Лілія

Огляд онлайн сервісів для вивчення робототехніки
при дистанційному навчанні..... 74

ДЕРЕВ'ЯНКО Денис

Інформаційно-комунікаційні технології в роботі
керівника закладу освіти. 80

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

РУДЕНСЬКИЙ Ростислав

Освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного
та молодшого шкільного віку: історія та сучасність..... 87

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

ІВАНОВА Катерина

ЛІБА Оксана

Організація навчання елементів геометрії майбутніх
учителів початкової школи 94

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

(за предметними спеціальностями)

РАЈАБОВА Narmina

Error correction as part of a teaching process 100

MANSIMOVA Kifayat

On the issue of enhancing social unity in inclusive education 106

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

(за спеціалізаціями)

ГНАТЕНКО Тамара

ЛИСЕНКО Наталія

Інтеграція інноваційних технологій у фармацевтичну освіту:
перспективи та виклики..... 112

ЛЕВЧЕНКО Інна

ЛИТВИН Андрій

Модель майбутнього фахівця професійної освіти
(охорона праці, транспорт) в умовах інтернаціоналізації 117

МИХАЛЬЧУК Олена

Формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників
закладів освіти у процесі вивчення іноземної мови..... 124

ЗМІСТ 130

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки
№ 2. 2024**

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'яно Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 30.06.2024
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 15,50. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com