

ANU | Alfred Nobel University JOURNAL

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ▪ Заснований у 2011 р. ▪ Виходить 2 рази на рік

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Білоус О.С., Щербина С.М.

Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища
DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-1 7

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Влывова N. M., Bespalova N.V., Voloboieva A.O.

Didactic potential of telegram channels for English language learning in non-linguistic programs
DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-2 15

Данко А.Ю.

Педагогіка партнерства в закладах загальної середньої освіти, аналіз досвіду зарубіжних країн, інтеграція в НУШ
DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-3 27

Лаврентьева О.О., Крупский О.П.

Дидактика цифрової епохи: виклики, можливості та перспективи розвитку
DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-4 37

Totoba B.A., Mészáros G.

Gender-responsive pedagogy awareness: insights from educators and academic leaders of public universities in Ethiopia
DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-5 50

Програмні цілі – висвітлення результатів новітніх досліджень та досягнень педагогічної та психологічної науки за всіма теоретичними і практичними напрямками.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів та психологів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної і психологічної галузей науки.

Матеріали публікуються змішаними мовами.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 8 від 19 листопада 2024 р.).

Журнал "Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology" зареєстровано у міжнародних наукометричних базах і директоріях Ulrich's Periodicals Directory, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus, індексується в Google Scholar та інформаційно-аналітичній системі Національної бібліотеки України імені Вернадського.

Журнал затверджено у Переліку наукових фахових видань за категорією «Б» рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 2 липня 2020 р. № 886).

Журнал внесено до Державного Реєстру суб'єктів у сфері медіа (Рішення № 887 Протоколу № 21 Засідання Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 14 вересня 2023 р.)

Ідентифікатор медіа: R30-01316

2 (28) 2024

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Вошколуп Г.Ю. Навчальна автономія як передумова формування самостійності майбутніх психологів DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-6	65
Гаркуша І.В., Дубінський С.В. Специфіка тривожних станів молоді під час взаємодії з соціальними медіа DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-7	74
Лавніков О.А. Розвиток рефлексії доктора філософії як суб'єкта комунікативної взаємодії DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-8	85
Чуvasов М.О. Психолого-педагогічний супровід діагностичної діяльності майбутніх учителів DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-9	93
Шуба Л.В., Шуба В.О., Шуба В.В. Ментор / викладач у системі розвитку особистості DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-10	101

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алека Г.І. Методичні підходи до навчання програмування майбутніх учителів інформатики у середовищі Scratch DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-11	109
Волкова Н.П., Лебідь О.В., Коробейнікова Т.І. Розвиток соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти: концептуальні підходи, методичний інструментарій DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-12	120
Волкова Н.В., Лов'янова І.В. Формування самоосвітньої компетентності студентів медичного коледжу засобами технологій змішаного навчання DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-13	135
Дерстуганова Н.В. Реформування європейської системи докторської освіти у контексті формування загальних компетентностей DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-14	146
Дроздова І.П. Вимоги до професійних якостей викладачів фахових дисциплін аграрного ЗВО DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-15	156
Кириленко Є.В. Підприємницька компетентність майбутнього фахівця: професійний та особистісний виміри DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-16	164
Олександренко К.В., Петльована Л.Л., Соболь Н.М. Алгоритм розвитку іншомовної професійної компетентності у системі становлення професійної діяльності майбутніх фахівців з HR-інжинірингу DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-17	173
Тараненко Т.О. Формування технолого-конструкторських компетентностей студентів з курсу «Матеріалознавство швейного виробництва» при роботі над дизайнерськими завданнями DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-18	183

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Abasova S.H. qizi, Aliyeva E.Q. qizi. Analysis of external and internal factors affecting higher education in the Azerbaijan Republic in the sphere of international economic relations DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-19	193
Тарасов В.А., Тютюнов О.В. Роль STEM-освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців інженерно педагогічних спеціальностей DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-20	205
Погорелов М.Г., Філатов С.В. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту засобами цифрових технологій DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-21	214
Слюсаренко М.А. Система професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природни- чих дисциплін в умовах ЗВО DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-22	223

CONTENTS

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTIVE PEDAGOGICS AND EDUCATION

- Bilous O., Shcherbyna S.**
Preparation of future teachers for work in an inclusive educational environment
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-1 7

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL SCIENCE

- Blynova N. M., Bepalova N.V., Voloboieva A.O.**
Didactic potential of telegram channels for English language learning in non-linguistic programs
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-2 15
- Danko A.**
Partnership pedagogy in general secondary education institutions, analysis of the experience of foreign countries, integration into the NUS
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-3 27
- Lavrentieva O., Krupskiy O.**
Didactics of the digital age: challenges, opportunities, and development prospects
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-4 37
- Totoba B.A., Mészáros G.**
Gender-responsive pedagogy awareness: insights from educators and academic leaders of public universities in Ethiopia
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-5 50

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF EDUCATION, UPBRINGING AND PERSONALITY DEVELOPMENT

- Voshkolup H.**
Educational autonomy as a prerequisite for the formation of the independence of future psychologists
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-6 65
- Harkusha I., Dubinskyi S.**
The specifics of anxiety states among young people during interaction with social media
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-7 74
- Lavnikov O.**
Development of reflection in doctors of philosophy as subjects of communicative interaction
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-8 85
- Chuvasov M.**
Psychological and pedagogical support of diagnostic activities of future teachers
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-9 93
- Shuba L., Shuba V., Shuba V.**
Mentor / lecturer in the personality development system
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-10 101

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Alieka H.**
Methodological approaches to training future computer science teachers in programming with Scratch environment
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-11 109
- Volkova N., Lebid O., Korobeinikova T.**
Development of social skills of Doctors of Philosophy in professional education: conceptual approaches, methodological toolkit
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-12 120
- Volkova N., Lovyanova I.**
Blended learning technologies as a factor in developing self-education competence of medical college students
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-13 135
- Derstuganova N.**
Reforming the European doctoral education system in the context of formation of generic competences
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-14 146
- Drozdova I.**
Requirements for the professional qualities of lecturers in specialised subjects in agricultural higher education institutions
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-15 156

Kyrylenko Ye. Entrepreneurial competence of the future specialist: professional and personal dimensions DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-16	164
Oleksandrenko K., Petliovana L., Sobol N. Algorithm of foreign language professional competence development in the system of formation of professional activity of future HR-engineering specialists DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-17	173
Taranenko T. Formation of technological and design competences of students in the course “Materials science of sewing production” while working on design tasks DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-18	183

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING METHODS IN HIGHER SCHOOLS

Abasova S.H. qizi, Aliyeva E.Q. qizi. Analysis of external and internal factors affecting higher education in the Azerbaijan Republic in the sphere of international economic relations DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-19	193
Tarasov V., Tyutyunov O. The role of STEM education in the professional training of future specialists in engineering and pedagogical fields DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-20	205
Pohorielov M., Filatov S. Formation of professional competence of future vocational training instructors in the field of transport using digital technologies DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-21	214
Sliusarenko M. System of professional training for shaping technological culture in future science teachers in higher education institutions DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-22	223

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Голова редакційної ради

С.Б. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Заступник голови редакційної ради

А.О. ЗАДОЯ, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Члени редакційної ради

С.Б. ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук,
професор (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

В.А. ПАВЛОВА, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

А.А. СТЕПАНОВА, доктор філологічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор серії

Н.П. ВОЛКОВА, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Заступник головного редактора

О.О. ЛАВРЕНТЬЄВА, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля).

Відповідальний секретар

І.В. ОЛІЙНИК, кандидат педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Технічний секретар

С.І. МЕДИНСЬКА, старший викладач
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Члени редакційної колегії

С.М. АМЕЛИНА, доктор педагогічних наук, професор
(Національний університет біоресурсів та
природокористування України, м. Київ).

О.О. РЕЗВАН, доктор педагогічних наук, професор
(Харківський національний університет міського
господарства імені О.М. Бекетова).

С.П. КОЖУШКО, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

О.В. ЛЕБІДЬ, доктор педагогічних наук,
професор (Університет імені Альфреда Нобеля,
м. Дніпро).

Т.О. ПАХОМОВА, доктор педагогічних наук, професор
(Запорізький національний університет).

С.В. САПОЖНИКОВ, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

С.О. СЕМЕРІКОВ, доктор педагогічних наук, професор
(Криворізький державний педагогічний університет).

Н.М. ТКАЧЕНКО, доктор педагогічних наук, доцент,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка.

Л.Л. БУТЕНКО, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри педагогіки ДЗ (Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка).

В.М. ЧОРНОБРОВКІН, доктор психологічних наук,
професор (Національний університет
"Києво-могилянська академія").

Ю.М. ШВАЛЬБ, доктор психологічних наук, професор
(Київський національний університет
імені Тараса Шевченка).

EDITORIAL COUNCIL

Head of Editorial Council

SERGIY KHOLOD, Doctor of Economics, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

Deputy Head of Editorial Council

ANATOLI ZADOIA, Doctor of Economics, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

Members of Editorial Council

SERGIY VAKARCHUK, Doctor of Physical and Mathematical
Sciences, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

VALENTYNA PAVLOVA, Doctor of Economics, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

ANNA STEPANOVA, Doctor of Philology, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

NATALIIA VOLKOVA
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

Deputy Editor-in-Chief

OLENA LAVRENTIEVA
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

Responsible Secretary

IRYNA OLIINYK
Candidate of Pedagogy (Alfred Nobel University, Dnipro).

Technical Assistant

SVITLANA MEDYNSKA
senior lecturer (Alfred Nobel University, Dnipro).

Editorial Board Members

SVITLANA AMELINA

Doctor of Pedagogy, Full Professor (National Institute
of Bioresources and Use of Nature of Ukraine, Kyiv).

OKSANA REZVAN

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Kharkiv National University
of Municipal Economics named after O.M. Beketov).

SVITLANA KOZHUSHKO

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

OLHA LEBID

Doctor of Pedagogy, Associate Full Professor (Alfred Nobel University,
Dnipro).

TETIANA PAKHOMOVA

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Zaporizhia National University).

STANISLAV SAPOZHNIKOV

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

SERHIY SEMERIKOV, Dr. of Pedagogy, Professor (Kryvyi Rih State
Pedagogical University)

NATALIIA TKACHENKO, Dr. of Pedagogy,

Associate Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University)

LIUDMILA BUTENKO

Dr. of Pedagogy, Associate Professor, head of the department
of Pedagogy (Luhansk Taras Shevchenko National University)

VLADIMIR CHORNOBROVKIN

Doctor of Psychology, Full Professor (National University
of "Kyiv-Mohyla Academy").

YURIY SHVALB

Doctor of Psychology, Full Professor (Taras Shevchenko National
University of Kyiv).

МІЖНАРОДНА РЕДАКЦІЙНА РАДА

Ю. ВІЗЕМАНН, доктор наук, професор кафедри освітніх наук Зігенського університету (Німеччина).
А.І. ДЖАКОМОЦЦІ, доктор філософії, професор кафедри психології Федерального університету Санта-Катаріни (Бразилія).
В. КРИГЕР, доктор філософії, професор педагогіки Університету економіки та суспільства м. Людвігсхафен-на-Рейні (Німеччина).
Дж.Л. ЛІОНТАС, доктор PhD., асоційований професор ESOL (Коледж освіти, Сарасота, США).
А. ЛОПЕС, доктор філософії PhD і Habilitation в освітніх науках, професор (Факультет психології та освітніх наук Університету Порту, Португалія).
Р. ПЕРМАНАДЕЛІ, доктор психологічних наук, директор з питань досліджень у Центрі вивчення індонезійського соціального представництва (Індонезія).
В. ОКУЛИЧ-КОЗАРІН, доктор хабілітований у сфері економічних наук, MBA, професор Школи підприємництва, Вроцлавський університет природничих наук.
САМИРА ГУСЕЙН КИЗИ АБАСОВА, к.е.н., доктор філософії з економіки, Інститут Економіки Міністерства Науки та Освіти Азербайджану, Баку (Азербайджан).
І. БОНДАРЄВСЬКА, доктор філософії, доцент, засновниця та голова правління НУО «Центр особистісних та соціальних трансформацій».

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL

JUTTA WIESEMANN, Prof. Dr. of FAK II Education Architecture Arts, Department of Education, University of Siegen (Germany).
ANDRÉIA ISABEL GIACOMOZZI, PhD, Professor at the Department of Psychology of the Federal University of Santa Catarina (Brazil).
VOLFGANG KRIGER
PhD, Professor (Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen, Germany).
JOHN LIONTAS
PhD, Associate Professor (College of Education, Sarasota-Manatee, USA).
AMÉLIA LOPES
'Agregação' (Habilitation) in Education Sciences, Professor (Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, Portugal).
RISA PERMANADELI, Doctor of Psychology, Research Director at Pusat Kajian Representasi Sosial Indonesia.
WALERY OKULICZ-KOZARYN
Dr. habil. in Social Sciences, MBA., Professor of School of Entrepreneurship, Wrocław University of Environmental and Life Sciences.
ABASOVA SAMIRA HUSEYN QIZI
DSc of IUAS, PhD, AP, leader researcher Economy Institute of Azerbaijan National Academy of Sciences, Baku, Azerbaijan
IRINA BONDAREVSKAYA, PhD, Associate Professor, Founder and Head of the Board in NGO "Center for Personal and Social Transformations".

Усі права застережені. Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції. При передрукуванні посилання на «**Вісник Університету імені Альфреда Нобеля**». **Серія «Педагогіка і психологія»** обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє точку зору автора і не відповідає за фактичні або статистичні помилки, яких він припустився.

Редактор: *Л.В. Пилипчак*
Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 30.11.2024. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 20,13.
Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.
Університет імені Альфреда Нобеля
Тел/факс (056) 778-58-66. e-mail: rio@duan.edu.ua

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпро, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04
Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 371.13

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-1

О.С. БІЛОУС,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,*

Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)

С.М. ЩЕРБИНА,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,*

Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Метою статті є визначення актуальних аспектів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; дослідження характеристик адаптивних ігор у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. У дослідженні використовувалися методи аналізу, аналогії, конкретизації та систематизації.

У підготовці педагогів підкреслено, що вагомим є подолання низки суперечностей, що значною мірою гальмують активні зміни у вітчизняному освітньому середовищі.

Нині соціум упровадження в інституційну систему, які стосуються інклюзії, сприймає доволі стримано, що має вияв у несприйнятті моделі, відповідно до якої діти з особливими освітніми потребами (ОПП) мають право на отримання освіти (або у спеціально створених інклюзивних класах, або в класах, де навчаються звичайні учні), надання за необхідності педагогічного патронажу. Значно зросла кількість дітей з ООП, а також інклюзивних класів, що апелює до толерування суспільства до дітей такої групи, а також зміни суспільної думки стосовно їх освіти й соціалізації.

Іншою особливістю є вимога застосування інноваційних методів у навчанні учнів з ООП, а також урахування того, що майбутні вчителі на рівні компетентностей мають виробити знання про закономірності фізичного і психоемоційного розвитку людини, оскільки віднесення учнів з ООП до тієї чи тієї нозологічної групи висуває відповідні вимоги до моделювання навчального дискурсу з урахуванням мовленнєвої активності, специфіки комунікативної діяльності.

У публікації наведено загальну методику роботи учителів з учнями з аутизмом над розвитком комунікативних навичок (безперервна комунікація; вимога поступового ускладнення мовленнєвого спілкування, оскільки в комунікації завданням педагога стає не активний розвиток комунікативних умінь, вироблення культури вимови й мовлення, а спонукання до спілкування, поступовий посилюючий для учня розвиток мовленнєвої активності). Ураховано сенсорну максимум, актуалізація якої уможливорює використати стереотипні ігри як базис для розроблення адаптованих ігор для учнів з ООП. На прикладі адаптованої гри для учнів з ОПП (дошкільна й початкова освіта) продемонстровано особливості застосування традиційних методів в умовах інклюзивного освітнього середовища з огляду на патологічні особливості у фізичному (фізіологічні й медико-біологічні показники) і психоемоційному розвитку учнів.

З'ясовано, що в підготовці майбутніх учителів до педагогічної діяльності з учнями з ООП слід ураховувати специфіку сенсорної системи, яка має вияв у загостренні уваги на тому чи тому синестезійному складникові. Ігрова діяльність учнів з ООП уможливорює поступовий розвиток комунікативних навичок, а також сприяє психоемоційному врівноваженню.

Упровадження методик у роботі з учнями з ООП з урахуванням медико-фізіологічних показників уможливлуватимуть модифікувати усталений донині дефектоорієнтований підхід в інклюзивному освітньому середовищі на особистісно зорієнтований.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, заклади загальної середньої освіти, інклюзивне освітнє середовище, учні з особливими освітніми потребами, дефектоорієнтований підхід, особистісно зорієнтований підхід, адаптована гра, адаптивне фізичне виховання.

Постановка проблеми. Сучасне освітнє середовище зазнає динамічних змін, пов'язаних із моделюванням освітнього інклюзивного середовища. Спираючись на Закон України «Про освіту» (2017) упроваджено низку заходів задля підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Підтримка неповносправних дітей полягає в наданні освітніх послуг, сприянні їх адаптації в суспільстві. На рівні організації імплементація інклюзивного складника в освітню систему вможливить соціалізацію учнів з ООП, забезпечить динаміку в розвитку комунікативних навичок, а також поступ навчальних досягнень шляхом упровадження адаптивних методик. У підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища важливим є окреслення механізмів, які адаптують традиційні методи до роботи з учнями з ООП, вможливають переорієнтацію усталеного дефектоорієнтованого підходу на особистісно зорієнтований.

Аналіз останніх досліджень. Сучасний інклюзивний простір розглядають в аспекті забезпечення умов соціалізації учнів з ООП, здоров'язбережувального середовища, орієнтованого на досягнення урівноваженого фізичного й психоемоційного станів, що загалом уможливує провадження соціальної інклюзії на державному рівні [Базима, 2023; Козак, 2018; Шевців, 2016].

Практика застосування традиційних методів в інклюзивному просторі вможливує переорієнтування навчання із дефектоорієнтованого на особистісно зорієнтоване (розроблення адаптивних ігор, створення комфортного емоційного середовища в інтегрованому навчанні) [Дубасенюк, 2024, с. 150–152; Калмикова, 2010, с. 158–160; Колупаєва, Тараненко, 2018; Назар, Шевченко, Гусєв, 2013; Shuba, Vol. Shuba, Vic. Shuba, 2023].

Метою статті є визначення актуальних аспектів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; дослідження характеристик адаптивних ігор у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. У дослідженні використовувалися **методи** аналізу, аналогії, конкретизації та систематизації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У змісті підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного середовища необхідно зважати на статистику, яка засвідчує негативну динаміку зростання вихованців з ООП (2019–2020 – кількість дітей становила 18643; 2023–2024 роки понад 45000). Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) особи з ООП мають право на освіту в закладах державної й комунальної форм власності; за потреби їм забезпечується педагогічний патронаж. Збільшення кількості осіб з ООП актуалізувало проблему створення інклюзивних класів (нині у вітчизняній освітній системі створено в закладах загальної середньої освіти близько 30000 інклюзивних класів), а також професійної підготовки вчителів у роботі з учнями.

Потребує подолання суперечність соціокультурного характеру, яка полягає в тому, що інклюзивне освітнє середовище нині активно змінюється, що виявляється в застосуванні інноваційних методів у навчанні, моделюванню навчального дискурсу відповідно до запитів учнів з ООП, водночас соціальне середовище не такою мірою сприймає прогресивні реформи в освіті, тому почасті констатують опір активному впровадженню в інституційну систему окреслених новацій.

У професійній підготовці майбутніх учителів з учнями з ООП вагомим є розуміння змісту педагогічної роботи, з одного боку, на рівні компетентностей – сформованість знань про закономірності розвитку людини (зокрема фізичного, психоемоційного), урахування специфіки формування емоційно-вольової сфери осіб з ООП, парадоксальність розвитку сенсорної системи, поведінкові вияви, комунікативна діяльність, особливості розвитку мовленнєвої активності тощо), – з іншого.

До прикладу, учні з аутизмом мають знижену увагу, розфокусування якої унеможливує динаміку в розвитку комунікативних навичок, тому створення мовленнєвого серед-

овища активоване низкою вимог, як-от: безперервна комунікація (допускається комунікація як за участі учня, так і пасивної його позиції, оскільки фактологічна інерція в комунікуванні або відсутність реакції вихованця жодною мірою не означає припинення комунікації й ігнорування її) [Базима, 2023, с. 5–10, 38–40]; вимога поступового ускладнення мовленнєвого спілкування, оскільки в комунікації завданням педагога стає не активний розвиток комунікативних умінь, вироблення культури вимови й мовлення, а спонукування до спілкування, поступовий посилюючий для учня розвиток мовленнєвої активності (повторення звуків і звукосполучень (багаторазове повторення з чіткою вимовою), слів (ускладнення з допомогою додавання або заміни синонімів), коротких фраз і речень). У корекційній роботі з вироблення культури мовлення слід враховувати різновиди мовленнєвих порушень, що безпосередньо впливають на індивідуальний фонаційний малюнок і характеристики мовленнєвого дискурсу: фонія / дисфонія, браділалія / тахілалія [Шевців, 2016, с. 135–136].

Емоційний підтекст має чи не провідне значення в комунікативному поступові учнів з ООП, оскільки інтонаційно-ритмічний малюнок у вимові стає основою дальших словесних поєднань, що мають емоційну природу урівноваження, попередження тривоги / невпевненості.

Варто зважати також на те, що комунікація з учнями з ООП може мати різні варіативні форми залежно від запитів учнів (використання жестів, фізичних рухів; накреслення карток зі спектральними і графічними сигналізаторами, малювання піктограм, створення тематичних альбомів). Інтегральне поєднання візуального й аудіального супроводів сприяє вмінню висловлювати думку.

У розвитку образного мислення учнів з ООП слід враховувати такі специфічні характеристики психо-емоційної сфери, як-от: паталогічна сенсорна залежність (має вияв у виокремленні афективно значущих подразників); актуальність сенсорного складника в ігровій діяльності; стереотипність гри). Відповідно, ігрова діяльність, застосовувана при нормальному розвитку учнів, матиме модифікації як за формою, так і за змістом в інклюзивному освітньому середовищі. Спираючись на те, що сенсорна інформація, яку сприймають учні з ООП, значною мірою відмінна, ніж та, яку сприймають діти з нормальним розвитком. Відповідно, в моделюванні інклюзивного освітнього середовища слід враховувати застереження сенсорних негативних подразників задля досягнення оптимальної взаємодії учнів з ООП з тими, хто поруч. Сенсорна максима може бути використаною в розвитку образного мислення учнів, методично доцільним є уведення до гри, комунікації художніх образів, які є прийнятними у внутрішньому сприйманні, упізнаваними, емоційно позитивними (образи рослин, тварин, об'єкти неживої природи). Відповідно, йдеться про перевагу художньо-ігрового підходу до розвитку мовлення учнів з ООП, де психотерапевтичний вплив стає визначальним у поступові. Художньо-ігровий підхід орієнтований на розвиток образного мислення, розвиток умінь висловлюватися з використанням лексики задля опису. Одноманітність й обмеженість дослідження образів, які учні з ООП пізнають, визначає застереження в комунікації, де вияскравлюють саме ті об'єкти, що становлять інтерес вихованців. В описові надають перевагу лінгвалізації художніх образів, які є складником картини світу, не викликають негативних емоцій, навпаки, вможливають пізнання світу.

До прикладу, робота з художнім образом «Квітка» [Калмикова, 2010, с. 158–160] (педагог обирає упізнаваний дітьми (дошкільнятами, учнями початкової школи) образ, як-от: айстра, волошка, ромашка, гілочка вишні, яблуні). Задля розвитку слухової уваги, навичок наслідування, мовлення, мотивування учнів з ООП до спілкування в колективі, з тими, хто поруч, ефективним буде застосування ігрового методу. Зміст адаптованої для учнів з ООП гри полягає в уявному перетворенні на квітку. Текстовий супровід охоплює тематику, пов'язану з описом квітки, етапів її зростання, ознайомленням із її друзями в природі тощо. Застосований метод гри сприяє також розвитку образного мислення учнів з ООП, відповідно вможливорює збагачення пасивного й активного запасу через номінації квітів, добір синонімів при описові рослин.

Подальша робота з художнім образом представлена імітацією рухів:

- хвилеподібні рухи п'ястями як наслідування пелюсток;
- присідання / вставання із підняттям рук догори, виструнчування як відтворення процесу зростання квітки. Зважаючи на вагомий сенсорний чинник у пізнанні учнями з ООП до-

вкілля, рекомендовано апелювати до виразних показників стихії, як-от: вітерець подув, помахали п'ястями рук задля відчуття прохолоди, під впливом вітру поволі нахилиємо корпус ліворуч і праворуч із підняттям рук («пелюсток імітованої квітки»). Виробленню навичок координації, орієнтації в просторі сприятимуть рухи відповідно до команд *швидко / повільно, догори / донизу, ліворуч / праворуч, вище*. Допускається на початковому етапі варіативність у виконанні рухів з огляду на дефіцит уваги дітей окресленої групи, на подальших етапах послідовності рухів учні дотримуються, що також сприяє виробленню дисципліни у виконанні рухових дій.

Тактильні відчуття актуалізуємо через уявне занурення учнів з ООП у вир стихій, як-от: сонячне сяйво, тепле проміння. Варіантом комунікації і синхронних рухових дій може бути виструнчування і витгання якомога вище рук («пелюсток») до сонячного проміння, відчуття тепла, що огортає квітку.

Синестезійний складник може мати застосування в актуалізації уваги учнів з ООП на спектральних характеристиках предметів. Уведення до гри предметів обладнання кольорів, які імпонують вихванціям і не викликають тривожності; порівняння кольорів імітованих квітів з іншими об'єктами чи явищами природи (наприклад, *кульбабка, ромашка – сонце, волошка – небо, вітер, річка, дощ*).

На прикладі адаптованої гри для учнів з ООП (дошкільна й початкова освіта) продемонстрували особливості застосування традиційних методів в умовах інклюзивного освітнього середовища. Ідеться про врахування патологічних особливостей учнів з ООП у проведенні гри (недостатня розвиненість ігрових дій, несформованість навичок спілкування у процесі гри; обмеження у використанні функціональних можливостей ігрових предметів, сенсорний імператив у використанні предметів).

У підготовці майбутніх учителів до роботи з учнями з ООП важливим є набуття системних знань про сутність ігрової діяльності, яка є природним шляхом пізнання світу. Діти в межах нормального розвитку через ігрову діяльність пізнають світ, наслідують соціальні ролі, розвивають мовленнєві вміння. Для гри характерним є процедурне задоволення (полягає в задоволенні дитини від процесу ігрової діяльності); імпровізаційність ходу гри, що визначає творчий характер; процес ігрової діяльності є емоційно насиченим, що сприяє розвитку емоційної сфери вихованців; обов'язковість дотримання правил, що, з одного боку, спонукає до вироблення дисципліни, з іншого, – визначає процедурність гри, послідовність етапів. Гра є знаряддям педагогічної техніки, введення елементів гри в навчальне заняття, її цілеспрямоване використання сприяють загальному розвитку дитини.

Діти з ООП приймають стереотипні ігри, специфіка яких спричинена їх психоемоційним станом (неможливість введення варіацій до змісту гри через зосередженість на власне процесі, результат ігнорується; сюжетні лінії гри суттєво збіднені; правила гри або ігноруються, або визначаються дитиною; відсутність як такої пізнавальної діяльності або низький її рівень; асоціалізаційний характер гри, коли дитина не бажає долучатися до колективу) [Базима, 2023, с. 27–30]. Відповідно, гра в інклюзивному освітньому просторі є адаптивною для учнів з ООП, а також такою, що є базисом для проведення колекційної роботи (стереотипна гра окреслює сферу комфорту дитини, що сприяє встановленню емоційного контакту й комунікації; з оперттям на усталені правила гри можливі поступові введення варіацій).

Наступним вагомим питанням, що потребує розв'язання, є передавання соціального досвіду. Соціалізація учнів з ООП визначає подальший їх поступ у суспільстві, успішність у виконанні трудових обов'язків, спілкуванні в колективі. В інклюзивному освітньому середовищі педагог надає перевагу сюжетно-рольовій грі, у якій соціальний досвід засвоюється шляхом перенесення «дорослої ролі» на виконання вихованцем. Динаміка соціалізації залежить від міри підвищення інтересу до соціального світу, бажання виконувати соціальні ролі. Комунікація в учнівському колективі, сімейному оточенні значною мірою впливає на розвиток соціальних навичок учнів з ООП. Учителі є провідниками в упровадженні моделі адаптивного середовища, а також тими, що визначають оптимальні шляхи долучення учнів з ООП до життя в суспільстві. Вироблення соціалізаційних навичок вихованців безпосередньо залежить від міри адаптації до усталених умов і правил комунікації.

Фізіологічні й медико-біологічні показники, фізичні можливості у виконанні тих чи тих рухових дій учнями з ООП також мають ураховуватися, оскільки фізичні ресурси учнів но-

зологічних груп суттєво різняться. Упровадження методик у роботі з учнями з ООП з урахуванням медико-фізіологічних показників уможливуватимуть модифікувати усталений до нині *дефектоорієнтований підхід* в інклюзивному освітньому середовищі на *особистісно зорієнтований*.

Фізичне здоров'я визначають за інтегральним показником (розвиток аеробних здібностей, морфофункціональні ознаки), який характеризує загальний розвиток, фізичний і функціональний розвиток, конституційні особливості, психічні якості [Назар, Шевченко, Гусєв, 2013; Сергієнко, 2011, с. 45–47]. Відповідно, необхідно зважати на визначені показники фізичного стану учнів з ООП для визначення медичної групи при відхиленнях у стані здоров'я (найменування, форма і стадія захворювання, діагноз; медична група; рекомендовані фізичні вправи задля розвитку рухової функції, що має вияв у якісних ознаках моторики). Динаміка антропометричних показників, дані функційних проб визначають подальше навантаження у виконанні рухових дій. Головним завданням фізичного виховання в умовах інклюзивного середовища є вироблення культури рухів, розвиток координаційних здатностей, формування сенсомоторних корелятивів на фізкультурно-оздоровчих заняттях, під час перерв на заняттях тощо. Здоров'язберезжувальне середовище вможливує через фізкультурно-оздоровчу й профілактичну роботу педагога сприяння руховій активності учнів з ООП [Булатова, Усачов, 2008; Козак, 2018; L. Shuba, V. Shuba, Vic. Shuba, 2023]. Ідеться насамперед про адаптивне фізичне виховання осіб із відхиленнями у фізичному й інтелектуальному розвитку.

Повноцінний фізичний розвиток учнів з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища забезпечуваний руховим режимом, руховою активністю, співвідносною з фізичними можливостями вихованців. Цілеспрямований корекційно-виховний вплив, забезпечуваний *рухливими іграми*, стимулює також позитивні емоції вихованців від власне рухової діяльності. Синергійний ефект у застосуванні ігор полягає в комплексному впливі на психоемоційний і фізичний стан здобувачів. Повертаючись до ігрового методу, зацентровуємо на тому, що рухливі ігри для учнів з ООП є визначальними, оскільки сприяють фізичному розвитку, уможливають розв'язання корекційно-оздоровчих і виховних завдань.

До прикладу викладений вище сюжет гри «Квітка» може бути використаний в адаптивному фізичному вихованні через такі варіації:

– квітка (упізнаваний дітьми художній образ) зростає в уявлюваному колі – галявині, окреслений обручем; бджілочка, метелики (горобці, синички) рухаються в колі, коли накрапає дощик, або руками захищають квітку від дощу, або перетинають знову коло. Метою такою вправи є вироблення координації, а також встановлення емоційного взаємозв'язку з оживленою квіткою, формування навичок життєдіяльності в колективі;

– квітка (упізнаваний дітьми художній образ) спочатку є насінинкою (діти в колі сидять навприсядки), сонце надає тепло, рослина зростає (діти поступово випростовуються, витягнувши руки догори), вітерець подув (нахили тулуба з боку в бік; хвилеподібні рухи, що імітують пелюстки квітки). Квітки знайомляться одна з одною (діти тримають один одного за руки); можливі покрокові рухи в межах кола, що можуть набувати форм шиккування й перешикування (сприяє вихованню правильної постави, розвитку точності рухів, поступової динаміки в зосередженні, тобто концентрації уваги). Варіація може полягати в уведенні танцювальних ритмів, що впливає на виховання невимушеної ходи, вироблення координації, розвитку слухової уваги.

Образний сюжет рухливої гри значною мірою розширює об'єкти, з якими працюють учні, з одного боку, вможливує варіації у виконанні рухових вправ, – з іншого.

Висновки. У підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища доцільно враховувати суперечності, які необхідно подолати задля здійснення прогресивних змін в інституційній системі (толерування соціуму, розроблення інноваційних методів навчання, адаптація традиційних методів у роботі з учнями з ООП).

У професійній підготовці майбутніх учителів з учнями з ООП вагомим є розуміння змісту педагогічної роботи: знання про закономірності розвитку людини (медико-біологічні і фізіологічні показники, особливості психо-емоційної сфери), що є критеріями, за якими учнів з ООП віднесено до нозологічної групи, відповідно, визначають специфіку педагогічної роботи з ними.

Висвітлено у змісті підготовки майбутніх учителів особливості структури, організації і проведення адаптивної гри задля розвитку комунікативних навичок. З урахуванням медико-біологічних показників і психоемоційного стану учнів з ООП упровадження адаптивних рухливих ігор у фізичному вихованні сприятимуть досягненню психоемоційному врівноваженню, загальному фізичному розвитку організму.

Перспективи подальших досліджень: розроблення адаптивних методик для учнів з ООП різних нозологічних груп.

Список використаних джерел

Базима, Н.В. (2023). *Розвиток мовлення дітей з аутизмом*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру».

Булатова, М.М., Усачов, Ю.О. (2008) Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні. *Теорія і методика фізичного виховання* (с. 320–354). Київ: Олімпійська література.

Дубасенюк, О.А. (Ред.). (2024). Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Калмикова, Л.С. (2010) Художньо-ігровий підхід до розвитку мовлення дітей. Г.С. Тарасенко (Ред.) *Організація дитячої дошкільної та початкової освіти:* навч.-метод. посіб. (с. 158–169). Київ : ВД «Слово».

Козак, Д.В. (2018). *Лікувальна фізична культура: посібник*. Тернопіль: ТДМУ.

Колупаєва, А., Таранченко, О. (2018). *Інклюзивна освіта. Педагогічні технології інклюзивного навчання*. Київ: Кенгуру.

Назар, П.С., Шевченко, Т.П., Гусев, Т.П. (2013). *Медико-біологічні основи фізичної культури і спорту*. Київ: Олімпійська література.

Сергієнко, Л.П. (2011). *Терміни і поняття у фізичній культурі*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Шевців, З.М. (2016). *Основи інклюзивної педагогіки: підручник*. Київ: «Центр учбової літератури».

Shuba, L., Shuba, V., Shuba, V. (2023). The impact of health-improving technology on elementary school children. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. *Педагогічні науки*, 1 (25), 165–172. doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-18

References

Bazyma, N.V. (2023). *Rozvytok movlennia ditei z autyzmom* [Development of speech in children with autism]. Kharkiv, Ranok Publ., 144 p. (In Ukrainian).

Bulatoва, M.M., Usachov, Yu.O. (2008) *Suchasni fizkulturno-ozdorovchi tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni* [Modern physical fitness and health technologies in physical education]. *Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannia* [Physical Education Theory and Methodology]. Kyiv, Olympic Literature Publ., pp. 320–353. (In Ukrainian).

Dubaseniuk, O.A. (Ed.). (2024). *Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv* [Activity-based principles of training future competent specialists in the face of modern challenges]. Zhytomyr, Zhytomyr Ivan Franko State University Press Publ., 366 p. (In Ukrainian).

Kalmykova, L.S. (2010) *Khudozhno-ihrovyi pidkhid do rozvytku movlennia ditei* [An artistic and playful approach to the development of children's speech], H.S. Tarasenko (Ed.) *Orhanizatsiia dytiachoi doshkilnoi ta pochatkovoї osvity* [Organisation of preschool and primary education]. Kyiv, Slovo Publ., pp. 158–169. (In Ukrainian).

Kozak, D.V. (2018). *Likuvalna fizychna kultura* [Therapeutic physical culture]. Ternopil, TSMU Publ., 108 p. (In Ukrainian).

Kolupaieva, A., Taranenko, O. (2018). *Inklyuzyvna osvita. Pedagogichni tekhnolohii inklyuzyvnoho navchannia* [Inclusive education. Pedagogical technologies for inclusive learning]. Kyiv, Kangaroo Publ., 144 p. (In Ukrainian).

Nazar, P.S., Shevchenko, T.P., Husiev, T.P. (2013). *Medyko-biologichni osnovy fizychnoi kultury i sportu* [Medical and biological foundations of physical culture and sport]. Kyiv, Olympic Literature Publ., 336 p. (In Ukrainian).

Sehriienko, L.P. (2011). *Terminy i poniattia u fizychnii kulturi* [Terms and concepts in physical culture]. Ternopil, Navchalna Knyha – Bohdan Publ., 264 p. (In Ukrainian).

Shevtsiv, Z.M. (2016). *Osnovy inkluzyvnoi pedahohiky* [Foundations of inclusive pedagogy]. Kyiv, Centre for Educational Literature Publ., 248 p. (In Ukrainian).

Shuba, L., Shuba, V., Shuba, V. The impact of health-improving technology on elementary school children. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 1(25), pp. 165–172. doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-18

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Bilous Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: belous.hb@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-3018-4114

Shcherbyna Svitlana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: s.m.scherbina@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-2140-7937

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-1

Keywords: *training of future teachers, institutions of general secondary education, inclusive educational environment, students with special educational needs, defect-oriented approach, person-oriented approach, adapted game, adaptive physical education.*

The publication is devoted to highlighting the main aspects of training future teachers to work in the conditions of an inclusive educational environment. In the training of teachers, it is emphasized that it is important to overcome a number of contradictions that significantly inhibit active changes in the domestic educational environment

The purpose of the article is to define the relevant aspects of preparing future teachers for work in an inclusive educational environment and to explore the characteristics of adaptive games in working with students with special educational needs.

The study employed methods of analysis, analogy, concretisation, and systematisation.

Currently, society perceives the implementation of inclusion in the institutional system rather cautiously, which is manifested in the non-acceptance of the model according to which children with special educational needs (SEN) have the right to receive education (either in specially created inclusive classes or in classes where ordinary students study), and provision of pedagogical patronage if necessary. The number of children with SEN, as well as inclusive classes, has increased significantly, which calls for society's tolerance of children of this group, as well as a change in public opinion regarding their education and socialization.

Another feature is the requirement to use innovative methods in the education of students with special needs, as well as taking into account the fact that future teachers at the level of competence should develop knowledge about the patterns of physical and psycho-emotional development of a person, since the classification of pupils with SEN into one or another nosological group puts forward appropriate requirements for modelling educational discourse taking into account speech activity, and the specifics of communicative activity.

The publication provides a general method of work of teachers with students with autism on the development of communication skills (continuous communication; the requirement for the gradual complication of linguistic communication, since in communication the task of the teacher is not the active development of communication skills and the development of a culture of pronunciation and speech, but the encouragement to communicate and develop speech activity in a way which is gradual and manageable for the student).

The sensory maxim is taken into account, the actualization of which makes it possible to use stereotypical games as a basis for developing adapted games for students with SEN. Using the example of an adapted game for students with SEN (preschool and primary education) demonstrated the peculiarities of the application of traditional methods in the conditions of an inclusive educational environment in view of pathological features in the physical (physiological and medical-biological indicators) and psycho-emotional development of students.

In the preparation of future teachers for pedagogical activities with students with SEN, the specifics of the sensory system should be taken into account, which manifests itself in the sharpening of attention to this or that synesthetic component. The game activity of students with SEN enables the gradual development of communication skills, and also promotes psycho-emotional balance.

In conclusion, *implementation of the methods based on medical and physiological indicators while working with students with SEN will make it possible to modify the currently established defect-oriented approach in an inclusive educational environment to a person-oriented one. Taking into account the medical and biological indicators and the psycho-emotional state of students with special educational needs, the implementation of adaptive active games in physical education will contribute to achieving psycho-emotional balance and overall physical development of the body.*

Одержано 24.07.2024.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

UDC 378.147:004.822

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-2

N.M. BLYNOVA,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Alfred Nobel University (Dnipro)*

N.V. BESPALOVA,

*Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Alfred Nobel University (Dnipro)*

A.O. VOLOBOIEVA,

*Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Alfred Nobel University (Dnipro)*

DIDACTIC POTENTIAL OF TELEGRAM CHANNELS FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN NON-LINGUISTIC PROGRAMS

Modern technologies can make the language learning process effective and affordable. However, the problem of selecting the relevant didactic materials is still urgent. Telegram channels can become one of the efficient ways to learn foreign languages. They create the platform where users can exchange information, share materials and learn in a convenient and relaxed way.

The purpose of the article is to determine the potential of Telegram channels for creating additional educational materials in English for applicants of non-philological specialties. To do this, the study compares the content of Telegram channels created by non-native English speakers (Ukrainians) who have studied English as a foreign language and therefore are aware of the difficulties that students may face. We have considered the positive and negative aspects of such materials, based on practical activities, and give advice for those who want to learn English or improve their knowledge with the help of Telegram channels.

The study was conducted based on a comprehensive approach employing the following methods: a content analysis of scholarly literature to determine the current state of research on the use of Telegram channels in foreign language learning in both domestic and international contexts; a comparative analysis to identify trends and best practices in the application of Internet channels for educational purposes; a content analysis to assess the educational potential of Telegram channels; and the generalisation and systematisation of approaches to utilising Telegram channel content in the learning process, particularly for overcoming language barriers, facilitating authentic communication, and enhancing the effective acquisition of a foreign language.

The study investigates the didactic potential of 4 Telegram channels: FRIENDS Space, “English Language”, “Henry, kissfig” “Engluencer | English”.

The comparative and descriptive analysis of these Telegram channels and ways to apply them when teaching English to students of non-philological specialties from levels A2 to C1 highlighted several positive points. It must be emphasized that whatever form of study a student chooses – full-time, part-time, distance, or individual, attention to a foreign language should be regular. Only immersion into even artificial, language environment makes it possible to learn the material. Also, for learning using Telegram channels to be truly effective, it is necessary to adhere to certain principles and use different methods.

Among the positive aspects inherent in thematic Telegram channels, practitioners highlight a number of factors. Among them are: accessibility, relevance of content, variety of formats, interactivity, community and communicating with other channel subscribers, target audience (everyone can find a resource for their level of language proficiency).

Gradual immersion in the language environment is extremely important for those who study a foreign language outside of countries where English is the main language of communication. Regular consumption of content in a foreign language helps to get used to the sound of the language and start thinking in it.

Learning a foreign language using Telegram channels is a convenient and effective way to improve one's knowledge. However, to achieve the best results, the participants need to engage systematically, use a variety of materials, and actively interact with other channel subscribers.

Keywords: *Telegram channel, teaching foreign language, the English language, competence, didactic material, didactic potential, grammatical material, lexical material.*

Блинова Н.М., Беспалова Н.В., Волобоєва А.О. Дидактичний потенціал Telegram-каналів у вивченні англійської мови на немовних програмах

Сучасні технології дозволяють зробити процес вивчення мови ефективним і доступним. Однак актуальною залишається проблема підбору відповідних дидактичних матеріалів. Телеграм-канали можуть стати одним із ефективних способів вивчення іноземних мов. Вони створюють платформу, де користувачі можуть обмінюватися інформацією, ділитися матеріалами та навчатися у зручній та невимушеній формі.

Метою статті є визначення потенціалу Telegram-каналів для створення додаткових навчальних матеріалів з англійської мови для абітурієнтів нефілологічних спеціальностей. Для цього в дослідженні порівнюються контент каналів Telegram, створених не носіями англійської мови, українцями, які вивчали англійську мову як іноземну і тому знають про труднощі, з якими можуть зіткнутися учні.

Було розглянуто позитивні й негативні сторони таких матеріалів, виходячи з практичної діяльності, і розроблено методичні рекомендації для тих, хто хоче вивчати англійську або вдосконалювати свої знання за допомогою Telegram-каналів.

Дослідження здійснювалося на основі комплексного підходу з використанням таких методів: змістовий аналіз наукової літератури для визначення сучасного стану проблеми використання Telegram-каналів у навчанні іноземних мов у вітчизняному та міжнародному контекстах; порівняльний аналіз для виявлення тенденцій і передових практик застосування Інтернет-каналів в освітніх цілях; контент-аналіз для оцінки освітнього потенціалу Telegram-каналів; узагальнення й систематизація підходів до використання контенту Telegram-каналів у навчальному процесі, зокрема для подолання мовного бар'єру, організації автентичного спілкування та ефективного засвоєння іноземної мови.

У статті розглядається дидактичний потенціал 4 Telegram-каналів: *FRIENDS Space*, "Англійська мова", "Генрі, Kissінжир", "Engluenser / Англійська". Порівняльно-описовий аналіз цих ресурсів і способів їх застосування під час навчання англійської мови для студентів нефілологічних спеціальностей від рівнів А2 до С1 дозволив висвітлити кілька позитивних моментів. Серед них: доступність, актуальність контенту, різноманітність форматів, інтерактивність, спільнота та спілкування з іншими передплатниками каналу, цільова аудиторія (кожен може знайти ресурс під свій рівень володіння мовою). З'ясовано, що поступове занурення в мовне середовище вкрай важливо для тих, хто вивчає іноземну мову за межами країн, де англійська є основною мовою спілкування. Регулярне споживання контенту іноземною мовою допомагає звикнути до звучання мови та почати думати іноземною мовою.

Підкреслено, що яку б форму навчання не обрав студент – денну, заочну, дистанційну, індивідуальну, вивчення іноземної мови має бути регулярним. Тільки занурення навіть у штучне, мовне середовище дає можливість засвоїти матеріал. Окрім того, щоб навчання за допомогою каналів Telegram було дійсно ефективним, необхідно дотримуватися певних принципів і використовувати різні методи.

Зроблено висновок про те, що вивчення іноземної мови за допомогою каналів Telegram – це зручний та ефективний спосіб покращити свої знання. Однак для досягнення найкращих результатів учасникам необхідно систематично навчатися, використовувати різноманітні матеріали й активно взаємодіяти з іншими передплатниками каналу.

Ключові слова: *Telegram-канал, навчання іноземної мови, англійська мова як іноземна, компетентність, дидактичний матеріал, дидактичний потенціал, граматичний матеріал, лексичний матеріал.*

Problem statement. Modern technologies can make the language learning process effective and affordable. However, the problem of selecting the relevant didactic materials is still urgent. Telegram channels can become one of the efficient ways to learn foreign languages. They create the platform where users can exchange information, share materials and learn in a convenient and relaxed way.

In addition, today Telegram channels are the main resources used and trusted by Ukrainians. The recent studies have proved that “according to InMind research, Telegram is the most popular news channel in Ukraine. In 2023, this fact was confirmed by the repeated survey” [Demchenko, Zhuk, Blynova, 2024, p. 137].

A similar opinion is expressed by the popular media resource in the country. Based on the information provided by the research of the sociological group “Rating”, the web portal “Censor” notes: “The Telegram messenger is the most popular source of information for 47% of respondents, followed by YouTube (26%)” [Huliaieva, 2024].

The given research compares several Telegram channels for learning English. Among the numerous resources, the authors decided to describe those that are created by non-native English speakers. The channel participants were educated in Ukraine and studied English as a foreign language. Therefore, they faced the same difficulties as the present learners willing to master the language, and are aware of the topics that cause difficulties. We will try to analyse how the viewers can use Telegram channels to learn English, highlighting key approaches and tips for the most effective assimilation of the material.

Analysis of the latest research and publications. The problem of learning English with the help of existing Telegram channels is popular both among the scientists and Internet users. The international scientific community is currently analysing the possibilities of using Telegram channels in the educational process. The numerous studies have proved this platform to be both an additional and main tool of learning various aspects of the English language.

For example, a number of foreign researchers [Citrawati et al., 2021] have analysed 20 scientific articles related to the use of Telegram channels in the educational process and concluded that the use of Telegram encourages interaction between students and teachers. In addition, experts report that the use of Telegram channels improves reading and speaking skills, and develops listening skills.

The authors of the given study also emphasize: “The interrelated language aspects related to the language skills improved through Telegram were vocabulary, insights and ideas, organizations of ideas, grammar, mechanics, pronunciation, fluency, and comprehension. Moreover, the interactive nature of Telegram provides discussion and constructive feedback to help students’ English optimally. These findings imply that Telegram can be used as learning media for improving students’ English while providing a productive and assuring environment for the students to use and improve their English” [Citrawati, et al., 2021, p. 253].

Muntaha Ali Mohammad Al Momani investigated the potential of Telegram to improve students’ reading skills. The researcher concluded: “It points out to the key role of Telegram® application in creating a student-centred educational environment that is compatible with the modern learning theories that concentrate on the importance of students’ motivation and activation of students’ role to participate in an effective educational process to achieve the desired outcomes” [Momani, 2020, p. 377].

M. Alahmad in his research devoted to the effectiveness of Telegram app in learning English, notes that Telegram should be considered as a platform where students can exchange ideas with other students and with the teacher. The author claims: “As many distance language learning programs require online contact between the instructors and the students, the educational policy must facilitate the possibility of coordinating a communicative link to get the job done. Also, the broadband internet connections should be made accessible. Learners and teachers in demonstrating the importance of using social media to improve students’ English knowledge» [Alahmad, 2020, p. 1278]. The researcher studies the usage of mobile phones in the classrooms and outlines the pros and cons of using mobile apps for the learners.

A. Wardhono, S. Spanos analysed the possibilities of Telegram in acquiring listening and speaking skills. The experts report that “Telegram is becoming a need for users. Telegram Assisted Language Learning (TALL) as technology progresses, the importance of using Telegram alongside in education makes it even more vital to the overall success of a student’s ability to communicate internationally.” [Wardhono, Spanos, 2018, p. 168–169].

D.A. Wiranegara, S. Hairi confirmed that Telegram is one of the most popular social networks suitable for the educational purposes. One of its positive aspects is that its intermediate server is suitable for data processing using the Telegram API. “Therefore, this social media appli-

cation can be helpful to accommodate the teaching and learning process by both teachers and students” [Wiranegara, Hairi, 2020, p. 113].

D. Mashhadi Heidar and M. Kaviani, working with intermediate-level students, summarized their findings on the possibilities of the influence of Telegram on learning English vocabulary [Mashhadi Heidar, Kaviani, 2016, pp. 65–76].

Z. Zhao et al. compare how the use of Telegram affects the interest in learning a foreign language among EFL students. The group of researchers emphasizes that Telegram has a powerful effect on communication and learning English: “We conclude that social media platforms have a vital role in foreign/second language learning. Therefore, it is highly important to encourage learners to utilize technology in their self-learning as well as language teaching because numerous students have much inclination to use technology only for entertainment” [Zhao et al., 2015, p. 10].

I. Xodabande conducted a comparative research on the effectiveness of using social media Telegram in teaching English language pronunciation to Iranian EFL learners [Xodabande, 2017, pp. 1–14].

M.M. Maharani and N.I. Arisanti carried out the research on students’ perception of the peculiarities of narrative writing. It turned out that students appreciate Telegram not only for its ease of use, but also consider it to be useful and effective for mastering essay writing skills. They also noted the possibility to exchange files of various types, and the use of voice chat by the teacher, who presented the materials in this way (topic, instructions for writing the text, etc.). Thus, there was no difference between the involvement of participants into the educational process in the offline classroom activities or online lesson format, since personal interaction was high in both formats as well. The authors of the study believe that “this means that Telegram had the potential to serve as a tool for learning narrative writing online” [Maharani, Arisanti, 2023, p. 32].

It can be mentioned that the current report of the global scientific community into the use of Telegram requires generalization of the accumulated experience, which may become the subject of a further research.

In the light of the above findings, various Telegram channels have already been analyzed [Ляшко, 2024; Стрільчук, 2024].

The authors of this article have already concentrated on analysing of non-traditional types of didactic materials [Kirylova, Blynova, Pavlenko, 2023]. But the importance of Telegram channels in learning English for the students of non-linguistic specialties has not been the subject of our scientific interest yet, which creates the **scientific novelty of this research**.

The purpose of the article is to determine the potential of Telegram channels for creating additional educational materials in English for applicants of non-philological specialties. To do this, the study compares the content of Telegram channels created by non-native English speakers (Ukrainians) who have studied English as a foreign language and therefore are aware of the difficulties that students may face. We plan to consider the positive and negative aspects of such materials, based on practical activities, and give advice for those who want to learn English or improve their knowledge with the help of Telegram channels.

The study was conducted based on a comprehensive approach employing the following methods: a content analysis of scholarly literature to determine the current state of research on the use of Telegram channels in foreign language learning in both domestic and international contexts; a comparative analysis to identify trends and best practices in the application of Internet channels for educational purposes; a content analysis to assess the educational potential of Telegram channels; and the generalisation and systematisation of approaches to utilising Telegram channel content in the learning process, particularly for overcoming language barriers, facilitating authentic communication, and enhancing the effective acquisition of a foreign language.

Presentation of the main research material. Telegram channels have become an integral part of our lifestyle, in particular, they can be used as additional materials in the process of learning foreign languages. Such resources offer a convenient and affordable way to gain new knowledge, practise the language and communicate with other channel subscribers. Several resources created by non-native speakers who understand what difficulties may arise in the process of learning English and how to overcome them will be analysed below.

The first analysed Telegram channel – FRIENDS Space [FRIENDS Space, 2024] at the time of the study had 9494 subscribers. The resource belongs to the private English school “Friends” and is designed to study English for applicants of any level of foreign language proficiency. Every day, the channel owners publish vocabulary on various topics, grammar rules, life memes, and also offer pronunciation training, explanations of abbreviations and listening practice through videos and interviews with famous people. On the channel, you can also find short texts with the practice of new vocabulary in the comments, and weekly thematic sections with word selections on various topics – from food and clothing to a healthy lifestyle – that can help expand your vocabulary.

Questions of the day encourage subscribers to leave comments and offer their answers and make the learning process more interactive. Reaction buttons and comments for feedback greatly facilitate the learning process.

We turned to the domestic Telegram channel analytics service TGStat for statistics regarding the analysed resources. At the time of the study, the channel had 9494 subscribers. The channel was founded on April 19, 2021, and its duration of existence made almost 4 years. The citation index is 90.9 (of which there are 185 citations of the channel’s content, 396 mentions and 40 times visitors shared the content). The number of posts made 863.6 per week, and the owners published certain information for public access every day. According to the research, 26% of subscribers read posts, 11% do so in the first 24 hours after publication, and the rest read them later, depending on the convenience of reading the information [TGStat, 2024c].

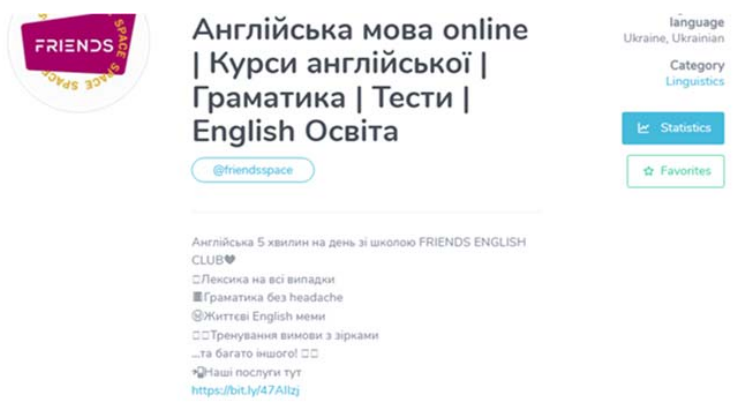


Fig. 1. The main screen of the FRIENDS Space Telegram channel [FRIENDS Space, 2024]

At the time of the study, subscribers were offered to learn the grammar topics for Present, Future and Past Perfect Continuous.

The next Telegram channel that can be considered is “English Language” which had 12,515 subscribers at the time of the study [English Language, 2024].

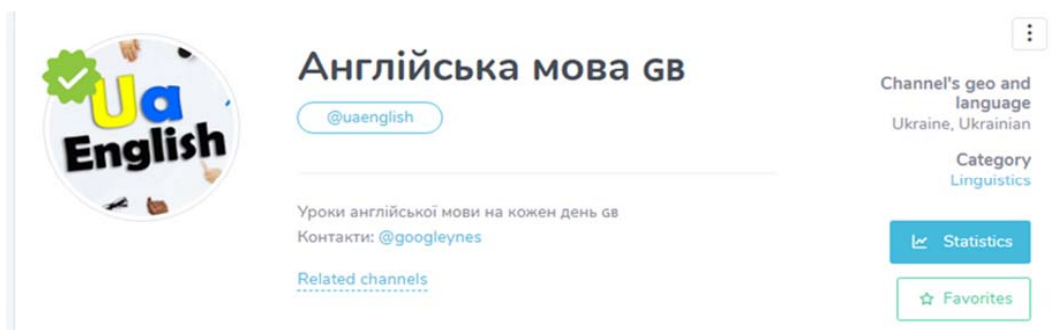


Fig. 2. The main screen of the English Telegram channel [English Language, 2024].

According to TGStat, the resource was created on February 23, 2018, almost 7 years ago, which is a long period for a Telegram channel. The citation index is 35.6 (114 mentions of the channel's content, 207 mentions, and 6 times the posts were shared). The total number of posts is 350. The male audience is 31.6%, whereas the female audience is 68.4% [TGStat, 2024a].

The channel systematically expands the vocabulary of subscribers. Daily publications include new words, idioms, phrasal verbs with transcription, translation and examples in context, slang expressions on various topics (sports, cosmetology, travel, cooking, appearance, travel, study, relationships, work, etc.).

Special attention is paid to the analysis of grammatical rules, often confused words and idioms. The material is presented in a convenient format and is supported by memes on certain lexical and grammatical topics for better memorization. The channel is suitable for both beginners and those who want to improve their knowledge. Subscribers with an advanced level of English will be able to enrich their vocabulary with idioms and phrasal verbs.

The interface is quite convenient; all grammatical topics are combined in one message. Comments are open under each post, where subscribers can use the material in practice, namely: build their own sentences with new phrases or ask questions to other subscribers, thus forming a community and helping each other in overcoming problems that arise.

The next author's channel is more suitable for subscribers with a high level of fluency in English. The channel "Henry, kissfig" cannot boast of too many subscribers. There are only 3184 subscribers here [Henry, kissfig, 2024]. It is interesting that its author worked for two years as a translator for the President of Ukraine and the First Lady. The period of his work covers the years 2020–2022. The person is not only knowledgeable in issues related to the study and teaching of a foreign language, but also keen on serious topics. Therefore, the resource is not for the mass consumer.

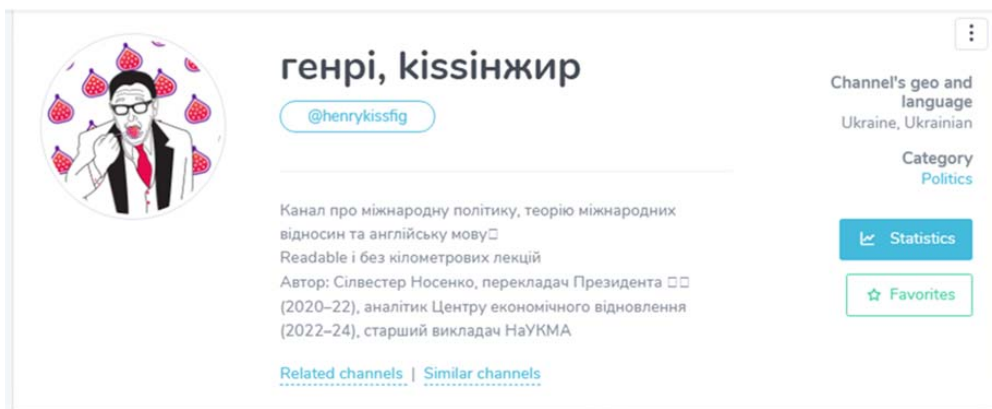


Fig. 3. The main screen of the Telegram channel "Henry, kissfig" [Henry, kissfig, 2024]

According to TGStat, at the time of the analysis, the channel had 3,184 subscribers, 17 people have visited it in the last month, and 20 within the week. The resource was created on September 2, 2021, which means it is almost three and a half years old. The citation index is 8.0 (35 mentions of the channel's content, 52 mentions, and 39 times the posts were shared). The total number of published posts is 513 [TGStat, 2024d].

The channel of Sylvester Nosenko offers a unique perspective on international politics. The author shares his experience, analysing current events and the peculiarities of translating political texts. The channel can be useful for students majoring in International Relations and Law who have an advanced level of English, but want to deepen their knowledge of the English language in a political context.

The next channel is "Engluencer | English". At the time of the study, it had 22,657 subscribers [Engluencer | English, 2024].

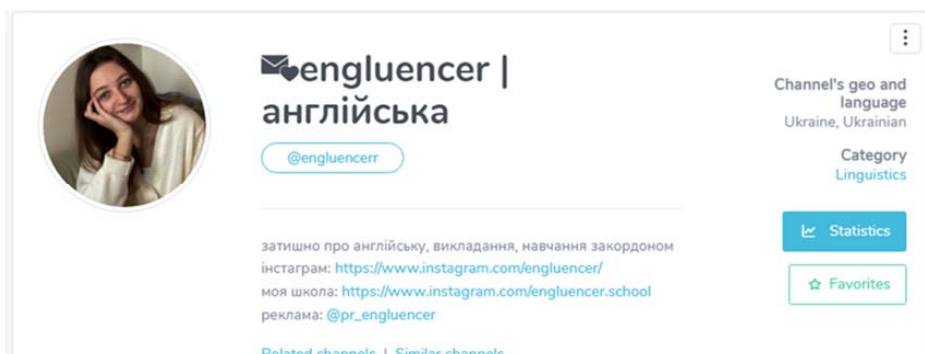


Fig. 4. The main screen of the Engluencer Telegram channel [Engluencer | English, 2024]

Statistical information from TGStat prove that 145 people have visited it in the last month, and 5 within the week. The resource was created on April 25, 2021, which means it is three years and a few months old. The total number of published posts is 1945 (27 posts were published per month). The engagement of subscribers is 3.43% (71 reactions, 4 comments, and 53 times the posts were shared) [TGStat, 2024b].

The channel's author is Kateryna, a Ukrainian, an English teacher studying in France majoring in two specialties. This channel is a real treasure for those who strive to master the English language perfectly. The author shares her knowledge and experience, offering various sections: high-level vocabulary, article analysis, and conversation clubs. In addition, Kateryna tells honestly about her personal achievements and difficulties in learning the language, which inspires and motivates subscribers. The channel is suitable for students with an advanced level of English who want not only to improve their language skills, but also to broaden their worldview. Subscribers are impressed by the presence of regular monthly columns on the channel, for example, devoted to high-level vocabulary, magazines, poetry, and ideas for practising certain material. The author also provides thematic selections of vocabulary, sites for communicating with foreigners, books in English, podcasts and videos. The channel provides selections of useful audiobooks, sites for learning English, articles, English-language TikToks and YouTube channels, and applications for learning English. Therefore, the channel performs not only an educational, but also to some extent a reference function.

The author's presence on the channel is quite significant. Kateryna shares her own impressions of the films she has watched, the books she has read, cultural and educational events in Ukraine. In view of this, the subscribers have the opportunity to enrich their knowledge not only in English.

Personal experiences while studying English, which the author talks about during the study, are extremely valuable. Kateryna shares her experience of overcoming the language barrier, analyses her own (typical of many respondents who study a foreign language) linguistic problems, Slavic accent and ways to combat them. The author actively answers users' questions in comments and private messages.

The author also organizes conversation clubs for the participants starting with B1 levels, where students discuss interesting and relevant topics. An interesting method of learning a foreign language can be the proposed Reading Challenges. Kateryna selects articles from well-known magazines, and subscribers discuss the received information in the comments, using new vocabulary and their own knowledge of a particular topic.

The daily Word of the Day column is actively functioning, where new words or expressions from the Cambridge dictionary are published, and examples of the use of lexemes and established word combinations in context are given. The teacher also gives associations to words, which contributes to easy memorization.

The channel is suitable for students who want to improve their English and significantly enhance their proficiency skills, and practise spoken language. Many channels offer speaking tasks, discussions, and role-playing games.

Learning a foreign language involves systematic work and a high level of self-organization. Therefore, it is worth emphasizing that Telegram channels have their drawbacks, including:

- Lack of systematization. Materials from different channels may be diversified and far from a single methodological system.
- Limited feedback. Depending on the specific resource, interaction with a teacher or native speaker may be unsystematic, difficult, or simply inconvenient in terms of time.
- Risk of information overload. A large number of channels have a downside. The variety of materials can distract from the main learning goals.

Conclusions. In order to make the process of learning English using Telegram channels as effective as possible, practitioners offer several recommendations. The student should create the schedule, where language learning must be systematic, even if they have the opportunity to devote only 10–15 minutes to a foreign language. It has been proven that regular practice significantly speeds up the process of learning a language. In addition, if the platform offers the opportunity to participate in discussions, ask questions, or complete tasks, students must not be shy about taking an active part in the interaction. Communicating with other users, native speakers, and specialists involved in the channel will help improve understanding of the material and eliminate gaps in knowledge.

If possible, subscribers should use the learned materials in real life. They can discuss it with friends, write posts and comments in English, read the news, listen to podcasts and watch movies in English. The more a person immerses himself in the language, the faster they make progress. It is extremely important to combine the use of materials offered by the channels with traditional educational materials, such as grammar, vocabulary and phonetics, which are key aspects of language learning. We emphasize that students should not limit themselves to channels of the same type. It is better to combine various formats, for example, exercises, audio, video and news, to make language learning interesting and multifaceted. It is also worth conducting “mini-research”, looking for resources where the same topic is revealed in different ways.

Learning a foreign language will not bring results if it is only a passive process. Active involvement of the language learner is necessary. It is not enough just to listen to the proposed content and do the exercises. There is always a need to create own materials. These can be, for example, self-created cards with new words. They are convenient to use for revising vocabulary units.

When performing pronunciation tasks, it will be useful to record yourself on a Dictaphone. This will allow students to compare their speech with the original voice.

For the written practice, it is worth creating own small texts using new words and expressions. Learners can create their own exercises and share them with other channel participants.

A common problem for many students is the language barrier. The fear of making a mistake, lack of knowledge and low confidence often prevent them from starting to speak a new language. Telegram channels offer a unique opportunity to overcome this barrier and start practising spoken language.

Popular types of content for overcoming the language barrier are, for example, audio recordings of dialogues, video lessons, where the teacher explains grammar rules and new vocabulary, interactive tasks, i.e. exercises for listening comprehension, translation, and sentence construction. Also, the modern level of technical development makes it possible to communicate with a chat bot to practice spoken language. Working in groups where various topics are discussed with other channel users is always extremely fruitful. The main thing is not to be afraid to make mistakes. They are a natural part of the learning process.

By following the above tips, the language learning process can become more effective. Telegram channels are a great tool for overcoming the language barrier. Regular classes, a variety of materials, and communication with others contribute to achieving your goals. Telegram channels allow the subscribers to receive a variety of content, participate in interactive tasks and discussions, and also support daily language practice. The main thing is to choose the appropriate channel and approach the learning process with consistency and activity. Combined with other methods, such as classroom learning, reading books, watching movies, and communicating with native speakers, Telegram channels can become an important element of the language process. It is optimal when, in the era of digital technologies, traditional methods of learning foreign languages are supplemented with innovative approaches. Basing on the results of the research the new prospects for further development in this field can be discussed.

Adherence to Ethical Standards

The use of the posts in Telegram channels as a research material is acceptable and complies with the principles and rules of publication ethics of The Publishing Ethics Resource Kit (PERK) and does not contradict the principles of academic integrity established by the Committee on Publication Ethics (COPE). Using data gathered from Telegram channels adhered to ethical research standards, the ethical guidelines for digital research from the British Sociological Association, and standards of Social Data Science Lab. Informed consent was obtained from the owners of Telegram channels.

Bibliography

Ляшко, А. (2024). Як вивчати англійську за допомогою Telegram: практичні поради та корисні канали. Retrieved from <https://grade.ua/uk/blog/kak-izuchat-anglijskij-s-pomoshhyu-telegram/>

Стрільчук, В. (2024). 15 різноманітних Telegram-каналів для тих, хто вивчає англійську. Retrieved from: <https://cambridge.ua/uk/blog/12-telegram-channels/>

Alahmad, M. (2020). The effectiveness of Telegram app in learning English. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3 (3), 1274–1280. doi: 10.33258/birle.v3i3.1165

Huliaieva, O. (2024). 47% of Ukrainians named Telegram as main source of information, 21% – “United Marathon” – study by “Rating”. *Censor.NET*. Retrieved from <https://censor.net/en/n3517157>

Citrawati, N.K., Suwastini, N., Jayantini, I.G.A.S.R., Artini, N.N., Dantes, G. (2021). Telegram as Social Networking Service (SNS) For enhancing students’ English: A systematic review. *Journal of English Language teaching and Linguistics*, 6(2), 239–260. doi: 10.21462/JELTL.V6I2.531

Demchenko, M., Zhuk, I., Blynova, N. (2024). Peculiarities of digital promotion of educational programs of higher education institutions. *Communications and Communicative Technologies*, 24, 131–143. doi: 10.15421/292414

English Language [@uaenglish]. (2024, November 23). *The main screen*. Telegram. <https://t.me/uaenglish>

Engluencer | English [@englucerr]. (2024, November 23). *The main screen*. Telegram. <https://t.me/engluencer>

FRIENDS Space [@friendsspace]. (2024, November 23). *The main screen*. Telegram. <https://t.me/friendsspace>

Henry, kissfig [@henrykissfig]. (2024, November 23). *The main screen*. Telegram. <https://t.me/henrykissfig>

Kyrylova, O., Blynova, N., Pavlenko, V. (2023). The perspectives for mobile application use in media education. *Interactive Learning Environments*, 32 (7), 3592–3599. doi: 10.1080/10494820.2023.2186897

Maharani, M.M., Arisanti, N.I. (2023). Telegram to accommodate English learning of Narrative writing: students’ perceptions. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4 (1), 25–32. doi: 10.21460/saga.2023.41.162

Mashhadi Heidar, D., Kaviani, M. (2016). The social impact of Telegram as a social network on teaching English vocabulary among Iranian intermediate EFL learners (Payam Noor Center). *Journal of Sociological Studies of Youth*, 7(23), 65–76.

Momani, M.A.M.A. (2020). The effectiveness of social media application “Telegram Messenger” in improving students’ reading skills: a case study of EFL learners at Ajloun University College / Jordan. *Journal of Language Teaching and Research*, 11 (3), 373–378. doi: 10.17507/jltr.1103.05

Popova, V. (2024). TOP-70 Telegram channels, groups and bots for learning English. Retrieved from <https://collaborator.pro/blog/tg-english-groups>

TGStat (2024a). *English Language Channel Statistics*. Retrieved from <https://uk.tgstat.com/en/channel/@uaenglish/stat>

TGStat (2024b). Engluencer | English Channel Statistics. Retrieved from <https://uk.tgstat.com/en/channel/@englucerr/stat>

TGStat (2024c). FRIENDS Space Channel Statistics. Retrieved from <https://uk.tgstat.com/en/channel/@friendsspace/stat>

TGStat (2024d). *Henry, kissfig Channel Statistics*. Retrieved from <https://uk.tgstat.com/en/channel/@henrykissfig/stat>

Wardhono, A., Spanos, S. (2018). Assessing English Speaking and Listening Skills with the Mobile Application Telegram. *Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, 4(2), 147–174. Retrieved from <https://ejournal.kopertais4.or.id/mataraman/index.php/efi/article/view/3636>

Wiranegara, D.A., Hairi, S. (2020). Conducting English learning activities by implementing telegram group class during COVID-19 pandemic. *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 3 (2), 104–114. doi: 10.18860/jeasp.v3i2.11122

Xodabande, I. (2017). The effectiveness of social media network telegram in teaching English language pronunciation to Iranian EFL learners. *Cogent Education*, 4 (1): 1347081. doi: 0.1080/2331186X.2017.1347081

Zhao, Z., Wang, X., Ismail, S.M., Hasan, M.K., Hashemifardnia, A. (2015). Social media and academic success: Impact of using telegram on foreign language anxiety, and attitude toward learning among EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 13: 996577. doi: 10.3389/fpsyg.2022.996577

References

Alahmad, M. The effectiveness of Telegram app in learning English. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 2020, vol. 3, no. 3 (3), pp. 1274–1280. doi: 10.33258/birle.v3i3.1165

Citrawati, N.K., Suwastini, N., Jayantini, I.G.A.S.R., Artini, N.N., Dantes, G. Telegram as Social Networking Service (SNS) for enhancing students' English: A systematic review. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2021, vol. 6, no. 2, pp. 239–260. doi: 10.21462/JELTL.V6I2.531

Demchenko, M., Zhuk, I., Blynova, N. Peculiarities of digital promotion of educational programs of higher education institutions. *Communications and Communicative Technologies*, 2024, no. 24, pp. 131–143. doi: 10.15421/292414.

English Language [@uaenglish]. (2024, November 23). The main screen. Telegram. <https://t.me/uaenglish>

Engluencer | English [@englucerr]. (2024, November 23). The main screen. Telegram. <https://t.me/englucerr>

FRIENDS Space [@friendsspace]. (2024, November 23). The main screen. Telegram. <https://t.me/friendsspace>

Henry, kissfig [@henrykissfig]. (2024, November 23). *The main screen*. Telegram. <https://t.me/henrykissfig>

Huliaieva, O. (2024). 47% of Ukrainians named Telegram as main source of information, 21% – “United Marathon” – study by “Rating”. *Censor.NET*. Available at: <https://censor.net/en/n3517157> (Accessed 25 September 2024).

Kyrylova, O., Blynova, N., Pavlenko, V. The perspectives for mobile application use in media education. *Interactive Learning Environments*, 2023, vol. 32, issue 7, pp. 3592–3599. doi: 10.1080/10494820.2023.2186897

Lyashko, A. (2024) *Yak vyvchaty anhliisku za dopomohoiu Telegram: praktychni porady ta korysni kanaly* [How to learn English using Telegram: practical tips and useful channels]. Available at: <https://grade.ua/uk/blog/kak-izuchat-anglijskij-s-pomoshhyu-telegram/> (Accessed 20 September 2024). (In Ukrainian).

Maharani, M.M., Arisanti, N.I. Telegram to accommodate English learning of Narrative writing: students' perceptions. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2023, vol. 4, no. 1, pp. 25–32. doi: 10.21460/saga.2023.41.162

Mashhadi Heidar, D., Kaviani, M. The social impact of Telegram as a social network on teaching English vocabulary among Iranian intermediate EFL learners (Payam Noor Center). *Journal of Sociological Studies of Youth*, 2016, vol. 7, no. 23, pp. 65–76.

Momani, M.A.M.A. The effectiveness of social media application “Telegram Messenger” in improving students' reading skills: a case study of EFL learners at Ajloun University College / Jordan. *Journal of Language Teaching and Research*, 2020, vol. 11, no. 3, pp. 373–378. doi: 10.17507/jltr.1103.05

Popova, V. (2024). TOP-70 Telegram channels, groups and bots for learning English. Available at: <https://collaborator.pro/blog/tg-english-groups> (Accessed 25 September 2024).

Strilchuk, V. 15 riznomanitnykh Telegram-kanaliv dlia tykh, khto vyvchaie anhliisku [15 different Telegram channels for English learners]. Available at: <https://cambridge.ua/uk/blog/12-telegram-channels/> (Accessed 20 September 2024). (In Ukrainian).

TGStat (2024a). *English Language Channel Statistics*. Retrieved from <https://uk.tgstat.com/en/channel/@uaenglish/stat>

TGStat (2024b). Engluencer | *English Channel Statistics*. Retrieved from <https://uk.tgstat.com/en/channel/@englucerr/stat>

TGStat (2024c). *FRIENDS Space Channel Statistics*. Retrieved from <https://uk.tgstat.com/en/channel/@friendsspace/stat>

TGStat (2024d). *Henry, kissfig Channel Statistics*. Retrieved from <https://uk.tgstat.com/en/channel/@henrykissfig/stat>

Wardhono, A., Spanos, S. Assessing English Speaking and Listening Skills with the Mobile Application Telegram. *Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, 2018, vol. 4, issue 2, pp. 147–174. Available at: <https://ejournal.kopertais4.or.id/mataraman/index.php/efi/article/view/3636> (Accessed 25 September 2024).

Wiranegara, D.A., Hairi, S. Conducting English learning activities by implementing telegram group class during COVID-19 pandemic. *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 2020, vol. 3, no. 2, pp. 104–114. doi: 10.18860/jeasp.v3i2.11122

Xodabande, I. The effectiveness of social media network telegram in teaching English language pronunciation to Iranian EFL learners. *Cogent Education*, 2017, vol. 4, no. 1, AN: 1347081. doi: 0.1080/2331186X.2017.1347081

Zhao, Z., Wang, X., Ismail, S.M., Hasan, M.K., Hashemifardnia, A. Social media and academic success: Impact of using telegram on foreign language anxiety, and attitude toward learning among EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 13, AN: 996577. doi: 10.3389/fpsyg.2022.996577.

DIDACTIC POTENTIAL OF TELEGRAM CHANNELS FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN NON-LINGUISTIC PROGRAMS

Blynova Neliia, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: blynova.n@duan.edu.ua.

ORCID: 0000-0003-0880-8453

Bespalova Nataliia, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: bespalova.n@duan.edu.ua.

ORCID: 0009-0001-8672-9040

Voloboieva Anna, Lecturer of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: voloboieva.a@duan.edu.ua.

ORCID: 0009-0002-7710-6922

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-2

Keywords: *Telegram channel, teaching foreign language, the English language, competence, didactic material, didactic potential, grammatical material, lexical material.*

The article is devoted to analysing the possibility of using Telegram channels as didactic materials. Modern technologies can make the language learning process effective and affordable. However, the problem of selecting the relevant didactic materials is still urgent. Telegram channels can become one of the efficient ways to learn foreign languages. They create the platform where users can exchange information, share materials and learn in a convenient and relaxed way.

The purpose of the article is to determine the potential of Telegram channels for creating additional educational materials in English for applicants of non-philological specialties. To do this, the study compares the content of Telegram channels created by non-native English speakers (Ukrainians) who have studied English as a foreign language and therefore are aware of the difficulties that students may face. We have considered the positive and negative aspects of such materials, based on practical activities, and give advice for those who want to learn English or improve their knowledge with the help of Telegram channels.

The study was conducted based on a comprehensive approach employing the following **methods**: a content analysis of scholarly literature to determine the current state of research on the use of Telegram channels in foreign language learning in both domestic and international contexts; a comparative analysis to identify trends and best practices in the application of Internet channels for educational purposes; a content analysis to assess the educational potential of Telegram channels; and the generalisation and systematisation of approaches to utilising Telegram channel content in the learning process, particularly for overcoming language barriers, facilitating authentic communication, and enhancing the effective acquisition of a foreign language.

The study investigates the didactic potential of 4 Telegram channels: FRIENDS Space, “English Language”, “Henry, kissfig”, “Engluencer | English”.

The comparative and descriptive analysis of these Telegram channels and ways to apply them when teaching English to students of non-philological specialties from levels A2 to C1 highlighted several positive points. It must be emphasized that whatever form of study a student chooses – full-time, part-time, distance, or individual, attention to a foreign language should be regular. Only immersion into even artificial, language environment makes it possible to learn the material. Also, for learning using Telegram channels to be truly effective, it is necessary to adhere to certain principles and use different methods.

Among the positive aspects inherent in thematic Telegram channels, practitioners highlight the following factors:

– **Accessibility.** Telegram is available at any time and in any place, which allows you to gain new knowledge and consolidate existing ones without being tied to a schedule.

– **Relevance of content.** The information provided by the owners and hosts of channels is often updated. Subscribers are offered new and diverse materials (news, articles, videos etc.), which contributes to learning a foreign language.

– **Variety of formats.** Unlike traditional textbooks, Telegram channels provide the most diverse content in terms of format. These can be text lessons and fragments of them, audio files, video materials, quizzes, surveys, and more. Everything is aimed both at the versatile development of language skills and at gaining competitive advantages over other resources of a similar direction.

– **Interactivity.** There are channels that allow visitors to ask questions and receive professional answers from teachers or other participants, which makes learning more interactive.

– **Community.** Communicating with other channel subscribers, like-minded people who are also learning a foreign language, helps to overcome feelings of loneliness and receive support and feedback in general. This contributes to socialization and the gradual disappearance of fear of communicating in English or any other language.

– **Target audience.** Given the existence of a huge number of channels, everyone can find a resource for their level of language proficiency – from beginner to advanced.

– **Gradual immersion in the language environment** is extremely important for those who study a foreign language outside of countries where English is the main language of communication. Regular consumption of content in a foreign language helps to get used to the sound of the language and start thinking in it.

Conclusions. Learning a foreign language using Telegram channels is a convenient and effective way to improve one’s knowledge. However, to achieve the best results, the participants need to engage systematically, use a variety of materials, and actively interact with other channel subscribers.

Одержано 29.08.2024.

УДК 373.5

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-3

А.Ю. ДАНКО,

науковий співробітник

відділу економіки та управління загальною середньою освітою,

здобувач ступеня доктора філософії,

Інститут педагогіки НАПН України (м. Київ)

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ, АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН, ІНТЕГРАЦІЯ В НУШ

Від початку освітньої реформи в Україні заклади загальної середньої освіти зазнали трансформацій, відбувся остаточний перехід на трирівневу систему: початкова школа, гімназія, ліцеї. На кожному рівні поетапно впроваджуються засади та принципи Нової української школи (НУШ), спрямовані на підготовку індивіда до життя в суспільстві, формування у нього базових знань та вмінь, що вможливають реалізацію особистості в майбутньому.

Для формування базових компетентностей в умовах української школи доцільним є вивчення передового досвіду інших країн, зокрема у формуванні навичок партнерської взаємодії, що визначаються як базові при взаємодії з іншими.

Мета дослідження полягає у визначенні новацій, які були впроваджені в НУШ за допомогою аналізу передового досвіду партнерства інших країн.

Завдання дослідження полягає в тому, щоб дослідити передовий досвід педагогіки партнерства таких країн, як Польща, Німеччина, Фінляндія, Швеція, визначаючи елементи, які були впроваджені в НУШ.

Методи дослідження: порівняльний аналіз освітніх концепцій зарубіжних країн із концепцією НУШ, узагальнення у вигляді висновків.

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що педагогіка партнерства, як освітня технологія, спрямована на залучення всіх учасників освітнього процесу до партнерства. Перебуваючи в тісній постійній співпраці, вчителі, батьки та діти здатні побудувати індивідуальну для кожного учня освітню траєкторію, рухаючись якою дитина досягне успіху. Концепція НУШ визначає шість головних принципів партнерства, які мають реалізовуватись. Саме тому виникла потреба в аналізі передового досвіду інших країн, досвіду, який може бути запозичений, модифікований і реалізований у НУШ.

Аналізуючи досвід країн Канади, Швеції, Фінляндії, Німеччини, Норвегії, Польщі тощо визначили ключові елементи партнерства, впровадження яких у НУШ дозволить формувати в учителів, учнів, батьків навичок партнерства з дотриманням його ключових принципів. У ході освітньої діяльності здобувачі освіти не лише набувають знань, вони вчаться тому, що вчителі – це партнери – наставники, однокласники – партнери – колеги, батьки, як партнери, є одночасно і наставниками, і родиною, й опікунами тощо.

Досвід США спрямовує НУШ до активної взаємодії з батьками. Партнерство закладу освіти, батьків та учнів Фінляндії показує приклад високої взаємодовіри. Досвід Швеції ілюструє, як виховувати у майбутнього покоління самостійність, у той час як Канадське партнерство, побудоване на постійному контакті між батьками та вчителями, оприявнює, як доречно, без нав'язування та надлишку організувати партнерську взаємодію з батьками із використанням сучасних і традиційних підходів до передачі інформації від вчителів до батьків та від батьків до дітей.

Ключові слова: *партнерство, партнерська взаємодія, заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО), Нова українська школа (НУШ), принципи партнерства, зарубіжний досвід партнерства в освіті, педагогічна компаративістика.*

Постановка проблеми. Час не стоїть на місці. Разом із часом змінюються потреби людства, виникають нові проблеми та способи їх вирішення. Сучасна людина на виході із закладу загальної середньої освіти має володіти не лише базовими знаннями, а й низкою умінь і навичок, які вона зможе використовувати для подальшого поступу.

Для того, щоб забезпечити індивіда потрібними навичками, система освіти України зазнала трансформаційних змін, що зумовили розроблення Концепції Нової української школи (НУШ).

У серпні 2016 року Міністерством освіти та науки України було оприлюднено для загального обговорення перший варіант «Концептуальних засад реформування середньої освіти». У документі було надано роз'яснення щодо ідеології змін, які були закладені в новий «Закон про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016) [Проект Закону України «Про освіту», 2016]. Обговорення документу тривало впродовж трьох років. Відгуки від спільноти були переважно позитивними, але також мали місце критичні зауваження, які вимагали доопрацювання. За остаточними результатами було виявлено, що найбільш обговорюваними виявились 5 тем, і саме ці теми вимагають більшої конкретизації, з-поміж них: педагогіка партнерства; готовність до інновацій; нові стандарти й результати навчання; автономія школи і вчителя; фінансування освіти [Концепція «Нова українська школа», 2016].

Відповідно до концепції НУШ дитина не лише має набути нових знань, умінь, а й оволодіти низкою навичок, навчитись ефективному спілкуванню. НУШ визначає ключові компетентності, які мають бути сформовані у випускника ЗЗСО, але окремо відмічає навички партнерства, що формуються в процесі освітньої діяльності. Актуальності набуває питання: «На який передовий досвід партнерства слід зважати для того, щоб упровадити його в українських школах?». Найбільш доцільним шляхом вирішення цієї проблеми є аналіз досвіду інших країн, зокрема країн ЄС, які успішно реалізують цю практику.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Педагогіка партнерства є актуальною темою сучасних наукових дискусій. Незважаючи на те, що в історії розвитку педагогічної думки можна знайти чимало її прихильників і теоретиків, концепція партнерської взаємодії продовжує еволюціонувати, збагачуючись новими підходами та практичними рішеннями [Ткачук, 2022]. Сьогодні цей напрям досить вичерпано схарактеризовано в Концепції Нової української школи, де акцентовано на таких принципах педагогіки партнерства, як «повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; соціальне партнерство» [Нова українська школа, 2016, с. 14].

Аналіз першоджерел показує, що в педагогічному партнерстві можуть бути виокремлені дві провідні групи зацікавлених сторін: внутрішні партнери – батьки, педагоги й здобувачі освіти та зовнішні партнери – місцеві спільноти, громадські організації, громади, інші заклади освіти, зокрема профільної й заклади повної загальної середньої освіти.

Дослідженням особливостей взаємодії між учасниками освітнього процесу (учителями, учнями, батьками), ефективних моделей співпраці в освітньому середовищі, впливу партнерської взаємодії на мотивацію та академічні досягнення учнів, методологічних засад реалізації партнерського підходу, педагогічних умов формування довірливих стосунків у навчанні, а також інноваційних стратегій розбудови партнерської культури у сучасній освіті присвятили свої праці О. Головіна [Головіна, 2019], М.А. Єпіхіна [Єпіхіна, 2020], А. Кристенсон і А.Л. Решлі [Christenson, Reschly, 2009], О.Є. Карпенко, М.М. Чепіль [Карпенко, Чепіль, 2021], І.В. Оніщенко [Оніщенко, 2018], Т. Яров [Яров, 2019] та ін.

Аспекти взаємостосунків, особливості організації співпраці та формування соціального партнерства, передовий досвід партнерства інших країн, шляхи його адаптації до вітчизняних освітніх реалій досліджували [М. Гриньова, 2017; С. Деркач, 2007; І. Дьоміна, 2023; М.А. Єпіхіна, 2019, О. Елькін, 2019; Н. Кіреєва, 2015; Н. Кошарна, 2019; Є.О. Співаковська, Р.С. Фоменко, 2015; Т. Ткачук, 2015; Г.В. Трухан, 2021; Т. Швець, 2017; Т.К. Яров, 2019] та ін. Принагідно слід зауважити, що досвід інших країн, доволі детально описаний у першоджерелах, водночас потребує конкретизації з огляду на актуальні завдання вітчизняної системи освіти, відображені в концепції НУШ.

Мета дослідження полягає у визначенні новацій, які були впроваджені в НУШ за допомогою аналізу передового досвіду партнерства інших країн.

Завдання дослідження полягає в тому, щоб:

- дослідити передовий досвід педагогіки партнерства країн Європи на прикладі Польщі, Німеччини, Фінляндії, Швеції;
- визначити які елементи передового досвіду знайшли своє відображення в НУШ;
- з'ясувати головні ідеї педагогіки партнерства в НУШ.

Методи дослідження: порівняльний аналіз освітніх концепцій зарубіжних країн із концепцією НУШ, узагальнення у вигляді висновків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи досвід країн світу щодо впровадження технології партнерства в закладах освіти, звернемося до її витоків.

Уперше ідея навчання на засадах співпраці була розроблена трьома групами американських та групою ізраїльських науковців у 70-80-х роках ХХ ст. Учені визначили та обґрунтували концептуальні ідеї, які в подальшому стали базовими в розробленні та реалізації педагогіки партнерства. До переліку було унесено:

- учитель та учень об'єднані спільною метою;
 - співпраця ґрунтується на чіткому розподілі обов'язків, пунктуальності, визначеному кінцевому результату, санкціями за порушення правил;
 - мета учня – здобути знання із дисципліни, яку він визначає як провідну;
 - мета вчителя – допомогти учню в досягненні визначеної мети;
 - рівноправність та однакова відповідальність (50% на 50% за досягнутий результат);
 - стимули для учня: наміри і бажання, для педагога – винагорода;
 - організація процесу: учень самостійно рухається обраною освітньою траєкторією, а учитель втручається в процес лише тоді, коли темп просування учня знижується;
 - постійне складання алгоритмів дій, їх коригування відповідно до умов, що можуть змінюватись;
 - виявлення засобів самомотивації;
 - індивідуальний підхід до освіти та врахування індивідуальних потреб дитини;
 - використання інноваційних засобів, методів, прийомів;
 - урівноваження навантажень та контроль за здоров'ям учня;
 - індивідуальний графік роботи учня;
- створення комфортних умов та позитивної атмосфери [Епіхіна, 2020, с. 51-52].

З початку 90-х років ХХ століття партнерство батьків, школи та місцевих громад визнається як одне із провідних завдань школи, системи освіти в цілому. Саме тому розробляються та впроваджуються програми як на регіональному, так і на державному рівнях. Зокрема у 1994 році був прийнятий Акт «Цілі 2000: Закон про освіту Америки» (The Goals 2000: Educate America Act), який реалізовувався в багатьох штатах, мав великий успіх та дозволив залучити до партнерської взаємодії велику кількість сімей та шкіл.

Наданий у 2001 році Національним центром освітньої статистики США звіт свідчить про те, що залучення сімей до взаємодії зі школою має позитивну динаміку, а діти, чії сім'ї долучились, мають кращі успіхи в навчанні. У цьому ж документі було зазначено, що порівняно з 1997 роком відсоток батьків, які взаємодіють зі школою, суттєво зріс [21st Century Community Learning Centers Act, 1990].

На сучасному етапі педагогіка партнерства в США не втратила своєї актуальності, вона і далі реалізується з дотриманням певних принципів, механізмів. Розглянемо ті з них, які не втрачають своєї значимості дотепер:

- між школою та сім'єю існує тісний зв'язок;
- батьки, вчителі, діти, громада зацікавлені в освіченому молодому поколінні, тому працюють над єдиною метою;
- частина організаційних питань, які врегульовуються на рівні школи, вирішуються батьками, громадами, які вони сформували;
- на правах партнерів вчителі та батьки обирають навчальні програми для учнів;
- діти, їх сім'ї та педагоги активно взаємодіють із місцевими громадами та центрами задля обміну досвідом та організації ряду тематичних заходів [Топол, 2017].

Педагогіка партнерської взаємодії швидко набула визнання та поширилась світом. Вона реалізується в таких країнах, як Британія, Канада, Швеція, Данія, Фінляндія, Німеччина, Австрія, Норвегія, Іспанія, Італія, Греція, Польща тощо. Кожна країна має свою специфі-

ку в реалізації окресленого підходу, водночас ключові концепції не змінюються, саме вони знайшли своє відображення в зміст діяльності НУШ.

У концепції середньої освіти НУШ визначено 6 провідних принципів, які були закладені основоположниками педагогіки партнерства:

- повага до особистості;
- позитивне та доброзичливе ставлення;
- довіра у взаєминах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [Нова українська школа, 2016, с. 14].

Кожен із даних принципів, для успішної реалізації, вивчався і досліджувався на досвіді інших країн. Розглянемо їх детальніше.

Повага до особистості – це обов'язковий підхід, який реалізується в усіх країнах світу незалежно від того, чи виступають учасники освітнього процесу партнерами. У Польщі повага до учнів виявляється в тому, що вчителі збирають ідеї учнів з оптимізації навчального процесу та разом із ними складають загальні правила навчання та поведінки, яких всі, як партнери, мають дотримуватись [Співаковська, Фоменко, 2015]. У Німеччині, Норвегії вступаючи до гімназії, учні самі обирають профіль на поглиблення. Дисципліни за профілем, як правило, викладаються факультативно та не оцінюються [Трухан, 2021; Behres, 2023]. У фінських школах один раз на місяць учні долучаються до обговорення перспективного плану дій та його деталізації в досягненні єдиної освітньої мети. План може бути скоригований залежно від ускладнень або непередбачуваних обставин, які можуть трапитися [Швець, 2017].

Позитивне та доброзичливе ставлення до всіх учасників освітнього процесу є загальною нормою, але в НУШ цей аспект враховує і доброзичливе ставлення до дітей з особливими потребами. Вивчаючи досвід інших країн стосовно впровадження прийомів партнерства, науковці відмічають, що доволі часто створюються умови, які дозволяють соціалізуватися дітям з особливими потребами.

Одним із найбільш яскравих прикладів є освітня система Фінляндії. У закладах загальної середньої освіти всі партнери дотримуються правила рівності між усіма учасниками освітнього процесу – між учнями, вчителями, батьками. Права всіх дітей є однаковими, саме тому діти з особливими потребами інтегруються в загальне освітнє середовище. Вчителі ставляться до всіх учнів однаково доброзичливо, виражаючи у такий спосіб повагу й довіру до кожного з них. Для освітнього закладу й педагогів неважливий рівень прибутку або професія батьків, всі вони, так само як їх діти, є рівноправними [Єпіхіна, 2019].

У гімназіях Швеції паритетне ставлення як до учнів, так і до їх батьків проявляється у постійній взаємодії з ними. Доволі часто організуються та проводяться тематичні заходи (ярмарки, пікніки, екскурсії тощо), спрямовані на підтримку закладу освіти, або на збір коштів у фонд закладу, або на потреби класу чи на благодійність. За бажанням у початковій школі діти можуть долучатись до волонтерства, яке сприяє позитивному ставленню до світу та добрих справ загалом, але в середній та старшій школі така діяльність для учнів є обов'язковою, у той час як батьки долучаються до цієї справи добровільно [Кошарна, 2019].

Довіра у взаєминах на найвищому рівні була виявлена у Фінляндії. Батьки довіряють учителям у виборі освітніх програм, навчального матеріалу і жодною мірою не виказують сумніву в правильності даного вибору. Єдина мета в підготовці майбутнього покоління дозволяє будувати партнерські стосунки із постійною підтримкою з боку вчителів. Один раз на рік проводяться зустрічі в індивідуальному форматі. На зустрічі учень представляє власні результати та проблеми, які він усвідомив, вчителі висловлюють своє бачення, а батьки свої. Вирішуючи проблему, партнери будують освітню траєкторію дитини, якої вона має дотримуватись за супроводу вчителів. Одним із цікавих аспектів у довірі між вчителями й учнями є те, що педагог пропонує учню на вибір навчальні матеріали, наприклад, перегляд фільму, читання підручника, пошук інформації в інтернеті тощо. Щодо джерела інформа-

ції учень робить вибір самостійно, опрацюює його та надає результати роботи на перевірку. Такий підхід свідчить не лише про довіру, але також сприяє вихованню самостійності в учнів, формуванню вміння примати рішення та нести за них відповідальність [Єпіхіна, 2019; Кіреєва, 2015; Швець, 2017].

У закладах освіти Польщі батьки виступають партнерами, які довіряють визначеними педагогами методам роботи, навчальним матеріалам, які вони використовують. Між тим учителі налаштовують батьків на довіру до дітей, рекомендують не тиснути на них, виховуючи їх самостійність та вміння довіряти. Батьки завжди мають доступ до електронного щоденника, можуть спілкуватись з вчителями за допомогою паперового щоденника, але їх контроль, переважно, є мінімальним, що привчає молоде покоління до взаємодовіри [Деркач, 2007].

У Канаді взаємодовіра між батьками та вчителями виражається в усьому, але разом із тим, там діє принцип сучасності й відкритості. Саме тому всі освітні ресурси є у вільному доступі, за потреби батьки можуть легко заходити та знайомитися з ними. Не існує заборон і у відвідуванні уроків. Якщо батьки мають бажання, вони можуть ходити на заняття разом із дітьми як у віртуальний простір, так і в клас. Батьки, як правило, мінімально контролюють освітній процес. Лише в окремих випадках, здебільшого це батьки дітей з особливими потребами, вимушені контролювати навчальну діяльність дитини та допомагати їй рухатись уперед, у решті випадків практикуються сумісні зустрічі вчителів, учнів і батьків раз на півроку для визначення подальшої освітньої траєкторії та аналізу допущених дитиною помилок [Головіна, 2019; Швець, 2017].

Діалог – взаємодія – взаємоповага, це принцип НУШ, який діє в усіх країнах, досвід педагогіки партнерства яких було проаналізовано. Розглянемо цей аспект більш детально.

Партнерство в Канаді ґрунтується на постійному діалозі між вчителями дітьми та батьками. Спілкування може відбуватися в абсолютно різних форматах: месенджери, електронне листування, дзвінки, безпосередній діалог, спілкування за допомогою паперового або електронного щоденника. Основна мета спілкування – зацікавленість в освіті дитини, прагнення допомогти їй у розвитку її талантів та задатків. Спілкування може включати надсилення фото дітей з окремих уроків або виховних заходів, повідомлення про нестандартні ситуації тощо, але основна мета – долучити батьків у такий спосіб до партнерства [Канадська система освіти, 2024; Хто керує школами та освітнім процесом у Канаді, 2016].

У США діалогічне спілкування з батьками є закономірним і періодичним. Щонайменше раз на тиждень учителі знаходять час на 2-3 хвилинне спілкування з батьками, коли ті забирають дітей зі школи. Підкреслимо, що в США діти переважно не ходять до школи самостійно. У початковій школі, як правило, їх приводять батьки, в середній і старшій – на розсуд батьків може бути або транспортування ними, або шкільним автобусом. Не існує чіткого плану або конкретного списку для безпосереднього спілкування з батьками. Між тим, у разі виникнення потреби, учителі передають інформацію оперативно за допомогою месенджерів, електронного кабінету та електронних листів. Якщо ж не стається ніяких непередбачуваних ситуацій, учитель просто розповідає про успіхи дитини або надає окремі рекомендації щодо того, як їй допомогти при вирішенні того або того питання раз на 1-2 тижні [Топол, 2017].

Розподілене лідерство передбачає активізацію свідомості дитини та формування в неї навичок приймати рішення та нести за них відповідальність. Найбільше лідерство та відповідальність за нього підтримується в США. Із першого дня навчання в школі кожна дитина має індивідуальну парту, що забезпечує усвідомлення одразу кількох моментів:

- здобути знання можна лише навчаючись самостійно – списування неприпустиме;
- учень самотужки приймає рішення і несе відповідальність за нього;
- учень працює з тими матеріалами, які підходять найкраще саме йому, немає єдиного джерела інформації, яке слід уважати абсолютно достовірним [Ткачук, 2015]

Прояви лідерства підтримуються вчителями та батьками, але за умови, що дитина готова нести відповідальність за себе та за інших. В окремих випадках вчителі, підтримуючи прагнення до знань, обирають собі заступників серед учнів, надають їм можливість проводити частину уроку, підготувати виступи до значимих тем, залучають до участі в конференціях тощо. Так само зі спортом, всі лідерські прояви і потенціали підтримуються, кожна ди-

тина має шанс, адже лише через боротьбу і змагання вона може усвідомити власну готовність та з'ясувати свої наміри. У більшості шкіл для дітей, які прагнуть до лідерства в окремій галузі або спорті, існує система заохочення у вигляді стипендій, що спонукає кожного учня до того, щоб стати кращим [Топол, 2017; Behres, 2023].

Досвід США був запозичений такими країнами як Канада, Фінляндія, Німеччина. Наразі й Україна розпочала його впроваджуватися, хоча ми лише перебуваємо на початковому етапі реалізації цього підходу до організації партнерства й освітньої діяльності в умовах НУШ.

Принципи соціального партнерства ґрунтується на рівності сторін, готовності добровільно сприйняти та виконувати низку зобов'язань, дотримуватись домовленості.

В окресленому аспекті одним із найцікавіших є досвід Швеції. За рахунок того, що освітня система Швеції була трансформована й спрямована на задоволення потреб здобувачів освіти, розвиток майбутнього держави, питання соціальної рівності набуло актуальності. Швецькі сім'ї переважно мають від 2-х до 5 дітей, саме тому школи обираються за територіальним принципом. Коли батьки приводять дітлахів до школи, вони приводять індивіда, який прагне до знань. Не існує настанови на те, що дитина з бідної сім'ї є проблемною або буде гірше навчатись. Усі діти рівні, з однаковими правами та обов'язками. У закладі освіти ніколи не збирається інформація про те, ким і де працюють батьки. Шведи вважають, що така інформація може викликати упереджене ставлення до дитини та порушити її право на соціальну рівність і можливість прояву лідерських якостей. Паралельно до цього розгортається партнерство між батьками та закладом освіти. Безпосередня взаємодія організовується за рахунок батьківських комітетів, до складу яких входить по одному представнику від кожного класу, що обирається шляхом голосування. Так само обираються очільники батьківського комітету в закладі. Статус батьків, їх фінансовий ресурс жодним чином не впливають на результати виборів, головне, щоб представник класу був готовий представити інтереси класу та відстояти, за потреби, інтереси дітей [Кошарна, 2019].

Соціальне партнерство в освітніх закладах Польщі має свою специфіку. Батьки, як партнери, активно долучаються до обговорення низки проблем освітнього закладу, визначають способи та методи вирішення даних проблем. Доволі часто вони прагнуть до отримання владних повноважень у вирішенні інших, більш вагомих питань, але система освіти Польщі побудована на дитиноцентризмі, саме тому в пріоритеті дитина, її індивідуальні задатки, здібності й таланти. Батьки виступають партнерами у її навчанні, забезпечують участь у виховних та наукових заходах, які визначають освітнім закладом як обов'язкові, підтримують дитину у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії, яку узгоджують зі школою та якою допомагають рухатись дитині [Деркач, 2007; Співаковська, Фоменко, 2015].

Висновки. Перехід української системи загальної середньої освіти до НУШ є закономірним і логічним в аспекті євроінтеграції та прагненні підняти українську освіту на світовий рівень. НУШ відповідає потребам сьогодення та дозволяє здійснювати якісну підготовку випускників ЗЗСО з базовим набором знань та навичок, які дозволять йому реалізувати себе в цьому житті.

Один із напрямів НУШ є партнерство закладу загальної середньої освіти із батьками та учнями. Партнерство передбачає визначення спільної мети, до якої рухаються всі три партнери. В Концепції НУШ визначено 6 принципів партнерства, кожен з яких сприяє розвитку індивіда та його готовності до майбутнього.

Аналізуючи досвід інших країн в реалізації ключових принципів партнерства, можемо зробити висновок, що в США, де і був впроваджений принцип партнерства, необхідно почитись тому, як організовувати спілкування з батьками, проводити батьківські збори, як дотримуватись принципу рівності, та формувати у дітей лідерські якості.

Фінський досвід формування взаємодовіри вимагає не лише детальнішого вивчення, а й впровадження цих підходів в НУШ, оскільки саме довіра між педагогами, вчителями дозволяє їм визначати індивідуальну освітню траєкторію для всіх дітей, у т. ч. для дітей з особливими потребами. Рух окресленою траєкторією забезпечує реалізацію виокремлених шести принципів партнерства.

В освітній системі Швеції партнерство стало запорукою успіху. За рахунок того, що ЗЗСО та батьки виявляють високий рівень партнерської взаємодії у навчальній діяльності

дітей, вдається виховувати у них самостійність, прагнення до лідерства, довіру та позитивне, доброзичливе ставлення до людей.

Канадська система партнерського спілкування є ретельно продуманою. Принцип офіційного спілкування за допомогою електронної пошти, позаофіційного спілкування за допомогою месенджерів, вільний доступ до інформації про успіхи дитини та можливість спілкування за допомогою щоденника заслуговує на більш детальний аналіз та запровадження в НУШ.

Педагогіка партнерства в Польщі передбачає реалізацію всіх 6 принципів партнерства НУШ, але досвід який варто почерпнути пов'язаний із довірою, яка дозволяє виховувати добросесних громадян, та соціальним партнерством, яке проявляється у зацікавленості батьків освітньою діяльністю дитини.

Список використаних джерел

21st Century Community Learning Centers Act, 103rd Cong., S. (1990). Retrieved from <https://www.congress.gov/bill/103rd-congress/house-bill/3734>

Головіна, О. (2019). *Повага до кожного. Учень – вчитель – батьки – як це працює в Канаді*. Відновлено з <https://nus.org.ua/articles/povaga-do-kozhnogo-uchen-vchytel-batky-yak-tse-pratsyuye-v-kanadi/>

Гриньова, М. (2017). *Освітній трансформер: Фінляндія як натхнення*. Відновлено з <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/1104-osvitnij-transformer-finlyandiya-yak-natkhennyya>

Деркач, С. (2007). Освітні реформи в Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 21, 158–162.

Дьоміна, І. (2023). *Досвід «Чартерних шкіл» у США: синергія громади, держави, бізнесу й активних освітян*. Відновлено з <https://nus.org.ua/view/dosvid-charternyh-shkil-u-ssha-synergiya-gromady-derzhavy-biznesu-j-aktyvnyh-osvityan/>

Елькін, О. (2019). *П'ять і один спосіб, як Швеція залучає батьківство до школи*. Відновлено з <https://nus.org.ua/view/p-yat-i-odyn-sposib-yak-shvetsiya-zaluchaye-batkivstvo-do-shkoly/>

Епіхіна, М.А. (2020). Технологія партнерства: сутність та витоки. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій: зб. наук. робіт учасників Всеукр. наук.-практич. конф. (м. Старобільськ, Україна, 7 квітня 2020 р.)* (с. 50–54). Старобільськ: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Епіхіна, М.А. (2019). Педагогіка партнерства: аналіз зарубіжного досвіду. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 1 (324), 2, 226–234. doi: 10.12958/2227-2844-2019-1(324)-2-226-234

Канадська система освіти. (б.д.). *ПСИХОЛОГІС – енциклопедія практичної психології*. Відновлено з <http://psychologis.com.ua/>

Карпенко, О.Є. Чепіль, М.М. (2021). Педагогічне партнерство в закладах дошкільної освіти Польщі. *Інноваційна педагогіка*, 31(2), 151–154. doi: 10.32843/2663-6085/2021/31-2.31

Кіреєва, Н. (2015) *7 принципів фінської освіти*. Відновлено з <https://starylev.com.ua/club/article/7-pryncypiv-finskoyi-osvity>

Концепція «Нова українська школа». (2016, 27 жовтня). *Портал НУШ*. Відновлено з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Кошарна, Н. (2019). Тенденції реформування системи педагогічної освіти Швеції на рубежі ХХ – ХХІ століть. *Освітологічний дискурс*, 1-2 (24-25), 215–227. doi: 10.28925/2312-5829.2019.1-2.215228

Оніщенко, І.В. (2018). *Якщо батьки – партнери. Сучасні форми роботи з батьками першокласників*. Харків: Основа.

Проект Закону України «Про освіту» №3491-д від 04.04.2016. (2016). Відновлено з https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639

Елькін, О. (2019). *П'ять і один спосіб, як Швеція залучає батьківство до школи*. Відновлено з <https://nus.org.ua/view/p-yat-i-odyn-sposib-yak-shvetsiya-zaluchaye-batkivstvo-do-shkoly/>

Співаковська, Є.О. Фоменко, Р.С. (2015). Базові принципи освіти Польщі. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*, 1(67), 139–148.

Ткачук, Л. (2022). Історичний аспект становлення і розвитку педагогіки партнерства. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(6), 193–201. doi: 10.31499/2706-6258.2(6).2021.248212

Ткачук, Т. (2015). *Американська школа: свобода і порядок*. Відновлено з <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/384-amerikanska-shkola-svoboda-i-poryadok>

Топол, В. (2017). *Кен Робінсон про співпрацю батьків і шкіл у США*. Відновлено з <https://nus.org.ua/articles/ken-robinson-pro-spivpratsyu-batkiv-i-shkil-u-ssha/>

Трухан, Г.В. (2021). Дослідження проблеми взаємодії школи та сім'ї у Норвегії: тенденції розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 80 (2), 151–154. doi: 10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.31

Хто керує школами та освітнім процесом у Канаді? (2016). Відновлено з <https://uhp.org.ua/yak-upravlyayut-shkolamy-ta-osvitnim-protsesom-u-kanadi/>

Швець, Т. (2017). *Шкільна освіта Фінляндії: таємниці успіху*. Відновлено з <http://www.osvitaua.com/2017/07/58700/?v=3943d8795e03> (

Як проходять батьківські збори в різних країнах. (2017). *Освіторія*. Відновлено з <https://osvitoria.media/experience/yak-prohodyat-batkivski-zbory-u-riznyh-krayinah/>

Яров, Т.К. (2019). Партнерство школи та сім'ї у виховному просторі освітнього закладу: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 5(1), 223–226. doi: 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-223-226

Behres, K. (2023). *Wissen über mich: Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts*. Retrieved from <https://www.element-i.de/magazin/wissen-ueber-mich-die-entwicklung-eines-positiven-selbstkonzepts/>

Christenson, A., Reschly, A.L. (2009). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203876046

References

21st Century Community Learning Centers Act, 103rd Congress, S. (1990). Available at: <https://www.congress.gov/bill/103rd-congress/house-bill/3734> (Accessed 30 October 2024).

Behres K. (2023). Knowledge about myself: The development of a positive self-concept. Available at: <https://www.element-i.de/magazin/wissen-ueber-mich-die-entwicklung-eines-positiven-selbstkonzepts/> (Accessed 30 October 2024). (In German).

Christenson, A., Reschly, A.L. (2009). *Handbook of school-family partnerships*. New York, Routledge, 544 p. doi: 10.4324/9780203876046

Derkach, S. *Osvitni reformy v Polshchi* [Educational reforms in Poland]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly* [Psychological and pedagogical issues of rural schools], 2007, no. 21, pp. 158–162. (In Ukrainian).

Domina, I. (2023). *Dosvid «Charternykh shkil» u SShA: synerhiia hromady, derzhavy, biznesu i aktyvnykh osvitian* [The experience of “Charter Schools” in the USA: synergy of community, state, business, and active educators]. Available at: <https://nus.org.ua/view/dosvid-charternykh-shkil-u-ssha-synergiya-gromady-derzhavy-biznesu-i-aktyvnykh-osvityan/> (Accessed 30 October 2024). (In Ukrainian).

Elkin, O. (2019). *Piat i odyh sposib, yak Shvetsiia zaluchaie batkivstvo do shkoly* [Five and one ways Sweden involves parents in school]. Available at: <https://nus.org.ua/view/p-yat-i-odyn-sposib-yak-shvetsiya-zaluchaye-batkivstvo-do-shkoly/> Accessed 15 October 2024). (In Ukrainian).

Holovina, O. (2019). *Povaha do kozhnogo. Uchen –vchytel – batky – yak tse pratsiuye v Kanadi* [Respect for everyone. Student-teacher-parents – how it works in Canada]. Available at: <https://nus.org.ua/articles/povaha-do-kozhnogo-uchen-vchytel-batky-yak-tse-pratsiuye-v-kanadi/> (Accessed 30 October 2024). (In Ukrainian).

Hrynova, M. (2017). *Osvitnij transformer: Finlandiia yak natkhnennia* [Educational transformer: Finland as inspiration]. Available at: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/1104-osvitnij-transformer-finlandiia-yak-natkhnennia> (Accessed 30 October 2024). (In Ukrainian).

lak prokhodiat batkivski zbory v riznykh krainakh [How parent meetings are held in different countries], 2017. URL: <http://canschool.net/yak-prohodyat-batkivski-zbory-v-riznih-krayinah/> (Accessed 1.12.2024). (In Ukrainian).

Iepikhina, M. A. (2019). Pedahohika partnerstva: analiz zarubizhnoho dosvidu [Partnership Pedagogy: Analysis of Foreign Experience.]. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences*, 2019, no. 1(324), vol. 2, pp. 226–234. doi: 10.12958/2227-2844-2019-1(324)-2-226-234 (In Ukrainian).

Iepikhina, M.A. (2020) *Tekhnolohiia partnerstva: sutnist ta vytoky* [Partnership technology: essence and origins]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii "Pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoï osvity v umovakh osvitynnikh innovatsii"* [Proc. Scien. and Pract. Conf. "Training of Preschool and Primary Education Specialists in the Context of Educational Innovations"]. Starobilsk, SI "Luhansk Taras Shevchenko National University" Publ., pp. 50–54. (In Ukrainian).

Kanadska systema osvity [Canadian Education System] (2024). *PSYCHOLOGIST – Encyclopedia of Practical Psychology*, available at: <http://psychologis.com.ua/> (Accessed 30 October 2024). (In Ukrainian).

Karpenko, O.Ye., Chepil, M.M. Pedagogical partnership in Polish preschools. *Innovative Pedagogy*, 2021, issue 31, part 2, pp. 151–154. doi: 10.32843/2663-6085/2021/31-2.31 (In Ukrainian).

Khto keruie shkolamy ta osvitynnimi protsesom u Kanadi? [Who runs schools and the educational process in Canada?] (2016). Available at: <https://uhp.org.ua/yak-upravlyayut-shkolamy-ta-osvitynnimi-protsesom-u-kanadi/> (Accessed 10 October 2024). (In Ukrainian).

Kirieleva, N. (2015). *7 pryntsyypiv finskoi osvity* [7 principles of Finnish education]. Available at: <https://starylev.com.ua/club/article/7-pryntsyypiv-finskoyi-osvity> (Accessed 30 October 2024). (In Ukrainian).

Kosharna, N. Tendencies of reforming the pedagogical education system of Sweden at the turn of XX – XXI centuries. *Educological discourse*, 2019, no 1-2 (24-25), pp. 215–227. doi: 10.28925/2312-5829.2019.1-2.215228 (In Ukrainian).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). Draft Law of Ukraine "On Education", available at: https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639 (Accessed 15 October 2024). (In Ukrainian).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). The Concept of "New Ukrainian School", available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Accessed 30 October 2024). (In Ukrainian).

Onishchenko, I.V. (2018). *Yakshcho batky –partnery. Suchasni formy roboty z batkami pershoklasnykiv* [If parents are partners. Current forms of work with parents of first-graders]. Kharkiv, Osnova Publ., 144 p. (In Ukrainian).

Shvets T.(2017) *Shkilna osvita Finliandii: taiemnytsi uspikhu* [School education in Finland: secrets of success]. URL: <http://www.osvita.ua.com/2017/07/58700/?v=3943d8795e03> (Accessed 1.12.2024). (In Ukrainian).

Spivakovska, E.O., Fomenko, R.S. Basic principles of education in Poland. *Collection of Research Papers «Pedagogical Sciences»*, 2015, vol. 1, no. 67, pp. 139–148. (In Ukrainian).

Tkachuk, L. *Istorychnyi aspekt stanovlennya i rozvytku pedagogiky partnerstva* [Historical aspect of formation and development of partnership pedagogy]. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*, 2022, no. 2(6), pp. 193–201. doi: 10.31499/2706-6258.2(6).2021.248212 (In Ukrainian).

Tkachuk, T. (2015). *Amerykanska shkola: svoboda i poriadok* [American School: Freedom and Order]. Available at: <http://education-ua.org.ua/porivnyalna-pedagogika/384-amerikanska-shkola-svoboda-i-poryadok> (Accessed 10 October 2024). (In Ukrainian).

Topol, V. (2017). *Ken Robinson pro spivpratsiu batkiv i shkil u SSHA* [Ken Robinson about cooperation between parents and schools in the USA]. Available at: <https://nus.org.ua/articles/ken-robinson-pro-spivpratsyu-batkiv-i-shkil-u-ssha/> (Accessed 10 October 2024). (In Ukrainian).

Trukhan, H.V. The study of the problem of school-family interaction in Norway: tendencies of development. *Naukovi Chasopys Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*, 2021, no. 80, part 2, pp. 151–154. doi: 10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.31 (In Ukrainian).

Yarov, T.K. Partnership between schools and families in the educational space of an educational institution: Foreign experience. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2019, vol. 5, no. 1, pp. 223–226. doi: 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-223-226 (In Ukrainian).

PARTNERSHIP PEDAGOGY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS, ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES, INTEGRATION INTO THE NUS

Danko Antonina, PhD student, Research Fellow of the Department of Economics and Management of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv.

e-mail: antoninadanko@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-9551-4327

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-3

Keywords: *partnership, collaborative interaction, institutions of general secondary education (IGSE), New Ukrainian School (NUS), principles of partnership, foreign experience of partnership in education, pedagogical comparative studies.*

After the start of the educational reform in Ukraine, general secondary education institutions underwent transformations, and a final transition to a three-level system took place: primary school, gymnasium, and lyceum. At each level, the principles of the New Ukrainian School are gradually being implemented. They are aimed at preparing an individual for life in society, forming basic knowledge and skills that will allow them to realize themselves in the future.

To form basic competencies in the conditions of a Ukrainian school, it is advisable to study the best practices of other countries, in particular in the formation of partnership skills, which are defined as basic in interaction with others.

The purpose of the study is to identify innovations that have been implemented in the NUS by analyzing the best practices of partnerships in other countries.

The task of the study is to investigate the best practices of partnership pedagogy in countries such as Poland, Germany, Finland, Sweden, identifying the elements that were implemented in the NUS.

Research methods are as follows: comparison of the results obtained with the NUS concept, generalization in the form of conclusions.

Partnership pedagogy, as an educational technology, is aimed at involving all participants in the educational process in partnership. Being in close constant cooperation, teachers, parents and children will be able to build an individual educational trajectory for each student, moving along which the child will achieve success. The NUS concept defines 6 basic principles of partnership that must be implemented, which is why there was a need to analyse the best practices of other countries, experience that can be borrowed, modified and implemented in the NUS. In the course of educational activities, students not only acquire knowledge, but also learn that teachers are partners and mentors, classmates are partners and colleagues, while parents being partners are mentors, family, and guardians at the same time.

The experience of the USA directs the NUS to active interaction with parents. Parents create parent councils, solve a number of issues in the organization of educational activities, but, at the same time, are responsible for the decisions made. The partnership of an educational institution, parents and students in Finland shows an example of high mutual trust. Parents completely trust teachers, they do not control the organization of the educational process, do not attend lessons, but are happy to join general extracurricular activities, in which they show partner support for teachers. The experience of Sweden suggests how to educate the future generation to be independent. In this direction, both parents and teachers are more observers, and children strive for knowledge independently, making efforts to achieve high goals in their own future. The Canadian partnership, which is built on constant contact between parents and teachers, suggests how appropriate, without imposition and excess, to organize partnership interaction with parents using modern and traditional approaches to transferring information from teachers to parents and from parents to children. But it is interesting that even with constant contact, students are taught independence, responsibility and honesty.

Conclusions. *Analysing the experience of such countries as Canada, Sweden, Finland, Germany, Norway, Poland, etc., we determine the key elements of partnership, the implementation of which in the NUS will allow teachers, students and parents to form partnership skills in compliance with its key principles. These principles include respect for the individual, positive and friendly attitudes, trust in relationships, dialogue – interaction – mutual respect, distributed leadership, and principles of social partnership. Their implementation in the practice of the New Ukrainian School (NUS) offers significant advantages and opens new prospects for reforming Ukraine's education system.*

Одержано 21.09.2024.

УДК 37.026:004.415

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-4

О.О. ЛАВРЕНТЬЄВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
в.о. завідувача кафедри педагогіки,
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)*

О.П. КРУПСЬКИЙ,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри маркетингу та міжнародного менеджменту,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (м. Дніпро)*

ДИДАКТИКА ЦИФРОВОЇ ЕПОХИ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті розглянуто проблему доцільності змістового оновлення теорії освіти й навчання, проаналізовано провідні дидактичні категорії, окреслено можливості, що відкриваються перед освітніми системами в епоху цифровізації.

Метою дослідження є визначення основних викликів, можливостей і перспектив розвитку дидактики в умовах цифрової епохи. Завданнями дослідження є аналіз законів, закономірностей, принципів, правил, стратегій і змісту навчання в контексті цифровізації освітніх систем, виявлення особливостей методів і форм організації навчання, з'ясування місця й ролі цифрової дидактики в педагогічній науці і практиці.

У дослідженні використані методи порівняльного, змістовного та категоріального аналізу, узагальнення та систематизації, аналогії, класифікації та моделювання.

На підставі аналізу першоджерел встановлено особливості когнітивного розвитку людини в цифровому середовищі. З'ясовано, що цифрове середовище є інструментом із широкими функціональними можливостями, а не продуктогенним чинником, що визначає розвиток психіки, перебіг навчання, виховання й соціалізації особистості.

Розкрито особливості тлумачення законів і закономірностей навчання, формуванні номенклатури дидактичних принципів у цифровому освітньому середовищі. Розглянуто зміни у структурі навчально-пізнавальної діяльності, наголошено на доцільності перегляду правил і стратегій навчання. Виокремлено підходи до трансформації змісту освіти, уточнено характеристику й перелік методів і форм організації навчання. Акцентовано на тому, що цифровізація освіти є не лише технологічним, а й глибоко концептуальним педагогічним феноменом. Педагогічний дизайн освітнього середовища в таких умовах відбувається шляхом адаптації фундаментальних основ теорії освіти і навчання до нових реалій цифрового освітнього середовища.

Зроблено висновок про те, що розгляд цифрової дидактики як окремої наукової галузі зіштовхується з ризиками надмірної фрагментації дидактики як цілісної наукової дисципліни, може призвести до технократизації освіти, до дисбалансу між традиційними та новими методами засвоєння знань, що, зі свого боку, може поглибити когнітивне перевантаження, знизити показники критичного мислення та соціальних навичок тих, хто навчається, спричинити освітні втрати.

Ураховуючи ці ризики, автори пропонують розглядати цифрову дидактику не як окрему галузь знань, а як окремих предмет дослідження і змістову лінію в межах дидактики, яка забезпечує адаптацію традиційних принципів і підходів до умов цифрового середовища.

Ключові слова: *дидактика, цифровізація освіти, цифрове освітнє середовище, цифрові технології, дидактичні закони, закономірності, принципи і правила, навчальні стратегії.*

Постановка проблеми. Інформатизація й цифровізація суттєво трансформують сучасний світ, зокрема й освітню галузь. Використання цифрових інструментів змінює способи роботи з інформацією, що безпосередньо впливає на педагогічний дизайн, організаційну структуру та характер навчального процесу. Ці зміни зумовлюють необхідність переосмислення не лише змісту знань, необхідних сучасній людині для продуктивного функціонування, самоактуалізації та самореалізації, а й способів їх засвоєння.

Очевидним є те, що в умовах «мозаїчного» суспільства, де інтегруються та взаємно перетинаються різні культури, освіта відіграє ключову роль у формуванні інклюзивного мислення. Цифрові платформи не лише сприяють міжкультурному діалогу, а й значно розширюють доступ до освіти, створюючи умови для реалізації глобальних освітніх програм, сприяють осмисленню, критичному аналізу та прийняттю культурних відмінностей.

Поряд із значними внеском цифрових технологій у розвиток когнітивних і особистісних структур людини, вони зумовлюють появу нових феноменів, які супроводжують цифрову трансформацію. До них належать цифрова ідентичність, цифрова соціалізація та ресоціалізація, цифрова мобільність, когнітивні зміни, пов'язані з кліповим і мережевим мисленням, а також нові форми залежності, що виникають унаслідок надмірного використання цифрових технологій.

Науковці та педагоги-практики, зазначаючи значний потенціал цифрових технологій, працюють над впровадженням модульного та мікронавчання, змішаних форм освіти, а також застосуванням технологій Big Data, віртуальної (VR) і доповненої реальності (AR), штучного інтелекту (AI). Це відкриває нові можливості для побудови освітнього процесу, адаптованого до специфіки цифрового суспільства та його інформаційно-комунікаційних реалій [Hariharan, 2024].

Водночас, попри широке розмаїття підходів, що використовують переваги цифрових технологій, на дидактичному рівні все ще функціонують моделі інструктивного та технократичного типу. Зокрема, у Звіті ЮНЕСКО з глобального моніторингу освіти наголошується, що наявні емпіричні дані стосовно доданої цінності цифрових технологій в освіті є обмеженими, оскільки темпи їх розвитку випереджають можливості їхньої повноцінної інтеграції та оцінювання результативності. У документі акцентовано на тому, що, хоча окремі освітні технології демонструють потенціал для покращення певних аспектів навчання у контексті інтерактивності, мультимодальності й гіпертекстовості, їх широкомасштабне впровадження здебільшого орієнтоване не на якість навчальних результатів, а на сам факт цифровізації освітнього процесу [UNESCO, 2023].

Таким чином, цифрова освіта, що характеризується дематеріалізацією, опосередкованістю ІКТ та можливістю здійснення без безпосередньої людської взаємодії, відкриває нові перспективи та водночас породжує суперечності. Дослідники, зокрема [С. Алексєєва, 2021; О. Кохановська, Н. Слюсаренко, 2020; М. Shanmugasundaram, А. Tamilarasu, 2023; I. Vieira, R. Baelo, P. Peres, 2024], зазначають, що ключові виклики цифрової епохи й концептуальні труднощі пов'язані з використанням навчальних стратегій, які були розроблені в межах освітньої парадигми доцифрової епохи.

Отже, перегляд змісту освіти, базових дидактичних принципів, методів форм організації і загалом педагогічного дизайну має відбуватися з урахуванням викликів цифрової епохи, забезпечуючи розвиток не лише функціональної грамотності та професійної компетентності, але й індивідуальності й духовних орієнтирів особистості в умовах нової суспільної реальності.

Аналіз останніх досліджень. Дидактика в епоху цифровізації, як і інші наукові дисципліни, набуває нових теоретичних і методологічних орієнтирів. Ці питання стали предметом вивчення й дослідження нової міждисциплінарної галузі знань – цифрової гуманітаристики (Digital Humanities), яка інтегрує досвід і практики традиційних гуманітарних наук із цифровими технологіями.

Дослідники цієї проблеми відмічають, що поняття «цифровізація» і «процес цифровізації» не є синонімами [Кохановська, Слюсаренко, 2020; Jahnke, Norberg, 2013]. Процес цифровізації був започаткований ще в середині ХХ ст. унаслідок розвитку електронно-обчислювальної техніки та передбачає динамічний, спрямований на розвиток перехід від аналогових систем до цифрових у різних сферах діяльності. Згідно з Концепцією розвитку цифрової

економіки та суспільства України (2018–2020 рр.), цифровізація є процесом «насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами й налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможлиблює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір». Комп'ютерні технології відіграють провідну роль у цьому процесі, змінюючи способи збереження, обробки й передачі інформації, що впливає на структуру та доступність знань, в якій увесь людський досвід, включаючи когнітивні процеси й деякі аспекти емоційного сприйняття, може бути представлений у цифровому форматі [Гарбузенко, 2012, с. 94].

Цифровізація як феномен віддзеркалює соціокультурні та гуманітарні зміни, що виникли під впливом комп'ютерних технологій. Вона виходить за рівень простої автоматизації та розширює спектр взаємодії між людиною й інформаційним середовищем, формує нові комунікативні та когнітивні моделі, змінює суспільні стосунки та культурні практики [Kovalchuk et al., 2022].

Заглиблюючись у розуміння цього процесу, науковці також розрізняють цифрову дидактику й оцифровану дидактику. Остання зводиться до переведення всіх дидактичних засобів у цифровий формат, тоді як цифрова дидактика передбачає системне розв'язання освітніх завдань методами, технологіями й засобами сучасного цифрового суспільства. Цифрова дидактика послідовно використовує основні концепції та принципи класичної дидактики, адаптуючи їх до умов цифрового середовища та модифікуючи стратегії навчання до нових освітніх викликів. Її предметом є організація навчального процесу та сам процес навчання у цифровому освітньому середовищі [Азюковський, Трегуб, Пащенко, Медведовська, 2023; Саган, Лазарук, 2020; Чумак, 2022]. При цьому враховуються три ключові взаємопов'язані складники цифрового суспільства, а саме: цифрове покоління, яке потребує нових освітніх підходів; цифрова економіка, що висуває нові вимоги до підготовки кадрів; та цифрові технології, які змінюють як економіку, так і саму освіту [Narighan, 2024; Лаврентьєва, Крупський, 2024].

Пересвідчуємося в тому, що окреслені питання виходять за межі суто технічних або інструментальних аспектів навчання і викладання та потребують глибшої педагогічної рефлексії. Важливо визначити основні виклики, які висуває перед дидактикою цифрова епоха, оцінити можливості, що відкриваються перед освітніми системами, а також окреслити перспективи розвитку, спрямовані на формування гнучкої, адаптивної та гуманістичної системи освіти.

Формулювання цілей дослідження. Метою дослідження є визначення основних викликів, можливостей і перспектив розвитку дидактики в умовах цифрової епохи. Завданнями дослідження є аналіз законів, закономірностей, принципів, правил і стратегій навчання в контексті цифровізації освітніх систем, виявлення особливостей методів і форм організації навчання, з'ясування місця і ролі цифрової дидактики в педагогічній науці і практиці.

У дослідженні використані **методи** порівняльного, змістовного та категоріального аналізу, узагальнення та систематизації, аналогії, класифікації та моделювання.

Виклад основного матеріалу. Беззаперечним є те, що цифрова трансформація освіти змінює її фундаментальні засади, створюючи нові виклики для дидактики. Ці питання набувають особливої актуальності у світлі змін, що відбуваються в структурі навчального процесу та характері навчально-пізнавальної діяльності. Цифрове середовище не лише змінює форми взаємодії між учнем і педагогом, а й впливає на перебіг навчання, зумовлюючи необхідність переосмислення закономірностей, принципів і стратегій у контексті нових когнітивних і поведінкових моделей людської поведінки.

Не викликає сумніву той факт, що цифрова трансформація суспільства суттєво впливає на когнітивний розвиток сучасних дітей і молоді. Концепція «цифрового покоління», популяризована М. Пренскі (2001), стверджує, що сучасні учні засвоюють інформацію специфічно через структурні зміни в мозку [Prensky, 2019]. Проте подальші дослідження, зокрема узагальнені А. Кутропулосом [Koutropoulos, 2011], показали, що термін «цифрові аборігени» (digital natives) виявився соціальним конструктором, який не відображає специфічного образу мислення чи стилю життя певного покоління. У цьому та інших дослідженнях [Shanmugasundaram, Tamilarasu, 2023] було з'ясовано, що відмінності у стилях навчання спричинені не цифровими технологіями як такими, а віковими й індивідуальними осо-

бливостями й соціокультурними умовами, що мають місце в цифровому середовищі і тому впливають також і на дорослих – на так зване «доцифрове покоління», проте в меншому ступені [Зеленов, 2023].

Як зазначає В. Бочелюк, концепція покоління Z та Альфа зазвичай використовується для пояснення змін у поведінці дітей і молоді. Між тим вона не має достатнього наукового обґрунтування і більш того не підтверджується емпіричними фактами та нейрофізіологічними дослідженнями. Більшість рис, які приписують цьому поколінню, насправді є проявами загальних вікових тенденцій або наслідками соціокультурних змін, а не безпосереднім результатом цифровізації [Бочелюк, 2020].

Основними характеристиками цифрового покоління, становлення якого відбувається виключно в цифровому суспільстві, називають нестійкість уваги, прагнення до швидкого результату, фрагментарне мислення та труднощі у тривалому зосередженні [Кондратенко, Манилова, 2019]. У них формується так зване «кліпове мислення», що описується в наукових дискурсах як адаптаційний механізм, запущений у відповідь на інформаційне перенавантаження і виявляється у швидкому перемиканні між потоками даних без глибокого їх аналізу. Цей феномен був констатований ще наприкінці минулого століття у зв'язку з поширенням телебачення. Сьогодні йому на зміну приходить феномен «гіпертекстове мислення» або «мережеве мислення», при якому інформація засвоюється нелінійно, шляхом переходів через мережу посилань. Це змінює структуру навчально-пізнавальної діяльності, оскільки учні / студенти оперують великими обсягами даних, скануючи їх та вибірково поглиблюючись лише в певні аспекти [Бочелюк, 2020; Соболева, 2019].

Багатозадачність, яка стала нормою цифрового повсякдення, значно трансформує освітню діяльність, проте має неоднозначні наслідки. З одного боку, використання цифрових технологій сприяє розвитку когнітивних процесів (зорової пам'яті і уваги, мислення), а також цифрової грамотності та здатності до самонавчання. З іншого боку, постійне перемикання між завданнями може спричинити когнітивне перевантаження, зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті та зростання рівня стресу, що зі свого боку поглиблює труднощі у навчанні та призводить до освітніх втрат. Дослідники фіксують значне зниження когнітивних функцій, втрату читацького інтересу, погану слухову пам'ять і увагу, зменшення показників продуктивного мовлення й слухання, причому не лише в дітей, а й у дорослого населення.

Доходимо висновку про те, що цифрове середовище радше виступає інструментом із широкими функціональними можливостями, ніж безпосереднім фактором, що визначає розвиток психіки, перебіг навчання, виховання і соціалізації особистості. Тож, доцільними виявляються уточнення окремих дидактичних законів і закономірностей у зв'язку з впливом гносеологічних, психологічних, соціальних і організаційних чинників цифровізації [Підласий, 2014].

Наприклад, *закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчання* бере до уваги підвищені вимоги, що висуваються до змісту освіти та оцінювання її результатів. Навчання більше не обмежується передачею академічних знань, зміщуючи фокус з накопичення фактів на розвиток компетентностей. В умовах нагромадження великого обсягу інформації та доступності технологій їх зберігання й переробки, на перший план виходить розвиток навичок роботи з інформацією, формування критичного й проєктного мислення, цифрової грамотності.

Закон про те, що навчання виховує і розвиває, в умовах цифрової епохи наголошує не лише на розвитку когнітивних функцій, а й на формуванні інформаційної культури, медіаграмотності, пізнавальної самостійності, вихованні толерантності й полікультурності. Використання цифрових технологій створює новий потенціал для персоналізації освітнього процесу та розвитку автономності учіння, встановленню більш гнучких та продуктивних зв'язків між учасниками освітнього процесу, забезпечує безбар'єрне інклюзивне освітнє середовище, формує нову етику поведінки. Унаслідок чого уможлиблюється формування нових якостей і рис людини цифрового суспільства через цілеспрямоване навчання й виховання.

Закон зумовленості навчання і виховання характером діяльності учнів ураховує зміни у способах засвоєння й оперування знаннями. Взаємодія учнів із цифровими ресурсами формує нові підходи, у яких головним стає не запам'ятовування інформації, а її аналіз, сис-

тематизація, адаптація до практичних завдань, здатність перемикатися між інформаційними потоками та управляти даними. Це зумовлює і зміну ролі педагога – від джерела знань до координатора та фасилітатора освітнього процесу.

Закон єдності й цілісності навчального процесу вказує на необхідність гармонійної єдності його раціонального, емоційного, змістового, операційного й мотиваційного компонентів. Унікальний ресурс для цього надають дистанційні технології, побудовані у т. ч. з урахуванням положень цього закону. Вони підвищують потенціал комунікації та спільної роботи, але водночас беруть до уваги ймовірність послаблення особистісних контактів між педагогами і учнями / студентами, пропонуючи нові підходи до формування мотивації, надання емоційної підтримки та залученості учасників навчального процесу.

Закон єдності і взаємозумовленості індивідуальної і колективної організації навчальної діяльності в цифровому освітньому середовищі виявляється через персоніфіковане навчання, поєднання самостійної та групової роботи за допомогою інтерактивних платформ, віртуальних спільнот та спільного створення контенту. У результаті відбувається зміна традиційних форм навчальної взаємодії, що вимагає розвитку нових соціальних та комунікативних навичок тих, хто навчається в цифровому просторі.

Закон єдності і взаємозв'язку теорії і практики в навчанні набуває особливого значення у контексті інтеграції цифрових технологій. Віртуальні лабораторії, симуляції та доповнена реальність дозволяють учням / студентам отримувати практичний досвід без фізичних обмежень, що сприяє більш ефективному засвоєнню теоретичних знань та їх застосуванню в реальних умовах, змінює підходи до ініціювання рефлексії та оцінювання результатів навчання.

Таким чином, цифрова трансформація освіти не скасовує і принципово не змінює базові дидактичні закони, а адаптує їх до нових умов. Традиційні підходи до навчання, які ґрунтуються на поступовому, лінійно-структурованому засвоєнні знань, видозмінюються під впливом стратегій, що базуються на динамічних когнітивних процесах з оперативного пошуку, інтеграції та адаптації інформації з використанням широкого спектру цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту [Vivek, Krupskiy, 2024].

Зі свого боку, *закономірності навчання*, що віддзеркалюють фундаментальні зв'язки між компонентами освітнього процесу, відображають об'єктивні умови та механізми засвоєння знань, визначають співвідношення між змістом, методами, формами навчання та результатами освітньої діяльності, забезпечуючи цілісність і ефективність навчального процесу, у цифрову епоху набувають нових вимірів [Підласий, 2014]. Оскільки навчання стає більш динамічним, індивідуалізованим та технологічно опосередкованим, це видозмінює характер когнітивної активності, способи взаємодії між суб'єктами навчального процесу, а також структуру й характер навчально-пізнавальної діяльності. Як наслідок, необхідно констатувати зміни в номенклатурі принципів навчання і розширення й уточнення правил навчання.

Традиційні *дидактичні принципи* залишаються фундаментальною основою навчального процесу, оскільки вони відображають сталі закономірності навчання, що підтверджені теорією й педагогічною практикою. Між тим, цифрова трансформація освіти вносить суттєві зміни в *правила навчання* – операційний рівень реалізації цих принципів, що визначає конкретні методи, засоби та стратегії організації освітнього процесу.

У цифровому освітньому середовищі *наочність* уможливується не лише через традиційні засоби, а й через використання комп'ютерної візуалізації, мультимедійних технологій, інтерактивних симуляцій та віртуальної реальності (VR/AR). Це дозволяє не просто демонструвати об'єкти та явища, а й моделювати їхню динаміку, створювати ефект присутності та активної взаємодії з матеріалом. *Системність* у навчанні підсилюється завдяки адаптивним технологіям, які дають змогу персоналізувати навчальні траєкторії, змінювати порядок засвоєння матеріалу відповідно до рівня підготовки учня. Сучасні навчальні стратегії оперують алгоритмами штучного інтелекту (AI), технологіями Big Data та інтелектуальними навчальними середовищами, що аналізують стиль навчання та коригують подачу матеріалу в реальному часі. *Доступність* засвоєння змісту освіти створюється за рахунок мультимодальних форматів навчання, що включають текст, аудіо, відео, інтерактивні моделі, які активізують різні когнітивні канали сприйняття та переробки інформації. Крім

того, цифрові платформи адаптують рівень складності навчального матеріалу, змінюючи його подачу відповідно до когнітивних можливостей і темпу засвоєння. *Свідомість та активність* учнів у навчанні активізується за рахунок інтерактивності цифрового середовища, що реалізується через гейміфікацію, проєктну роботу, симуляційні моделі, колаборативні онлайн-проєкти. Використання цифрових засобів зворотного зв'язку, таких як інтерактивні тести, опитування в реальному часі, вбудовані системи моніторингу прогресу, створює умови для більшої залученості й самостійності учнів / студентів. *Міцність* у засвоєнні знань гарантується автоматизованими системам повторення, і до того ж використанням адаптивних навчальних платформ, які базуються на алгоритмах розподіленого повторення та моделювання навчальних ситуацій. Освітні SMART-системи та штучний інтелект інтегруються в навчальний процес, створюючи можливості для персоналізованого управління знаннями через систему рекомендацій, що аналізує помилки й пропонує індивідуальні стратегії навчання.

Отже, цифровізація освіти не змінює фундаментальних дидактичних принципів, проте трансформує правила навчання, що визначають конкретні способи їх реалізації. Зміни, що відбуваються, спрямовані не лише на підвищення ефективності навчального процесу, а й на його адаптацію до нових соціальних та когнітивних викликів цифрового суспільства [Сачанюк-Кавецька, Маятіна, Новак, 2021].

Водночас, принагідно слід акцентувати на появі нових дидактичних принципів. Одним із провідних є принцип *гнучкості*, який відображає можливість варіювання змісту, темпу та методів навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів, їхнього рівня підготовки та змінних умов освітнього середовища. Він тісно пов'язаний із принципом *адаптивності*, що реалізується через застосування цифрових технологій для аналізу навчальних потреб учнів і коригування освітнього контенту на основі їхніх індивідуальних траєкторій. Принцип *інтеграції* передбачає поєднання традиційних і цифрових методів навчання, а також міждисциплінарний підхід, який сприяє цілісному сприйняттю знань і формуванню комплексних компетентностей. У цьому контексті особливого значення набуває принцип *персоніфікації навчання*, що ґрунтується на використанні штучного інтелекту, алгоритмів адаптивного навчання та аналітики навчальних даних для створення індивідуальних навчальних маршрутів, які відповідають потребам, інтересам і можливостям учня. Не менш важливим в епохі цифрових бар'єрів є принцип *цифрової інклюзії*, який має на увазі рівний доступ до освітніх послуг усіх учасників навчального процесу, незалежно від їхніх когнітивних, фізичних або соціально-економічних особливостей. Цей принцип передбачає створення доступних цифрових платформ, адаптацію контенту для різних категорій учнів, використання асистивних технологій (екранних рідерів, голосових асистентів, альтернативних методів введення), а також реалізацію персоналізованого підходу в навчанні, що сприяє розвитку кожного учня відповідно до його потреб і можливостей. Цифровізація освіти також актуалізує принцип *гейміфікації*, який передбачає впровадження ігрових механік (рейтинги, нагороди, бали, рівні) з метою підвищення мотивації до навчання, розвитку внутрішньої зацікавленості та залучення до активної взаємодії з контентом. Зі свого боку, принцип *оптимального когнітивного навантаження* гарантує збалансування обсягу та складності навчального матеріалу, запобігає інформаційному перенасиченню та зниженню ефективності засвоєння знань через перевантаження пам'яті й уваги. Нарешті, цифрове освітнє середовище вимагає дотримання принципу *цифрової етики та безпеки*, що визначає необхідність формування відповідального ставлення до роботи з інформацією, розвиток критичного мислення, інформаційної культури та захисту персональних даних у цифровому просторі. Усі ці принципи разом формують основу дидактики цифрової епохи, сприяючи ефективному використанню технологій та забезпеченню якості освіти в нових умовах [Гуревич, Коношевський, Опушко, 2022].

Реалізація дидактичних принципів і нових правил навчання в цифровому освітньому середовищі безпосередньо позначається не скільки на структурі, скільки на змісті етапів учіння. Цифрові технології не лише розширюють можливості навчальної взаємодії, а й трансформують навчально-пізнавальну діяльність, змінюючи характер роботи з інформацією, стратегії мислення та методах засвоєння знань (див. рис. 1).



Рис. 1. Особливості навчально-пізнавальної діяльності в цифровому освітньому середовищі

Як слушно зазначає І. Підласий, «метод – серцевина навчального процесу, з'єднувальна ланка між запроєктованою метою й кінцевим результатом. ...Навчання прогресує настільки, наскільки прогресує метод» [Підласий, 2014]. Беручи до уваги наявні численні публікації, питання методів, засобів і технологій навчання в цифровому освітньому середовищі слід вважати найбільш розробленим у сучасних наукових дослідженнях. Спробуємо проаналізувати зміни, що ймовірно сталися в структурі методу. Зауважимо, що в контексті наукового підходу структура методу охоплює два головні компоненти, з-поміж них:

– канон методу – це його постійна, усталена ідеологічна частина, яка охоплює цілі, загальні принципи, логіку та алгоритми дій. Канон є універсальним для певної методичної системи й залишається незмінним навіть у процесі адаптації методу до нових умов. У цифровому освітньому середовищі канон методу розширюється завдяки уведенню нових принципів навчання, що зумовлює орієнтацію на гнучкіші логічні структури й алгоритми, запропоновані цифровими технологіями;

– аргон методу – це змінна, інструментальна частина, яка включає конкретні прийоми, засоби, технології та інструменти реалізації методу. Сьогодні ця частина методу найбільш трансформується через запровадження сучасних цифрових технологій (віртуальної та доповненої реальності, гейміфікації, симуляцій тощо).

З огляду на класифікацію методів Ю. Бабанського, трансформації відбуваються в усіх трьох основних групах (див. табл. 1).

Безумовно, цей перелік може бути доповнений, особливо в умовах постійних змін у цифрових технологіях. Дослідники та практики, аналізуючи тенденції розвитку освіти, постійно оновлюють і адаптують підходи задля забезпечення ефективності навчального процесу. Водночас важливо враховувати не лише сучасний стан розвитку методів, а й можливості їхньої подальшої еволюції, при цьому цифрові технології, штучний інтелект і автоматизовані системи виявляються надійними помічниками у створенні інноваційних практик [Лаврентьева, Крупський, 2024; Jahnke, Norberg, 2013].

Різноманітність *форм організації навчальної діяльності* в умовах цифровізації значно зростає, набуваючи динамічного та гнучкого характеру і позначаючись на дизайні освітнього середовища. Вона знаходить своє відображення у створенні груп змінного складу, просторово-розподілених навчальних команд та сценаріях, які дозволяють швидко переходити від групової до індивідуальної діяльності.

Таблиця 1

Методи навчання в цифровому освітньому середовищі

Група методів	Нові комплексні навчальні методи	Стратегії використання
Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності	Візуалізація, скрайбінг, навчальні кейси, метод проєктів, симуляції, навчальна робота під керівництвом експертних систем і штучного інтелекту	Використання цифрових платформ для створення інтерактивних завдань, моделювання реальних ситуацій, відкрити освітні ресурси, автоматизоване керівництво навчанням, підтримка штучного інтелекту, цифрові асистенти
Методи стимулювання та мотивації навчання	Гейміфікація, веб-квест, навчальні симуляції, персоналізована мотивація, рефлексивні звіти, нормування	Застосування ігрових елементів, які активізують інтерес до навчання; створення симуляцій для практичних навичок, вправи на розвиток мотивації і виконання вимог за підтримки експертних систем, індивідуальні повідомлення з мотиваційними цілями через LMS, установлення часових меж виконання завдань
Методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності	Автоматизовані системи оцінювання, інтерактивні тести, рефлексивні онлайн-сервіси, портфоліо, рефлексивні звіти, блогінг, аналітичні дашборди, екзаменаційний СМАРТ-портал	Моніторинг прогресу за допомогою LMS, автоматизоване збирання й облік результатів, створення індивідуальних траєкторій розвитку, сприяння розвитку рефлексії, візуалізація навчальних досягнень

Цифрове середовище трансформує традиційні підходи до навчання, змінюючи формат усталених моделей, таких як шкільний урок і університетська лекція. Попри це, класно-урочна система в школах і лекційно-семінарська система у закладах вищої освіти залишаються базовими, зберігаючи свою основу. Водночас, уроки й лекції адаптуються до вимог цифрової епохи, навчальний процес дедалі більше орієнтується на принципи конструктивізму, адаптованості та інклюзивності, підкреслюючи активну роль учнів у створенні знань та враховуючи їхні індивідуальні потреби й досвід. Форми навчальної діяльності стають відкритішими та гнучкішими, сприяючи розвитку колаборативного навчання, проєктної роботи, рефлексивних практик і персоналізованих освітніх траєкторій [Алексєєва, 2021; Vieira, Baelo, Peres, 2024].

В умовах цифровізації обсяг навчального матеріалу, формат лекцій і роль самостійної роботи також потребують переосмислення. В умовах перенасиченості інформацією основна увага приділяється не накопиченню фактів, а формуванню ключових рис людини цифрової епохи: здатності до рефлексивного аналізу, критичному мисленню, інтеграції знань та їх практичному застосуванню. Навчальний матеріал оптимізується з урахуванням когнітивних можливостей учнів задля уникнення перевантаження і запобігання освітніх втрат. Зі свого боку, формат навчальних занять набуває інтерактивного характеру. Використання цифрових інструментів, як-от мультимедійні презентації, доповнена реальність (AR) і інтерактивні платформи, робить їх динамічними й інклюзивними. Шкільні уроки і лекції стають засобом не лише передачі знань, а й активізації мислення та розвитку комунікативних навичок тих, хто навчається [Kovalchuk et al., 2022].

Самостійна робота посідає провідне місце в навчальному процесі, особливо в цифровому середовищі. Онлайн-ресурси, сховища даних, хмарні сервіси, масові освітні онлайн курси (МООС), інтерактивні симуляції й платформи для управління навчанням (LMS) дають змогу учням / студентам будувати індивідуальні траєкторії засвоєння знань. Персоналізація самостійного навчання підкріплюється адаптивними алгоритмами, які забезпечують зворотний зв'язок у реальному часі. Це, однак, вимагає від педагогів розвитку нових стратегій для підтримки мотивації учнів і формування в них навичок самостійного навчання [Lavrentieva, Rybalko, Tsys, Uchitel, 2018].

Зміни також охоплюють інструменти організації навчання. Інтерактивні платформи, штучний інтелект та інші цифрові засоби дозволяють гнучко адаптувати складність завдань і темп навчання, проводити автоматизоване оцінювання та підтримувати спільну роботу віртуальних груп. Такі інновації не лише підвищують ефективність навчання, а й сприяють формуванню компетентностей, які є необхідними для успішної соціалізації у цифровому суспільстві.

Загалом можна узагальнити й зміни, що сталися в змісті освіти (рис. 2).



Рис. 2. Характеристики оновленого змісту освіти

Висновки. Розглянуті зміни у структурі навчально-пізнавальної діяльності, формуванні номенклатури дидактичних принципів, трансформації змісту і правил навчання, впровадженні нових методів і форм організації навчання, демонструють, що цифровізація освіти є не лише технологічним, а й глибоко концептуальним педагогічним феноменом. Педагогічний дизайн при цьому відбувається шляхом адаптації фундаментальних основ теорії освіти і навчання до нових умов цифрового освітнього середовища.

Принадно акцентувати на тому, що введення терміну «цифрова дидактика» у контексті окремої наукової дисципліни викликає неоднозначні оцінки серед науковців. Одні дослідники вважають його виправданим, оскільки він дозволяє описати специфіку навчання в цифровому середовищі та розвинути відповідний науковий дискурс. Інші, натомість, застерігають від надмірної фрагментації дидактики як цілісної наукової дисципліни. Основним ризиком у цьому контексті є те, що акцент на «цифровій дидактиці» може створити ілюзію існування окремої галузі знань, яка не враховує фундаментальних закономірностей навчання і освіти, що залишаються незмінними незалежно від технологічного середовища, оскільки незмінними є природа людини та сутність її навчально-пізнавальної діяльності.

Дискусія щодо терміна «цифрова дидактика» також пов'язана з тим, що впровадження цифрових інструментів часто фокусується на технологічному аспекті, інженерії педагогічної взаємодії, залишаючи поза увагою педагогічну доцільність. Це може призводити до технократизації освіти, де головною метою стає не розвиток особистості, а інтеграція технологій у навчання. Крім того, існує ризик втрати балансу між традиційними та новими методами засвоєння знань, що може призвести до поглиблення когнітивного перевантаження, зниження показників критичного мислення та соціальних навичок, спричинити освітні втрати.

Ураховуючи ці ризики, важливо розглядати цифрову дидактику не як окрему галузь знань, а як окремий предмет дослідження і змістову лінію в межах загальної дидактики, яка забезпечує адаптацію традиційних принципів і підходів до умов цифрового середовища. Такий підхід дозволяє уникнути надмірної фрагментації педагогічної науки, і водночас враховати специфіку використання цифрових технологій у навчанні. Розвиток цифрової дидактики має спиратися на гармонійне поєднання інноваційних технологій із фундаментальними педагогічними засадами, орієнтованими на розвиток людини, її потреби в самореалізації.

Перспективи подальших досліджень вважаємо у більш детальному вивченні впливу цифрових трансформацій на педагогічний дизайн освітніх програм, розробці рекомендацій для підготовки педагогів, здатних ефективно працювати у цифровому середовищі, адаптувати класичні засади до нових умов і запитів цифрового суспільства.

Список використаних джерел

Азюковський, О., Трегуб, М., Пашенко, О., Медведовська, Т. (2023). Основні положення дидактичних принципів цифрового освітнього процесу. *Collection of Scientific Papers «ЛОГОΣ»*, (с. 197–199). Seoul, South Korea. doi: 10.36074/logos-28.04.2023.60

Алексєєва, С. (2021). Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 4 (1), 25–30. doi: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4

Бочелюк, В.Й. (2020). Діджиталізація як фактор формування когнітивної сфери. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. «Психологія»*, 62, 82–107. doi: 10.34142/23129387.2020.62.05

Гарбузенко, К.А. (2012). Від інтелектуальності «числа» до соціуму «цифри»: числова магія Піфагора як складова сучасної квазірелігійності в Інтернет-просторі. *Наука. Релігія. Суспільство*, 4, 93–98.

Гуревич, Р., Коношевський, Л., Опущко Н. (2022). Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи, *Освітологічний дискурс*, 3-4, 22–46. doi: 10.28925/2312-5829.2022.342

Зеленов, Є.А. (2023). *Цифрове покоління: витоки, особливості, засоби взаємодії*. Київ: Вид-во СНУ ім. В. Даля.

Кондратенко, Л.О., Манилова, Л.М. (2019). Нові проблеми в психології, породжені впливом цифрових технологій на людину. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*, 15 (6), 75–86.

Кохановська, О., Слюсаренко, Н. (2020). Використання засобів цифрової дидактики у післядипломній педагогічній освіті. *Молодь і ринок*, 6 (185), 21–26. doi: 10.24919/2308-4634.2020.225655

Лаврентьєва, О.О., Крупський, О.П. (2024). Теоретичні та методичні аспекти використання інформаційно-когнітивних технологій у підготовці фахівців транспортного профілю. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1 (27), 185–197. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-20

Підласий, І.П. (2004). *Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

Сачанюк-Кавецька, Н.В., Маятіна, Н.В., Новак, О.М. (2021). Цифрова педагогіка у контексті підвищення якості освітніх послуг. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 80 (2), 131–135. doi: 10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.27

Саган, О.В., Лазарук, В.Є. (2020). Трансформації освітніх технологій на основі принципів цифрової дидактики. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 92, 91–95. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2020-92-15

Соболева, С.М. (2019). Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль у навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*, 3 (2), 86–90. doi: 10.32840/2663-6026.2019.3-2.16

Чумак, М.Є. (2022). Цифрова дидактика – основа побудови цифрового освітнього процесу в новій українській школі. У *Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи»*, 26-27 травня 2022 року (с. 36–37). Тернопіль: ТНПУ.

Hariharan, V. (2024). *Digital transformation in education: trends & strategies*. Retrieved from https://www.leadsguard.com/industries/education/digital-transformation-in-education-trends-strategies/?utm_source=chatgpt.com

Jahnke, I., Norberg, A. (2013). *Digital didactics: scaffolding a new normality of learning*. In Visionary paper for Open Education 2030. Retrieved from <http://blogs.ec.europa.eu/openeducation2030/>

Kameneva, T. (2020). Didactics of digital century: issues and trends of e-learning development. *Physical and Mathematical Education*, 4(26), 13–20.

- Koutropoulos, A. (2011). Digital natives: Ten years after. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(4). Retrieved from http://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.htm
- Kovalchuk, V.I., Maslich, S.V., Movchan, L.G., Lytvynova, S.H., Kuzminska, O.H. (2022). Digital transformation of vocational schools: Problem analysis. *CEUR Workshop Proceedings*, 3085, 107–123. doi: 10.33407/ITLT.V6014.1681
- Lavrentieva, O., Rybalko, L., Tsys, O., Uchitel, A. (2018). Theoretical and methodical aspects of the organization of students' independent study activities together with the use of ICT and tools. In Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018) (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) (pp. 102–125). doi: 10.55056/cte.371
- Prensky, M. (2019). Digital natives, digital immigrants. *Horizon*, 9(6), 125–145.
- Richardson, W. From traditional teacher to “Modern Learning Advisor”. Retrieved from <https://modernlearners.com/traditional-teacher-modern-learning-advisor/>
- Shanmugasundaram, M., Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Frontiers in Cognition*, 2:1203077. doi: 10.3389/fcogn.2023.1203077
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Paris: UNESCO. doi: 10.54676/UZQV8501
- Vieira, I., Baelo, R., Peres, P. (2024). Didactic models in digital education: reflections for an international comparative study. *Pratica*, 7 (2), 82–87. doi: 10.34630/pel.v7i2.579
- Vivek, R., Nanthagopan, Y., Piriyaatharshan, S., Krupskiy, O. P. (2023). Teaching practices in the new normal: qualitative inquiry (Sri Lanka case). *Advanced Education*, 11(23), 170–189. doi: 10.20535/2410-8286.290370
- Vivek, R., Krupskiy, O.P. (2024). EI & AI in leadership and how it can affect future leaders. *European Journal of Management Issues*, 32(3), 174–182. doi: 10.15421/192415

References

- Ozyukovskiy, O., Trehub, M., Pashchenko, O., Medvedovska, T. *Osnovni polozhennia dydaktychnykh pryntsyviv tsyfrovoho osvithnoho protsesu* [Basic provisions of didactic principles for the digital educational process]. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, 2023, pp. 197–199. doi: 10.36074/logos-28.04.2023.60 (In Ukrainian).
- Aliksieieva, S. Didactics in the context of informatization of education. *Academic Studies. Series “Pedagogy”*, 2021, vol. 1, no. 4, pp. 25–30. doi: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4 (In Ukrainian).
- Bocheliuk, V.Y. Digitalization as a factor for the cognitive sphere formation. *Visnik HNPU imeni G.S. Skovorodi. Psihologija* [Bulletin of G.S. Skovoroda KhNPU. Psychology], 2020, vol. 62, pp. 82–107. doi: 10.34142/23129387.2020.62.05 (In Ukrainian).
- Harbuzenko, K.A. *Vid intelektualnosti “chysla” do sotsiumu “tsyfry”*: chyslova mahia Pifa-hora yak skladova suchasnowi kvazirelihiunosti v Internet-prostori [From the Intellectuality of “Numbers” to the “Digital” Society: Pythagoras' Numerical Magic as a Component of Modern Quasi-Religiosity in the Internet Space]. *Science. Religion. Society.*, 2012, no. 4, pp. 93–98. (In Ukrainian).
- Gyrevich, R., Konoshevskiy, L., Opushko, N. Digitalization of education in the modern society: problems, experience, prospects. *Educological Discourse*, 2022, no. 3-4, pp. 22–46. doi: 10.28925/2312-5829.2022.342 (In Ukrainian).
- Zelenov, Ye.A. (2023). *Tsyfrove pokolinnia: vytoky, osoblyvosti, zasoby vzaiemodii* [Digital generation: origins, characteristics, and means of interaction]. Kyiv, V. Dal. SNU Publ, 240 p. (In Ukrainian).
- Kondratenko, L.A., Manylova, L.M. New problems in psychology caused by the impact of digital technologies on human beings. *Actual Problems of Psychology. Collection of Scientific Papers of G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine*, 2019, Vol. 6, issue 15, pp. 75–86. (In Ukrainian).
- Kokhanovska, O., Slyusarenko, N. Use of digital didactics in postgraduate pedagogical education. *Youth & Market*, 2020, no. 6 (185), pp. 21–26. doi: 10.24919/2308-4634.2020.225655 (In Ukrainian).
- Kovalchuk, V.I., Maslich, S.V., Movchan, L.G., Lytvynova, S.H., Kuzminska, O.H. Digital transformation of vocational schools: Problem analysis. *CEUR Workshop Proceedings*, 2022, vol. 3085, pp. 107–123. doi: 10.33407/ITLT.V6014.1681

Lavrentieva, O.O., Krupskiy, O.P. Theoretical and methodological aspects of using information and cognitive technologies in the training of transport specialists. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 1 (27), pp. 185–197. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-20 (In Ukrainian).

Pidlasyi, I.P. (2004). *Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii. Interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoï systemy osvity* [Practical pedagogy or three technologies. An interactive textbook for educators of the market education system]. Kyiv, "Slovo" Publ., 616 p. (In Ukrainian).

Sachaniuk-Kavets'ka, N.V., Maiatina, N.V., Novak, O. M. Digital pedagogy in the context of improving the quality of educational services. *Naukovi Chasopys Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*, 2021, issue 80, part 2, pp. 131–135. doi: 10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.27 (In Ukrainian).

Sagan, O.V., Lazaruk, V.Ye. Transformations of educational technologies based on the principles of digital didactics. *Collection of scientific works "Pedagogical sciences"*, 2020, no. 92, pp. 91–95. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2020-92-15 (In Ukrainian).

Sobolieva S. M. *Klipove myslennia yak sotsialno-psykholohichni fenomen ta yoho rol u navchalno-piznavalnii diialnosti studentiv* [Clip thinking as a socio-psychological phenomenon and its role in the educational and cognitive activity of students]. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 2019, no. 3 (2), pp. 86–90. doi: 10.32840/2663-6026.2019.3-2.16 (In Ukrainian).

Chumak, M.Ye. (2022). *Tsyfrova dydaktyka – osnova pobudovy tsyvrovoho osvithnoho protsesu v novii ukrainskii shkoli* [Digital didactics as the basis for building the digital educational process in the New Ukrainian School]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii "Pidgotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychkykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly"* [Proc. Scien. and Prac. Conf. "Training of Future Teachers of Physics, Chemistry, Biology, and Natural Sciences in the Context of the Requirements of the New Ukrainian School". Ternopil, TNPU Publ., pp. 36–37. (In Ukrainian).

Hariharan, V. (2024). *Digital transformation in education: trends & strategies*. Available at: https://www.leadsquared.com/industries/education/digital-transformation-in-education-trends-strategies/?utm_source=chatgpt.com (Accessed 10 October 2024).

Jahnke, I., Norberg, A. (2013). Digital didactics: scaffolding a new normality of learning. *Visionary paper for Open Education 2030*. Available at: <http://blogs.ec.europa.eu/openeducation2030/> (Accessed 10 October 2024).

Kameneva, T. (2020). Didactics of digital century: issues and trends of e-learning development. *Physical and Mathematical Education*, issue 4(26), pp. 13–20.

Koutropoulos, A. Digital natives: Ten years after. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2011, vol. 7(4). Available at: http://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.htm (Accessed 10 October 2024).

Lavrentieva, O., Rybalko, L., Tsys, O., Uchitel, A. (2018). Theoretical and methodical aspects of the organization of students' independent study activities together with the use of ICT and tools. *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*. Kryvyi Rih, Ukraine, pp. 102–125. doi: 10.55056/cte.371

Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. *Horizon*, 2019, vol. 9(6), pp. 125–145.

Richardson, W. From traditional teacher to "Modern Learning Advisor". Available at: <https://modernlearners.com/traditional-teacher-modern-learning-advisor/> (Accessed 10 October 2024).

Shanmugasundaram, M., Tamilarasu, A. The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Frontiers in Cognition*, 2023, vol. 2, AN 1203077. doi: 10.3389/fcogn.2023.1203077

UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Paris, UNESCO Publ., 526 p. doi: 10.54676/UZQV8501

Vieira, I., Baelo, R., Peres, P. Didactic models in digital education: reflections for an international comparative study. *Pratica*, 2024, no. 7 (2), pp. 82–87. doi: 10.34630/pel.v7i2.5796

Vivek, R., Nanthagopan, Y., Piriyaatharshan, S., Krupskiy, O.P. Teaching practices in the new normal: qualitative inquiry (Sri Lanka case). *Advanced Education*, 2023, issue 23, no. 11, pp. 170–189. doi: 10.20535/2410-8286.290370

Vivek, R., Krupskiy, O.P. EI & AI in leadership and how it can affect future leaders. *European Journal of Management Issues*, 2024, vol. 32, no. 3, pp. 174–182. doi: 10.15421/192415

DIDACTICS OF THE DIGITAL AGE: CHALLENGES, OPPORTUNITIES, AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Lavrentieva Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: helav68@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-0609-5894

Krupskyy Oleksandr, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Marketing and International Management, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro.

e-mail: krupskyy71@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-1086-9274

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-4

Keywords: *didactics, digitalisation of education, digital educational environment, digital technologies, didactic laws, patterns, principles and rules, learning strategies.*

The article addresses the issue of the appropriateness of revising the content of the theory of education and learning, analyses key didactic categories, and outlines the opportunities presented by educational systems in the era of digitalisation.

The purpose of this study is to define the main challenges, opportunities, and prospects for the development of didactics in the digital age. The research tasks include analysing the laws, patterns, principles, rules, strategies, and content of learning in the context of digitalised educational systems, identifying the features of teaching methods and organisational forms of learning, and clarifying the place and role of digital didactics in pedagogy and practice.

The study employs methods of comparative, content, and categorical analysis, generalisation and systematisation, analogy, classification, and modelling.

Based on an analysis of primary sources, the study identifies the specific features of human cognitive development in a digital environment. It is established that the digital environment serves as a tool with extensive functional capabilities rather than as a generative factor determining the development of the psyche, the learning process, or the education and socialisation of individuals. The study emphasises the constancy of human nature and activity, as well as the fundamental principles of didactics.

The study reveals the specific ways in which laws and patterns of learning are interpreted. Conceptual changes in the system of didactic principles are examined, focusing primarily on the strategies for their implementation in a digital educational environment. The need to update the list of learning principles is highlighted, including principles of flexibility, adaptability, integration, personalisation of learning, digital inclusion, gamification, optimal cognitive load, digital ethics, and safety.

Changes in the structure of learning activities are investigated, with an emphasis on the need to revise learning rules and strategies. Approaches to transforming educational content in light of the possibilities offered by digital technologies are outlined. The structure and components of teaching methods are clarified, involving an analysis of their ideological and operational dimensions. The potential of digital technologies, artificial intelligence, and automated systems for the qualitative renewal of classifications of teaching methods is demonstrated. The specific features of forms of learning organisation are characterised.

The findings generalise the idea that the nature of changes does not undermine the classroom-lesson system in schools or the lecture-seminar system in higher education institutions. Instead, it adapts these formats to the demands of the digital age, with the educational process increasingly focused on the principles of constructivism, adaptability, and inclusivity, emphasising the active role of learners in knowledge creation while taking into account their individual needs and experiences.

It is concluded *that digitalisation in education represents not only a technological but also a profoundly conceptual pedagogical phenomenon. The pedagogical design of educational environments under these conditions proceeds through the adaptation of the fundamental principles of the theory of education and learning to the new realities of the digital educational environment.*

The article argues that considering digital didactics as a separate scientific discipline is fraught with risks, including the excessive fragmentation of didactics as an integrated scientific field, the potential technocratisation of education, and an imbalance between traditional and new methods of knowledge acquisition. Such risks could exacerbate cognitive overload, reduce critical thinking and social skills among learners, and lead to educational losses.

In light of these risks, the authors propose that digital didactics should not be viewed as a separate field of knowledge but rather as a distinct subject of research and a thematic strand within the broader framework of didactics. This approach ensures the adaptation of traditional principles and methods in terms of the digital environment.

Одержано 24.08.2024.

UDC 378:159.9(63)

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-5

B.A. TOTABA,

*PhD candidate in the Doctoral School of Education,
Faculty of Education and Psychology,
ELTE-Eotvos Lorand University (Budapest, Hungary)
Former Teacher, Department of Educational Planning and Management,
Madda Walabu University (Oromia, Ethiopia)*

G. MÉSZÁROS,

*Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Institute of Education, Faculty of Education and Psychology,
ELTE-Eotvos Lorand University (Budapest, Hungary)*

GENDER-RESPONSIVE PEDAGOGY AWARENESS: INSIGHTS FROM EDUCATORS AND ACADEMIC LEADERS OF PUBLIC UNIVERSITIES IN ETHIOPIA

Gender-responsive pedagogy involves teaching methods that address the specific learning needs of males and females, promoting equal opportunities regardless of gender. This approach is vital for reducing the gender gap in education. While several studies have explored gender inequality within the Ethiopian education system, they often fail to consider the awareness of teachers and academic leaders regarding gender-responsive pedagogy, which could be one of the factors perpetuating inequality.

This study aims to define the level of awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders in selected public universities in Ethiopia and identify participant-proposed solutions for enhancing this awareness. Understanding the awareness level of university educators and academic leaders helps assess their ability to recognise and address gender bias in teaching practices. Critical pedagogy serves as the theoretical foundation for this research.

The study was conducted at three Ethiopian universities – Madda Walabu, Arsi, and Ambo – with which the authors had strong academic ties, facilitating data collection. A qualitative research methodology was employed, using semi-structured interviews as the primary data collection tool. The study included 13 participants: seven academic leaders (two faculty deans and five academic programme leaders) and six teachers, all with experience in multiple public universities in Ethiopia. The participants represented diverse professional backgrounds and experiences, enabling the inclusion of varied perspectives on gender-responsive pedagogy. The primary themes for analysis were gender awareness and proposed solutions. The data were interpreted in a broader context to uncover their significance.

The findings reveal a significant lack of awareness and specialised training in gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders in the selected public universities. Participants recognised the importance of gender equality in teaching and leadership. Proposed solutions included continuous training in gender-responsive pedagogy, institutional support for its implementation, and integrating its principles into teacher education programmes.

The study concludes that a lack of awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders contributes to the persistence of systemic gender inequalities. To address this issue, universities must provide training and resources that support the implementation of gender-responsive pedagogy. Collaboration among policymakers, university leaders, and educators is critically important for raising awareness, implementing effective practices, and fostering a more inclusive education system in Ethiopia.

Keyword: *gender-responsive pedagogy, educational inequality, gender awareness, public universities in Ethiopia, critical pedagogy, gender equality in teaching, teacher training, inclusive education system.*

Тотоба Б.А., Мессарош Г. Обізнаність у гендерно чутливій педагогіці: точка зору викладачів та наукових лідерів державних університетів Ефіопії.

Гендерно чутлива педагогіка передбачає використання методів викладання, які враховують специфічні навчальні потреби дівчат і хлопців, сприяючи рівним можливостям незалежно від статі. Такий підхід є важливим для зменшення гендерного розриву в освіті. Хоча низка досліджень висвітлює питання гендерної нерівності в освітній системі Ефіопії, вони часто не враховують рівень обізнаності викладачів і наукових лідерів стосовно гендерно чутливої педагогіки, що може бути одним із факторів, які закріплюють нерівність.

Запропоноване дослідження має на меті визначити рівень обізнаності викладачів і академічних лідерів у гендерно чутливій педагогіці в окремих державних університетах Ефіопії, а також визначити запропоновані учасниками рішення задля підвищення цієї обізнаності. Розуміння рівня обізнаності викладачів і академічних лідерів університетів допомагає оцінити, наскільки вони здатні розпізнавати й долати гендерні упередження у викладацькій практиці. Теоретичною основою дослідження є критична педагогіка.

Експериментальною базою дослідження були три університети Ефіопії – Мадда Валабу, Арсі та Амбо, з якими автори мали тісні академічні зв'язки, що сприяло збору даних. Використовувалася якісна дослідницька методологія з напівструктурованими інтерв'ю як основним інструментом збору даних. У дослідженні взяли участь 13 осіб – сім академічних лідерів (два декани факультетів і п'ять керівників навчальних програм) та шість викладачів – із досвідом роботи в кількох державних університетах Ефіопії. Учасники представляли різні сфери діяльності та мали різноманітний досвід, що забезпечувало включення різних точок зору на гендерно чутливу педагогіку. Провідними темами аналізу стали гендерна обізнаність і запропоновані учасниками рішення. Дані інтерпретувалися в ширшому контексті для визначення їхнього значення.

Результати дослідження свідчать про значний брак обізнаності та спеціального навчання з гендерно чутливої педагогіки серед викладачів і академічних лідерів у відібраних державних університетах Ефіопії. Учасники визнають важливість гендерної рівності у викладанні та керівництві. Серед запропонованих рішень – проведення постійного навчання з гендерно чутливої педагогіки, інституційна підтримка впровадження цієї педагогіки та інтеграція її принципів у програми підготовки викладачів.

Зроблено висновок про те, що відсутність обізнаності стосовно гендерно чутливої педагогіки серед викладачів і академічних лідерів сприяє закріпленню системних гендерних нерівностей. Для подолання цієї проблеми університети повинні забезпечити навчання та ресурси, які підтримують впровадження гендерно чутливої педагогіки. Спільна робота політиків, керівників університетів і викладачів є критично важливою для підвищення обізнаності, впровадження практик і створення більш інклюзивної освітньої системи в Ефіопії.

Ключові слова: гендерно чутлива педагогіка, освітня нерівність, гендерна обізнаність, державні університети Ефіопії, критична педагогіка, гендерна рівність у викладанні, підготовка викладачів, інклюзивна освітня система.

Problem statement. Quality education for males and females is crucial for sustainable development. The quality of education cannot be achieved without considering the gender dimension in teaching practice and on university campus. Empowering women through education is a key factor in achieving this sustainability [Kumar Pathania, 2017]. Gender-responsive pedagogy refers to teaching methods that address the specific learning needs and experiences of girls and boys [Chapin, Warne, 2020; Mlama et al., 2005a]. Gender-responsive pedagogy plays a crucial role in bridging the widespread gender gap in education. Key strategies include using diverse teaching materials, promoting inclusive classroom interactions and challenging stereotypes [Chapin, Warne, 2020; Mlama et al., 2005b]. It promotes equal learning opportunities among students ensuring that all students, regardless of gender, receive tailored support to succeed academically and socially [Mlama et al., 2005a]. The core principle of gender responsive pedagogy is that the (1) "Learning needs of male and female learners are considered in teaching and learning processes (inside and outside the classroom)", (2) "Teaching staff are aware of gender and gender-responsive in the planning and delivery of courses and respond to gender needs by continuously reflecting and adapting them" [Chapin, Warne, 2020, p. 1]. "Gender-responsive pedagogy involves creating a supportive and inclusive learning environment that challenges gender stereotypes and promotes equal opportunities for all students" [Deleu, Purakhyna, 2022]. There is a positive correlation between gender-responsive pedagogical practices

and teaching effectiveness [Lualhati, 2019]. Hence, by using gender-responsive pedagogy in classroom practice, educators can promote gender equality and pave the way for social justice.

Patriarchy is deeply rooted in cultural norms and practices that favour the subordination of women in various areas of life, including education in Ethiopia [Molla, 2018; Tekleselassie, Roach, 2021; MOWCY et al., 2019]. In Ethiopia, the gender gap is greater than in the neighbouring countries of Saharan Africa (UNDP, 2019). The country has strictly defined gender roles that are embedded in their culture Ethiopian society keeping women in a subordinate position and using traditional values as an excuse [Kelil, Asefa, 2019; Seleshi, 2019]. Traditional gender identities confine women to household work rather than public spheres. This has prominent impacts on women's participation in education, including higher education teaching and learning process. "The government has promoted education for all in recent decades, with additional policy efforts to increase the number of university-joining female students (FDRE, 2014) to address the "historical legacy of inequality and discrimination suffered by women". Despite long-held constitutional promise and some affirmative actions, gender equality in higher education is far from reality" [Asfaw, 2012]. In a country that has a legacy of gender discrimination behind it, access alone does not automatically lead to success unless structural adjustments are made to the education system, including the pedagogical knowledge and awareness of teachers. Higher educational institutions are not isolated from the traditions, culture and social norms of society and can reinforce gender stereotypes and inequalities that already exist in society. That is, since teachers, students and academic leaders are members of society, they cannot be free from the culture that perpetuates gender inequality in their practices. Therefore, the teaching and learning process in higher education can reproduce these traditions, culture and social norms that promote gender inequality if teachers are not aware of pedagogical approaches that consider the specific learning needs of males and females.

Analysis of the latest research and publications. A range of studies underscores that gender equality in education is still an important issue in Ethiopia, especially in higher education. The study by [Semela, Tsige, 2023] discussed gender policies in Ethiopian higher education, focusing on reducing gender inequalities in different disciplines. A study by [Egne, 2014] highlighted that gender inequality remains a significant issue in Ethiopian higher education, particularly in STEM fields. The study by [Molla, Cuthbert, 2014] underscores that women were facing qualitative inequalities, including prejudice and sexual violence. All the above studies have addressed the problems of gender equality in Ethiopian education, ignoring the awareness of Ethiopian higher education teachers and academic leaders, which could be one of the factors perpetuating gender inequality. Therefore, this study aims to address this gap by analysing the awareness of gender responsive pedagogy among teachers and academic leaders in some selected public universities in Ethiopia. This type of study could contribute to an improvement and broader international discussion on gender inequality from the perspective of teaching methods used by teachers. In addition, one of the researchers has been in close contact with some public universities in Ethiopia for fifteen years as a student, teacher and program leader. During this time, he has informally observed that there is a lack of awareness of gender responsive pedagogy and training for academic leaders and teachers. Therefore, he felt that a study on gender responsive pedagogy awareness among faculty and academic leaders is important to address the persistent gender inequality in higher educational institutions in Ethiopia.

To this end, the study has used critical pedagogy to explore the awareness of gender-responsive pedagogy among faculty and academic leaders in the selected universities in Ethiopia. The central concept of critical pedagogy is to challenge and transform oppressive social structures through critical reflection and action. From the perspective of critical pedagogy, educators are expected to help students develop a critical consciousness that enables them to critically analyse and understand the social, political, economic and cultural forces that shape their lives [Suoranta, Moio, 2006]. It suggests that teaching must awaken the values of justice and equality in the minds of students. Critical pedagogy calls for a teaching strategy that aims to raise learners' awareness of justice and social equality while improving their knowledge. The aim of critical pedagogy in education is to create a just society [Breunig, 2005]. In this vein, teachers should be conscious and have awareness of justice and social equality to tackle them. This study

argues that teachers should have an awareness of gender and gender-responsive pedagogy to challenge the existing gender inequality in the context of university education. This is because awareness of gender-responsive pedagogy helps to challenge traditional gender norms and promote gender equality in the classroom, and in society as a whole [Kirylo et al., 2010; Wattimena, 2018]. J. Jarvis [2014] underscores the importance of teachers' awareness and reflection in addressing gender bias. When teachers lack an awareness of gender responsive pedagogy, their teaching practice reinforces gender inequality, promoting social injustice [Kahamba et al., 2017]. In the context of university education, awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders can be understood through the lens of critical pedagogy. Furthermore, investigating university teachers' and academic leaders' awareness of gender-responsive pedagogy helps to understand the extent to which they recognize and address gender bias in teaching practice.

In this sense, this **study aims** to define the level of awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders at selected Ethiopian Universities by considering critical pedagogy as a theoretical framework to answer the following questions:

1. To what extent are teaching staff and academic leaders at the selected universities aware of gender responsive pedagogy?
2. What solutions do the teachers and academic leaders propose for raising awareness of gender-responsive pedagogy at the selected universities?

Methodology. Madda Walabu, Arsi and Ambo universities were included in this study using purposive sampling as the researcher had very close contact with these universities as a student and academic staff. The researcher believes that this could facilitate data collection. An exploratory qualitative research design was used for this study, with a semi-structured interview as the main instrument for data collection to enable the exploration of gender responsive pedagogy awareness among teachers and academic leaders of the chosen universities [Adams, 2015]. Accordingly, the participants were given a consent form in English before the interview, as this is the official university language in the country. The form explained the title and purpose of the study, assured confidentiality, explained that participation was voluntary and that participants could withdraw at any time without consequences. The semi-structured interview was conducted with the teachers and academic leaders after they signed a consent form agreeing that their participation was voluntary. The semi-structured interview followed a flexible interview protocol in which pre-prepared questions guided the semi-structured interviews on teachers' and academic leaders' awareness of gender responsive pedagogy. In developing the questions, the authors drew on existing literature, their own experiences and the principles of gender responsive pedagogy [Mlama et al., 2005a]. Intuitive and lived experience is valuable in this context, as one of the authors was born and raised in Ethiopia and has professional experience as a teacher at a university in the country. Accordingly, core questions were used to guide the discussion, which were supplemented by follow-up questions tailored to the interview. For example, the question 'Have you ever heard of gender responsive pedagogy?' was followed by the question 'Is there any kind of pedagogical training at your university?'

In this way, the semi-structured interview was conducted with six (N=6) teachers and seven (N=7) academic leaders (two faculty deans and 5 academic program leaders). Almost all academic leaders and teachers involved in this study have work experiences in different universities in Ethiopia, which could enrich the sample of the study. In this way, a total of 13 participants (teachers and academic leaders) were included in this study by the means of purposive sampling because the teachers are the driving force in teaching and learning and know more about pedagogical awareness in their universities. It is also expected that academic program leaders and faculty deans are both teachers and managers of teaching and learning and therefore know more about the pedagogical awareness of teachers in their universities. Therefore, a semi-structured interview was conducted with seven academic heads and teachers from three Ethiopian public universities with the assistance of three faculty members (one from each selected university). The semi-structured interview was conducted online in English via Google Meeting and the participants' responses were recorded, transcribed and used for this research data. The participants' responses were professionally reflected upon by the researcher. Table 1 below provides demographic information about the academic leaders.

Table 1

Demographic information of the academic leaders

Academic Leader (AL)	Sex	Field of Specialization	Position	Education Level	Teaching Experience
AL 1	Male	Sociology	Faculty Dean &Teacher	MA	14 at 2 universities
AL2	Male	Special Needs and Inclusive Education	Academic Program Leader &Teacher	MA	7 years
AL 3	Male	Gender and Development Studies	Academic Program Leader &Teacher	MA	15 years at 2 universities
AL 4	Male	Human Development and Learning	Faculty Dean &Teacher	PhD	25 years at one of teacher's training college and university
AL5	Male	Economics	Academic Program Leader &Teacher	MA	15 years at 2 Universities
AL 6	Male	Biology	Academic Program Leader &Teacher	MSc	8 years at 2 Universities
AL7	Male	Social Psychology	Academic Program Leader & Teacher	MA	6 years at a university
<i>Total</i>					7

Table 1 above shows the academic leaders' (Faculty Deans and Academic Program Leaders) sex, their role at their universities, their level of education and teaching experience, and the institution where they previously worked. From Table 1 above, we can see that the participation of women in leadership positions in universities is low as all academic leaders are male. Another important point in the above table is that almost all academic leaders have teaching experience in more than one public universities in Ethiopia, which can enrich the sample of this study. All the participants are involved in teaching activities and can share their experience and knowledge on gender-responsive pedagogy. In addition, the participants are from diverse fields of study and with various experiences which supports the inclusion of different experiences and perspectives in this study.

Table 2

Demographic characteristics of the teaching staff at the universities

Teachers (T)	Sex	Field of specialization (FS)	Education Level	Teaching Experience
T1	Male	Urban and Regional Development Planning	PhD	15 years at 2 universities
T2	Female	Sociology	MA	14 years at a university
T3	Male	Philosophy of Education	PhD	30 years at secondary school and a university
T4	Female	Computer Science	MSc	8 years at 2 universities
T5	Male	English Language	PhD candidate	15 years at a university
T6	Male	Computer Science	MSc	8 years at 2 universities
<i>Total</i>				6

Table 2 above contains information about the teachers, their sex, their field of specialization, their level of education and their teaching experience. From the above table 2, we can conclude that women are underrepresented in teaching faculty and leadership positions in Ethiopian public universities. The participants come from different fields of study, which can enrich the data for this study as they bring different views, experiences and perceptions. In addition, al-

most all the participants have had teaching experience at more than one public universities in Ethiopia, which contributes to the similar interpretation of a lack of gender-responsive pedagogy awareness and practice at other universities in the country.

Presentation of the main research material. The data collected for this study was analysed qualitatively. Accordingly, the data analysis involved various processes to transform the collected data into a form of explanation, understanding and interpretation of the participants' awareness of gender-responsive pedagogy. The data analysis for the study followed the analytical cycles of [Creswell, 2013] (1) organizing data; (2) reading and remembering; (3) describing and classifying the data into codes and categories; (4) interpreting the data; and (5) representing and visualizing the data. Based on these cycles, the data analysis for this study was done by transcribing the data collected from the teachers and academic leaders into appropriate textual units and reading them repeatedly to understand the meanings in the data. After the transcribed data were thoroughly read and understood, they were coded and transformed into categories (or themes). The themes for data analysis in this study were derived from the basic research questions guiding this study. Accordingly, the gender awareness of teachers and academic leaders and the solutions proposed by the participants are the themes for data analysis in this study. Finally, the data were interpreted beyond the codes and themes to capture the larger meaning of the data.

After coding the data, we concluded that the teachers and academic leaders lacked awareness and experience with gender-responsive pedagogy. By the end of the interview, the teachers and academic leaders suggested important solutions to improve teachers' and academic leaders' awareness and experience of gender-responsive pedagogy. The following section explains how the participants supported these themes by describing their awareness of gender-responsive pedagogy and how they can improve it.

Awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders

The result of the semi-structured interview shows that there is no awareness of gender-responsive pedagogy among the teaching staff and academic leaders of the chosen public universities in Ethiopia. Academic leaders (deans of faculties and heads of academic programs) of the chosen public universities in Ethiopia were interviewed as follows:

Have you ever heard of gender-responsive pedagogy?

If yes, when did you hear about gender-responsive pedagogy?

Have you ever received training on gender-responsive pedagogy?

Is the training sufficient or do you need more training in gender-responsive pedagogy in the future?

The result of this study indicates that there is neither awareness of gender-responsive pedagogy nor conscious efforts by teachers and academic leaders to address gender equality in the classroom. A male academic leader with the role as the Dean of the Faculty of Social Sciences and Humanities with 14 years' teaching experience in two public universities in Ethiopia (AL1) said that he lacked awareness of gender-responsive pedagogy. The participant sees a need for training on gender-responsive pedagogy and believes in the importance of gender equality in academic leadership and teaching. When asked if he had ever heard of gender-responsive pedagogy, he replied:

"No, I have been working as a teacher in university for about 14 years, but I haven't heard of gender-responsive pedagogy so far. I have not received any training in pedagogy or gender-responsive pedagogy so far. I got a lot of information from our discussion in this interview, and I realized that this is very important. I need to work on my pedagogical skills. I informally observed gender inequality in society, and if gender-responsive pedagogy can solve this problem, I would like to study and use it in my teaching" (AL1).

It seems that the participant began to see situations that he would have previously overlooked because of the interview discussion. In addition, this shows that academic leaders recognize the need for gender equality but do not know how to implement it in their teaching and learning process.

All the academic leaders of the chosen Ethiopian public universities replied that they have never heard about gender-responsive pedagogy with the exception in the response of academic leaders (AL3 and AL5). The academic leader (AL4) was the Dean of the Faculty of Education and

Behavioural Science, has 25 years' teaching experience in two public universities in Ethiopia and holds a PhD in Learning and Human Development. He emphasized that he was aware of gender-responsive pedagogy because of his educational background. He (AL4) replied and defined gender-responsive pedagogy as:

"Yes, I know what gender-responsive pedagogy is because of my academic background as a pedagogy graduate. It is pedagogy that can accommodate learning needs of both boys and girls; I learned about gender-responsive pedagogy when I was involved in preparing a project on engendering higher education curriculum".

A male Academic leader (AL3) who has specialization in Gender and development studies and has 15 years of teaching experience in two Ethiopian public universities emphasized that there is a lack of awareness of gender and gender-responsive pedagogy at his university and a lack of training for teachers. When asked if he had ever heard of gender-responsive pedagogy, he replied 'yes' and defined gender-responsive pedagogy as:

"Yes, gender-responsive pedagogy is a pedagogy that takes gender into account in the curriculum and in teaching and learning. I understood about gender-responsive pedagogy during my gender and development postgraduate studies".

On the other hand, the academic leaders (AL5, AL6, AL7) admitted that they received short-term training on teaching in higher education institutions and noted that the training did not include how to address gender issues in the classroom as:

"I received short-term training on how to teach in Higher Education Institutions. The training focused on teaching methods but not on how to address gender issues in the classroom, I need training on gender-responsive pedagogy" (AL5).

"I have completed a Higher Diploma program. However, the training does not include gender-specific pedagogy. The Higher Diploma is not enough to understand how to teach in higher education. I need more training in pedagogy, including gender-responsive pedagogy" (AL6).

"I have never heard of gender-responsive pedagogy. There is a program called Higher Diploma Program that is designed to meet the pedagogical skills needs of university teachers in Ethiopia. I have participated in this program, but I have not seen any topic that deals with gender-responsive pedagogy. I need training in gender-responsive pedagogy to be more gender-responsive in my teaching career" (AL7).

When teachers and academic leaders at universities express a strong interest in training in gender-responsive pedagogy, this indicates several important factors. This shows that they recognize the importance of gender equality and the ways in which traditional teaching methods can unintentionally perpetuate gender inequalities. This gender awareness among the selected Ethiopian Universities academic leaders who were from gendered society seems to be the outcome of modern education in the country. This interest may also reflect a desire to influence broader cultural and institutional changes in their country's educational environment. If they get opportunities for more gender-responsive pedagogy, these educators can challenge existing norms and contribute to a more gender-responsive education system (Ananga, 2021).

Similarly, the semi-structured interview was conducted with the teachers at the selected public universities in Ethiopia regarding their awareness of gender-responsive pedagogy. The teachers were asked the following questions:

Have you ever heard of gender-responsive pedagogy?

If so, when did you hear about gender-responsive pedagogy?

Have you ever received training on gender-equitable pedagogy?

Is the training sufficient or do you need more training in gender-responsive pedagogy in the future?

When asked if they had ever heard of gender-responsive pedagogy, all the selected university teachers replied that they had never heard of gendered pedagogy, except for a male teacher with a PhD in philosophy of education who has 30 years of teaching experience from secondary school to university in Ethiopia (T3). When asked if they had ever heard of gender-responsive pedagogy, he (AL3) replied and defined gender-responsive pedagogy as:

"Yes, it is the pedagogy that accommodates the learning need of boys. I know it from my educational background. But I need continuous training in gender-responsive pedagogy" (T3).

The rest of the teachers at the selected Ethiopian public universities acknowledged that they lacked awareness of gender-responsive pedagogy, but expressed the need for training and support to improve their awareness of gender-responsive pedagogy as follows:

“I have never heard of gender-responsive pedagogy. I have never received training in gender-responsive pedagogy” (T1, T2, T4, T5, T6).

Critical pedagogy emphasizes the importance of recognizing and challenging power structures in education [Darder et al., 2017]. The lack of awareness of gender-responsive pedagogy at the selected public universities in Ethiopia suggests that teachers are unintentionally perpetuating existing gender inequalities. The goal of gender-responsive pedagogy is to create an inclusive learning environment that recognizes the unique experiences of all students [Saunders, Wong, 2020]. Teachers who were unaware of these approaches in the selected public universities in Ethiopia are missing opportunities to engage students more effectively. The participants expressed their interest in training in gender-responsive pedagogy and shows that they recognize the importance of gender equality. This interest could be due to their exposure to modern education and their desire to achieve gender equality in their country's education system. The findings of the present study indicate that there is a lack of awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders in the selected public universities in Ethiopia. This was due to lack of training on gender-responsive pedagogy, lack of universities' readiness and commitment to address gender inequality. If university teachers and academic managers lack awareness of gender-responsive pedagogy, this means that several problems are linked in terms of critical pedagogy. A lack of awareness of gender-responsive pedagogy suggests that educators unintentionally perpetuate existing gender inequalities because they fail to recognize how gender can affect students' experiences and opportunities in the classroom. If educators and academic leaders are unaware of these approaches, they may miss opportunities to engage students more effectively, resulting in lack of engagement, and poor performance. Critical pedagogy requires educators to constantly reflect on their teaching methods and their impact on students [Uddin, 2019]. A lack of awareness of gender-responsive pedagogy indicates that educators are not thinking critically about how their own biases and assumptions affect their teaching, limiting their ability to foster an inclusive learning environment. Critical pedagogy ultimately aims to promote social justice and empower students as agents of change [McArthur, 2010; Tolman, 2019]. The lack of understanding of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders of the chosen Ethiopian universities could hinder the efforts to create transformative learning experiences that challenge societal inequalities. Research on gender-responsive pedagogy (GRP) in different educational contexts shows that there is a consistent lack of awareness and implementation among teachers. For instance, studies in Tanzania, Bhutan, Palestine, Ghana and Kenya show that educators have limited knowledge and skills regarding GRP, leading to gender-insensitive teaching practices [Chuki, Dorji, 2020; Dorji, 2020; Kahamba et al., 2017; Khalil et al., 2023].

The great interest in training in gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders could be a promising situation for the future to promote more inclusive teaching in the selected public universities in Ethiopia. To summarise, the lack of awareness of gender-responsive pedagogy in the selected public universities in Ethiopia could hinder the goal of promoting critical consciousness and social justice in education and undermine the potential for transformative learning experiences in the country's educational landscape. This study recommends continuous professional development and training workshops to improve the understanding and application of gender-responsive pedagogy in the selected public universities in Ethiopia.

Participants proposed solutions to improve Gender-Responsive Pedagogy awareness at their universities.

The participants, male and female teachers and academic leaders at public universities in Ethiopia, have proposed solutions to improve awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders as follows:

“A policy must be formulated at the national level and the Ministry of Education should work on gender-responsive pedagogy awareness among all universities teachers” (AL1). The call for a national policy suggests the need for a coordinated and systematic approach to addressing gender issues in education. This policy would likely outline goals, strategies and actions to pro-

mote gender equality in education to ensure that both male and female students have an equal opportunity to succeed. The Ministry of Education is the main authority in the country responsible for implementing this policy. This suggests that the Ministry should take an active role in developing guidelines, resources and support mechanisms for universities to adopt gender-responsive practices.

“Raising awareness at the grassroots level can be one of the solutions to this problem” (AL2).

“Gender-responsive pedagogy training should be offered at all universities for educators” (AL3).

“The Minister of Education works with education policy makers and universities to provide the necessary training on gender responsiveness of teaching learning” (AL4).

“Training must be provided for lecturers and academic leaders on gender and gender-responsive pedagogy. Gender-responsive pedagogy should be considered at the level of national education policy” (AL5).

“Giving inclusive and continuous training about gender and gender-responsive pedagogy for instructors and the University leaders. Gender-responsive pedagogy shall get attention at the national education policy level” (AL6).

“All university staff should be trained in gender-responsive pedagogy” (AL7).

The academic leaders' response emphasizes training to improve awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders of the selected Ethiopian public universities. The focus on raising awareness among university teachers underlines the importance of training and professional development. Educators need to understand the principles of gender-responsive pedagogy and how to apply them in their classrooms [Dorji, 2020; Lualhati, 2019]. This could include workshops, seminars and resources to help teachers recognize their own biases, adapt their teaching methods and create inclusive curricula. We can conclude that participants (academic leaders) suggest a comprehensive approach to improve gender equality in higher education by creating a national framework promoting awareness and implementation of gender-responsive pedagogy among university faculty. This initiative could help to create a more equitable and supportive learning environment for all students, regardless of gender.

The participants, male and female teachers at the chosen public universities in Ethiopia, have proposed solutions to improve awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders as follows:

“Teachers should be sufficiently informed about gender issues and gender-responsive teaching.”

“The Ministry of Education should draw up rules and regulations for the implementation of gender-responsive teaching in all sectors of education in the country” (T). Here we see that the participants' response focuses on raising awareness among university teachers, which underlines the importance of training and professional development. The participants focus on the Ministry of Education to develop rules and regulations for the implementation of gender-responsive pedagogy. This shows that the current Ethiopian Ministry of Education does not pay attention to gender-responsive pedagogy. Participants suggested that the country's Ministry of Education should take an active role in developing guidelines, resources and support mechanisms for universities to implement gender-responsive teaching practices.

“Train all university teachers in gender-responsive pedagogy. Then monitor the results of the training through action research” (T2). From the participant's statement, we can conclude that the participants are advocating for a systematic approach to improving gender-responsive pedagogy in higher education, through comprehensive training for university teachers combined with action research to monitor and improve the effectiveness of this training. This dual approach not only empowers educators, but also helps to create a more inclusive and equitable learning environment for all students. Participants call for a strong national commitment to promoting gender equality and emphasize that government attention to gender equality issues is crucial for educational institutions to contribute effectively to this goal. By prioritizing gender equality at the national level, the government can help create an environment in which educational institutions can make meaningful changes that benefit all genders and ultimately lead to a more equitable society. A teaching participant replied as *“We need to work hard at the national*

level to ensure gender equality. If the government paid more attention to gender issues, the country's educational institutions could work effectively towards these goals" (T6).

The participant's statement highlights the importance of ongoing training for both faculty and university management in gender-responsive pedagogy. This perspective recognizes that achieving gender equality in education requires more than initial training; it requires a sustained commitment to learning and adaptation. "Teachers and university management must be continuously trained in gender-responsive pedagogy" (T3). "It is necessary for teachers to be trained in gender equality" (T4). This ongoing commitment to education ensures that all members of the institution can promote an inclusive and equitable learning environment [Morningstar et al., 2015]. By prioritizing professional development in this area of pedagogy in general and gender-responsive pedagogy in particular, the public universities in Ethiopia can effectively address gender inequalities and work towards a more equitable educational system for all students in Ethiopia.

Previous studies have shown that addressing the lack of awareness of gender-responsive pedagogy among university teachers and academic leaders requires a multifaceted approach [Khalil et al., 2023], including targeted training, resource allocation, and institutional support to enhance Gender-Responsive Pedagogy awareness and implementation in higher education [Dorji, 2020; Kagoda, 2019; Kahamba et al., 2017]. Some of the solutions that can help improve awareness and implementation of gender-responsive pedagogy are as follows: (1) Organize regular workshops and training that focus on gender-responsive pedagogy [Dorji, 2020; Kahamba et al., 2017]. These workshops can cover topics such as inclusive teaching practices, recognizing and eliminating bias, and creating an inclusive learning environment. (2) Providing resources and materials that highlight gender-specific issues can prepare teachers to address these topics in their classrooms [Kahamba et al., 2017]. (3) Establish mentoring initiatives where experienced educators can guide their colleagues in understanding and applying gender-responsive pedagogy [Hudson, 2013]. (4) Encourage collaborative research initiatives that address gender issues in education [Kahamba et al., 2017]. This can help faculty members to explore the topic in depth and develop innovative teaching approaches. (5) Advocate for institutional policies that support gender equality in education [Sibbons, 1998]. This may include guidelines for inclusive teaching practices and accountability mechanisms. (6) Introduce systems for students to provide feedback on teaching practices related to gender responsiveness [Moore, Kuol, 2005]. This can help faculty identify areas for improvement and adjust their methods accordingly.

The solutions proposed by the teachers and academic leaders of the selected public universities in Ethiopia include continuous training on gender-responsive pedagogy, policy reforms, leadership engagement, regular monitoring, the inclusion of gender studies in the curricula and the creation of platforms for sharing best practices. The solutions proposed by the teachers and academic leaders of the selected public universities in Ethiopia are in line with the solutions recommended by various researchers. Male academic leaders and teachers express the need for more training and awareness-raising on gender-responsive pedagogy to promote gender equality in teaching and leadership positions. They emphasize the need for the government to support and budget for the implementation of gender-responsive practices. By implementing these solutions, universities can foster a culture of awareness and commitment to gender-responsive pedagogy, ultimately leading to more equitable and inclusive educational experiences for all students at the country's universities.

Conclusion. The findings of this study show that faculty and academic leaders in the selected public universities in Ethiopia lack awareness and training on gender responsive pedagogy but recognize the importance of gender equality in teaching and leadership positions. Academic leaders and faculty at Ethiopian universities proposed solutions to promote awareness of gender-responsive pedagogy to promote gender equality in academic leadership and teaching. Participants' suggestions for creating a more gender-responsive teaching environment include continuous training, policy reform, leadership engagement, creating platforms for sharing best practices to promote gender equality, and addressing gender stereotypes in education. Based on the findings of this study, we conclude that teachers and academic leaders who lack awareness of gender-responsive pedagogy contribute to the perpetuation of systemic gender inequalities that impact society. Previous research has shown that teachers and academic leaders who lack awareness of gender-responsive pedagogy inadvertently perpetuate gender inequalities in education and society [Kahamba et al., 2017]. Almost all participants in this study are not aware of gender-responsive pedagogy

and the likelihood that their teaching practices reinforce gender inequality and promote social injustice is high in the selected public universities in Ethiopia. To mitigate these problems, it is important that universities provide training and resources for gender-responsive pedagogy for all at the selected public universities in Ethiopia. It is critical that policy makers, university leaders and educators work together to effectively promote awareness and practice of gender-responsive pedagogy and create a more inclusive education system in Ethiopia.

Adherence to Ethical Standards

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and national research committee, the 1964 Helsinki Declaration and its later amendments, or comparable ethical standards. The participants were given a consent form before the interview. The form explained the title and purpose of the study, assured confidentiality, explained that participation was voluntary and that participants could withdraw at any time without consequences. The interview was conducted with participants after they signed a consent form agreeing that their participation was voluntary.

Bibliography

Adams, W.C. (2015). Conducting semi-structured interviews. In K.E. Newcomer, H.P. Hatry, J.S. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation: Fourth Edition* (pp. 492–505). Hoboken, New Jersey: Wiley. John Wiley & Sons, LTD. doi: 10.1002/9781119171386.ch19

Ananga, E.D. (2021). Gender responsive pedagogy for teaching and learning: The practice in Ghana's initial teacher education programme. *Creative Education*, 12 (04), 848– 864. doi: 10.4236/ce.2021.124061

Breunig, M. (2005). Turning experiential education and Critical Pedagogy Theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106–122. doi: 10.1177/105382590502800205

Chapin, J., & Warne, V. (2020). *Gender Responsive Pedagogy in Higher Education: a framework*. Retrieved from <https://www.inasp.info/sites/default/files/2021-01/Gender%20responsive%20pedagogy%20Framework%20paper.pdf>

Chuki, S., & Dorji, T. (2020). Gender sensitivity in pedagogical practices in secondary education in Bhutan. *Amity International Journal of Teacher Education*, 6 (1). Retrieved from <https://www.amity.edu/aen/aijte/articles2020/GENDER-SENSITIVITY.pdf>

Darder, A., Mayo, P., & Paraskeva, J. (2017). The internationalization of critical pedagogy. In A. Darder, P. Mayo, J. Paraskeva (Eds.), *International Critical Pedagogy Reader* (pp. 1-14). New York: Routledge. doi: 10.4324/9781315092584

Deleu, M. H., & Purakhyna, O. V. (2022). From the experience of implementing the idea gender pedagogy. *Educational Dimension*, 9, 296–300 doi: 10.31812/educdim.5370

Dorji, T. (2020). Gender responsive pedagogy awareness and practices. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 1(2), 100–112. doi: 10.36892/ijlts.v1i2.21

Egne, R. M. (2014). Gender equality in Public Higher Education Institutions of Ethiopia: The case of Science, Technology, Engineering, and Mathematics. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 5(1), 3–21. doi: 10.2478/dcse-2014-0001

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: “growth for both” mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. doi: 10.1080/19415257.2012.749415

Jarvis, J. (2014). Reflections on gender identity in a safe space for transforming classroom praxis. *Journal for the Study of Religion*, 27 (1), 169–191.

Kagoda, A.M. (2019). Gender and education at Makerere university, Uganda. In V. Demos, M.T. Segal, K. Kelly (Eds.), *Gender and Practice: Insights from the Field* (Advances in Gender Research, vol. 27, pp. 23–37). Leeds: Emerald Publishing Limited. doi: 10.1108/S1529-212620190000027002

Kahamba, J. S., Massawe, F. A., & Kira, E. S. (2017). Awareness and practice of gender responsive pedagogy in higher learning institutions: The case of Sokoine University of Agriculture, Tanzania. *Journal of Education, Humanities & Sciences*, 6 (2), 1–16.

Khalil, N., Aljanazrah, A., Hamed, G., & Murtagh, E. M. (2023). Teacher educators' perspectives on gender responsive pedagogy in higher education. *Irish Educational Studies*, 43 (4), 903–919. doi: 10.1080/03323315.2023.2174575

- Kirylo, J.D., Thirumurthy, V., Smith, M., & McLaren, P. (2010). Issues in Education: Critical Pedagogy: An Overview. *Childhood Education*, 86(5), 332–334. doi: 10.1080/00094056.2010.10521420
- Kumar Pathania, S. (2017). Sustainable development goal: gender equality for women's empowerment and human rights. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 5(4), 72–82. doi: 10.29121/granthaalayah.v5.i4.2017.1797
- Lualhati, G.P. (2019). Gender sensitizing: Examining Filipino educators' pedagogical practices and teaching effectiveness. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 7(1), 67–76.
- McArthur, J. (2010). Achieving social justice within and through higher education: The challenge for critical pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 493–504. doi: 10.1080/13562517.2010.491906
- Mlama, P., Dioum, M., Makoye, H., Murage, L., Wagah, M., & Washika, R. (2005a). *Gender Responsive Pedagogy: A teacher's handbook*. Nairobi: Forum for African Women Educationalists (FAWE). http://www.ungei.org/files/FAWE_GRP_ENGLISH_VERSION.pdf
- Mlama, P., Dioum, M., Makoye, H., Murage, L., Wagah, M., & Washika, R. (2005b). *Teacher's Handbook for Gender Responsive Pedagogy*. Nairobi: Forum for African Women Educationalists (FAWE). Retrieved from <https://wikigender.oecdcode.org/wp-content/uploads/2015/08/GRP-Booklet.pdf>
- Molla, T., & Cuthbert, D. (2014). Qualitative inequality: experiences of women in Ethiopian higher education. *Gender and Education*, 26(7), 759–775. doi: 10.1080/09540253.2014.970614
- Moore, S., & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: Exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57–73. doi: 10.1080/1356251052000305534
- Morningstar, M.E., Shogren, K.A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192–210. doi: 10.1177/1540796915594158
- Saunders, L., & Wong, M. A. (2020). Chapter 5. Critical pedagogy: Challenging bias and creating inclusive classrooms. In *Instruction in Libraries and Information Centers* (pp. 75–97). Illinois: Windsor & Downs Press. doi: 10.21900/wd.12
- Semela, T., & Tsige, M. (2023). Gendered Policies in Ethiopian Higher Education: Are Policy Promises Vanishing with Time? *Higher Education Policy*, 37, 568–589. doi: 10.1057/s41307-023-00320-5
- Sibbons, M. (1998). Approaches to gender awareness raising: Experiences in a government education project in Nepal. *Gender and Development*, 6(2), 35–43. doi: 10.1080/741922720
- Suoranta, J., & Moisiu, O.-P. (2006). Critical Pedagogy as collective social expertise in higher education. *International Journal of Progressive Education*, 2 (3), 47–64.
- Tillquist, N.M. (2023). 59 A Student Perspective on the Importance of Inclusive Pedagogy. *Journal of Animal Science*, 101 (Supplement_3), 71. doi: 10.1093/jas/skad281.085
- Tolman, S. (2019). Considerations for using critical pedagogy as the vehicle to promote social justice in higher education. In J. Hoffman, P. Blessinger, M. Makhanya (Eds.), *Strategies for Fostering Inclusive Classrooms in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion* (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, vol. 16, pp. 197–212). Leeds: Emerald Publishing Limited. doi: 10.1108/s2055-364120190000016016
- Uddin, M. S. (2019). Critical Pedagogy and its implication in the classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 3(2), 109–119. doi: 10.32674/jump.v3i2.1788
- Wattimena, R.A.A. (2018). Pedagogi Kritis: Pemikiran Henry Giroux tentang pendidikan dan relevansinya untuk Indonesia. *Jurnal Filsafat*, 28(2), 180–199. doi: 10.22146/jf.34714

References

- Adams, W.C. (2015). *Conducting semi-structured interviews*. K.E. Newcomer, H.P. Hatry, J.S. Wholey (Eds.). *Handbook of Practical Program Evaluation*: Fourth Edition. Hoboken, New Jersey, Wiley. John Wiley & Sons LTD, pp. 492–505. doi: 10.1002/9781119171386.ch19
- Ananga, E.D. Gender responsive pedagogy for teaching and learning: The practice in Ghana's initial teacher education programme. *Creative Education*, 2021, vol. 12, no. 04, pp. 848–864. doi: 10.4236/ce.2021.124061
- Breunig, M. Turning experiential education and Critical Pedagogy Theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 2005, vol. 28, issue 2, pp. 106–122. doi: 10.1177/105382590502800205

Chapin, J., & Warne, V. (2020). *Gender Responsive Pedagogy in Higher Education: a framework*. Available at: <https://www.inasp.info/sites/default/files/2021-01/Gender%20responsive%20pedagogy%20Framework%20paper.pdf> (Accessed 09 September 2024).

Chuki, S., & Dorji, T. Gender sensitivity in pedagogical practices in secondary education in Bhutan. *Amity International Journal of Teacher Education*, 2020, vol. 6, issue 1. Available at: <https://www.amity.edu/aen/aijite/articles2020/GENDER-SENSITIVITY.pdf> (Accessed 09 September 2024).

Darder, A., Mayo, P., & Paraskeva, J. (2017). *The internationalization of critical pedagogy*. A. Darder, P. Mayo, J. Paraskeva (Eds.). *International Critical Pedagogy Reader*. New York, Routledge, pp. 1–14. doi: 10.4324/9781315092584

Deleu, M. H., & Purakhyna, O. V. From the experience of implementing the idea gender pedagogy. *Educational Dimension*, 2022, vol. 9, pp. 296–300 doi: 10.31812/educdim.5370

Dorji, T. Gender responsive pedagogy awareness and practices. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 2020, vol. 1, no. 2, pp. 100–112. doi: 10.36892/ijlts.v1i2.21

Egne, R. M. Gender equality in Public Higher Education Institutions of Ethiopia: The case of Science, Technology, Engineering, and Mathematics. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 2014, vol. 5, issue 1, pp. 3–21. doi: 10.2478/dcse-2014-0001

Hudson, P. Mentoring as professional development: “growth for both” mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 2013, vol. 39, issue 5, pp. 771–783. doi: 10.1080/19415257.2012.749415

Jarvis, J. Reflections on gender identity in a safe space for transforming classroom praxis. *Journal for the Study of Religion*, 2014, vol. 27, no. 1, pp. 169–191.

Kagoda, A.M. (2019). *Gender and education at Makerere university, Uganda*. V. Demos, M.T. Segal, K. Kelly (Eds.). *Gender and Practice: Insights from the Field (Advances in Gender Research, vol. 27)*. Leeds, Emerald Publishing Limited, pp. 23–37. doi: 10.1108/S1529-212620190000027002

Kahamba, J. S., Massawe, F. A., & Kira, E. S. Awareness and practice of gender responsive pedagogy in higher learning institutions: The case of Sokoine University of Agriculture, Tanzania. *Journal of Education, Humanities & Sciences*, 2017, vol. 6, no. 2, pp. 1–16.

Khalil, N., Aljanazrah, A., Hamed, G., & Murtagh, E. M. Teacher educators’ perspectives on gender responsive pedagogy in higher education. *Irish Educational Studies*, 2023, vol. 43, no. 4, pp. 903–919. doi: 10.1080/03323315.2023.2174575

Kirylo, J.D., Thirumurthy, V., Smith, M., & McLaren, P. Issues in education: Critical Pedagogy: An Overview. *Childhood Education*, 2010, vol. 86, no. 5, pp. 332–334. doi: 10.1080/00094056.2010.10521420

Kumar Pathania, S. Sustainable development goal: gender equality for women’s empowerment and human rights. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 2017, vol. 5, no. 4, pp. 72–82. doi: 10.29121/granthaalayah.v5.i4.2017.1797

Lualhati, G.P. Gender sensitizing: Examining Filipino educators’ pedagogical practices and teaching effectiveness. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 2019, vol. 7, issue 1, pp. 67–76.

McArthur, J. Achieving social justice within and through higher education: The challenge for critical pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 2010, vol. 15, no. 5, pp. 493–504. doi: 10.1080/13562517.2010.491906

Mlama, P., Dioum, M., Makoye, H., Murage, L., Wagah, M., & Washika, R. (2005a). *Gender Responsive Pedagogy: A teacher’s handbook*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists (FAWE), 42 p.

Mlama, P., Dioum, M., Makoye, H., Murage, L., Wagah, M., & Washika, R. (2005b). *Teacher’s Handbook for Gender Responsive Pedagogy*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists (FAWE), 42 p. Available at: <https://wikigender.oecdcode.org/wp-content/uploads/2015/08/GRP-Booklet.pdf> (Accessed 10 September 2024)

Molla, T., & Cuthbert, D. Qualitative inequality: experiences of women in Ethiopian higher education. *Gender and Education*, 2014, vol. 26, no. 7, pp. 759–775. doi: 10.1080/09540253.2014.970614

Moore, S., & Kuol, N. Students evaluating teachers: Exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 2005, vol. 10, issue 1, pp. 57–73. doi: 10.1080/1356251052000305534

Morningstar, M.E., Shogren, K.A., Lee, H., & Born, K. Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2015, no. 40 (3), pp. 192–210. doi: 10.1177/1540796915594158

Saunders, L., & Wong, M. A. (2020). Chapter 5. Critical pedagogy: Challenging bias and creating inclusive classrooms. *Instruction in Libraries and Information Centers*. Illinois, Windsor & Downs Press, pp. 75–97. doi: 10.21900/wd.12

Semela, T., & Tsige, M. Gendered Policies in Ethiopian Higher Education: Are Policy Promises Vanishing with Time? *Higher Education Policy*, 2023, vol. 37, pp. 568–589. doi: 10.1057/s41307-023-00320-5

Sibbons, M. Approaches to gender awareness raising: Experiences in a government education project in Nepal. *Gender and Development*, 1998, no. 6(2), pp. 35–43. doi: 10.1080/741922720

Suoranta, J., & Moio, O.-P. (2006). Critical Pedagogy as collective social expertise in higher education. *International Journal of Progressive Education*, vol. 2, issue 3, pp. 47–64.

Tillquist, N.M. (2023). 59 A Student Perspective on the Importance of Inclusive Pedagogy. *Journal of Animal Science*, vol. 101 (Issue Supplement_3), p. 71. doi: 10.1093/jas/skad281.085

Tolman, S. (2019). *Considerations for using critical pedagogy as the vehicle to promote social justice in higher education*. J. Hoffman, P. Blessinger, M. Makhanya (Eds.). Strategies for Fostering Inclusive Classrooms in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, vol. 16). Leeds, Emerald Publishing Limited, pp. 197–212. doi: 10.1108/s2055-364120190000016016

Uddin, M. S. Critical Pedagogy and its implication in the classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 2019, vol. 3, issue 2, pp. 109–119. doi: 10.32674/jump.v3i2.1788

Wattimena, R.A.A. Critical Pedagogy: Henry Giroux's Thoughts on Education and Their Relevance to Indonesia. *Jurnal Filsafat*, 2018, vol. 28, no. 2, pp. 180–199. <https://doi.org/10.22146/jf.34714> (In Indonesian).

GENDER-RESPONSIVE PEDAGOGY AWARENESS: INSIGHTS FROM EDUCATORS AND ACADEMIC LEADERS OF PUBLIC UNIVERSITIES IN ETHIOPIA

Totoba Baru Aboma, PhD candidate in the Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, ELTE-Eotvos Lorand University, Budapest, Hungary; Former Teacher in the Department of Educational Planning and Management, Madda Walabu University, Oromia, Ethiopia.
e-mail: totobabaru@icloud.com.

ORCID: 0000-0003-4584-0487

Mészáros György, Doctor of Philosophy, Associate Professor, Institute of Education, Faculty of Education and Psychology, ELTE-Eotvos Lorand University, Budapest, Hungary.

e-mail: meszaros.gyorgy@ppk.elte.hu.

ORCID: 0000-0003-3576-8135

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-5

Keyword: *gender-responsive pedagogy, educational inequality, gender awareness, public universities in Ethiopia, critical pedagogy, gender equality in teaching, teacher training, inclusive education system.*

Gender-responsive pedagogy refers to teaching methods that respond to the specific learning needs and experiences of males and females. It plays a crucial role in overcoming the widespread gender gap in education by promoting equal opportunities for students regardless of their gender. A number of studies address the problems of gender equality in the Ethiopian education system. However, none of them address the question of whether teachers and academic leaders are aware of gender-responsive pedagogy, which could be one of the factors perpetuating gender inequality in the country's educational institutions.

Therefore, this study aims to address this gap by defining the level of awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders in some selected public universities in Ethiopia. This type of study could contribute to an improvement and broader international discussion on gender inequality from the perspective of teaching methods used by teachers. The objective of this study was to explore the awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders in public universities in Ethiopia. The study also aims to identify the solutions proposed by the participants to improve the

awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders. Investigating university teachers' and academic leaders' awareness of gender-responsive pedagogy helps to understand the extent to which they recognize and address gender bias in teaching practice. In this sense, this study explores the awareness of gender-responsive pedagogy among teachers and academic leaders in selected public universities in Ethiopia using critical pedagogy as a theoretical framework.

Methodology. The aim of this study was to explore teachers' and academic leaders' awareness of gender-responsive pedagogy and participants' proposed solutions. Madda Walabu, Arsi and Ambo universities were included in this study using purposive sampling as the researcher had very close contact with these universities as a student and academic staff member. The researcher believes that this could facilitate data collection. An exploratory qualitative research method was used with a semi-structured interview as the main instrument of data collection. To explore the awareness of gender-responsive pedagogy among educators and academic leaders in three selected public universities in Ethiopia, seven academic leaders (two faculty deans and five academic programme leaders) and six university teachers, a total of 13 participants (teachers and academic leaders) were included in this study by the means of purposive sampling. All the selected academic leaders and teachers have teaching experience in more than one public universities in Ethiopia, which can enrich the sample of this study. All the participants are involved in teaching activities and can share their experience and knowledge on gender-responsive pedagogy. In addition, the participants are from diverse fields of study and experiences which supports the inclusion of different experiences and perspectives in this study. The data collected for this study was analysed qualitatively. Accordingly, the data analysis involved various processes to transform the collected data into a form of explanation, understanding and interpretation of the participants' awareness of gender-responsive pedagogy. The data analysis for this study was done by transcribing the data collected through semi-structured interviews from the teachers and academic leaders into appropriate textual units and reading them repeatedly to understand the meanings in the data. After the transcribed data were thoroughly read and understood, they were coded and transformed into categories (or themes). The themes for data analysis in this study were derived from the basic research questions guiding this study. Accordingly, the gender awareness of teachers and academic leaders and the solutions proposed by the participants are the themes for data analysis in this study. Finally, the data were interpreted beyond the codes and themes to capture the larger meaning of the data.

Findings. The findings of this study show a lack of awareness and training on gender-responsive pedagogy among the educators and academic leaders of the selected public universities in Ethiopia. The teachers and academic leaders in the selected public universities in Ethiopia lack awareness and training on gender-responsive pedagogy but recognize the importance of gender equality in teaching and leadership positions. These participants proposed solutions such as continuous gender-responsive pedagogy training, university support and commitment for the implementation of gender-responsive pedagogy and integrating gender-responsive pedagogy into teachers' education curricula.

Conclusion. Based on the findings of this study, we conclude that teachers and academic leaders who lack awareness of gender-responsive pedagogy contribute to the perpetuation of systemic gender inequalities that impact society. To mitigate these problems, it is important that universities provide training and resources for gender-responsive pedagogy for all at the selected public universities in Ethiopia. It is critical that policy makers, university leaders and educators work together to effectively promote awareness and practice of gender-responsive pedagogy and create a more inclusive education system in Ethiopia.

Одержано 18.09.2024.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378.147:159.9

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-6

Г.Ю. ВОШКОЛУП,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)

НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Статтю присвячено вивченню проблеми педагогічних особливостей навчальної автономії як передумови формування самостійності майбутніх психологів. Метою дослідження є виявлення психолого-педагогічних особливостей формування самостійності майбутніх психологів у контексті феномену навчальної автономії. Завданнями дослідження є: охарактеризувати теоретичні засади сутності навчальної автономії як психолого-педагогічної категорії; визначити особливості формування самостійності у майбутніх психологів та ролі в цьому навчальної автономії; виявити відмінності між автономним та неавтономним навчанням майбутніх психологів; визначити основні переваги впровадження навчальної автономії як передумови формування самостійності у майбутніх психологів; надати рекомендації для розвитку навчальної автономії майбутніх психологів.

Для досягнення поставленої мети використано такі методи: ретроспективний і категоріальний аналіз, узагальнення, порівняння, систематизація підходів до визначення сутності поняття «навчальна автономія».

За результатами критичного аналізу першоджерел встановлено, що поняття «автономія учня / студента» було введено на початку 80-х рр. ХХ ст. Анрі Холеком, який визначав дану категорію як «здатність учня брати на себе відповідальність за власне навчання». Теоретичне дослідження поглядів різних дослідників засвідчило, що варіації у визначенні навчальної автономії відображають тенденцію до змін у освітніх переконаннях, тезаурусу теорії навчання, технологіях, попиті на роботу та цілі навчання.

З'ясовано, що формування самостійності студентів під впливом навчальної автономії розглядається як процес так званого кооперативного навчання, за якого відбувається керівництво (координація, наставництво) з боку педагогів, на відміну від традиційних педагогічних функцій. Окреслено низку навичок, які здатні допомогти студентові взяти на себе відповідальність за своє навчання. Установлені відмінності між автономним та неавтономним навчанням студентів. Окреслено переваги впровадження навчальної автономії як передумови формування самостійності у майбутніх психологів. Запропоновано рекомендації для розвитку навчальної автономії майбутніх психологів.

Ключові слова: автономія, навчальна автономія, самостійність, відповідальність, навчальна мотивація, студент закладу вищої освіти, майбутні психологи.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Феноменологія навчальної автономії на сьогоднішній день є порівняно молодим напрямом наукових досліджень, оскільки вперше про цю категорію заговорили лише у 1981 році (А. Холек). Проте за останні десятиліття дана категорія стає все більш популярною у різних галузях знань та привертає дедалі більшу увагу дослідників. Спочатку її розглядали у розрізі навчання особистості іноземним мовам, але на часі все більше наукових дискусій точать-

ся навколо багатьох інших наук, а також у контексті формування навичок навчання протягом усього життя (самоосвіта, саморозвиток, самовиховання, самокерованість тощо).

Сучасна система вітчизняної вищої освіти, що стрімко розвивається на засадах компетентнісного підходу, також активно впроваджує принцип навчальної автономії студентів у напрямі формування самостійності та розвитку саморегульованого навчання, які стають в нагоді майбутнім фахівцям не тільки під час навчання в університеті, але й у їх майбутній професійній діяльності. Навички навчальної автономії також допомагають студентам осмислювати складні питання, вирішувати поточні проблеми, брати на себе відповідальність за свої рішення.

Актуальності набуває формування навчальної автономії і для майбутніх психологів, які в силу своєї майбутньої професії мають виховувати в собі навички, пов'язані з самоорганізованістю й самоконтролем у середовищі своєї майбутньої професійної діяльності, які становлять основу особистісно-професійної автономії. Тому досить важливим стає формування такої професійної автономії ще на етапі підготовки фахівців у ЗВО на основі формування навичок навчальної автономії.

Наведене вище обумовлює актуальність дослідження психолого-педагогічних аспектів навчальної автономії як передумови формування самостійності у майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спектр наукових досліджень у частині проблеми формування навчальної автономії досить широкий та різноманітний. Зокрема, проблематика навчальної автономії активно досліджувалась такими західними науковцями, як: Л. Арчіа (L. Arcia), Ф. Бенсон [Benson, 2000], Дж. Браво, Е. Інтріаго, Дж. Ольгін, Г. Гарсон, Л. Арчіа [Bravo, et al., 2017], С. Коттралл [Cotterall, 1995], Л. Дікінсон [Dickinson, 1994], Х. Холек [Holec, 1981], Д. Танасулас [Thanasoulas, 2000] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте такий ґрунтовний підхід до вивчення окресленої проблематики не вичерпує всіх проблемних питань і відкриває додаткові перспективи наукового пошуку в напрямі визначення ролі навчальної автономії у формуванні самостійності майбутніх психологів, чому і присвячене дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявлення психолого-педагогічних особливостей формування самостійності майбутніх психологів у контексті феномену навчальної автономії.

У дослідженні визначено такі завдання: охарактеризувати теоретичні засади сутності навчальної автономії як психолого-педагогічної категорії; визначити особливості формування самостійності в майбутніх психологів та ролі в цьому навчальної автономії; виявити відмінності між автономним та неавтономним навчанням майбутніх психологів; визначити головні переваги впровадження навчальної автономії як передумови формування самостійності у майбутніх психологів; надати рекомендації для розвитку навчальної автономії майбутніх психологів.

Визначення методів дослідження. Задля досягнення поставленої мети використано такі методи: ретроспективний і категоріальний аналіз, узагальнення, порівняння, систематизація підходів до визначення сутності поняття «навчальна автономія».

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні поняття «автономія» є широко використовуваним в освіті. Теоретичне вивчення підходів до розуміння сутності навчальної автономії у психолого-педагогічних дослідженнях свідчить, що вперше про неї заговорили західні дослідники.

Поняття «автономія учня / студента» було введено у 1981 р. Анрі Холеком. У його книзі «Автономія та вивчення іноземних мов», присвяченій цьому питанню, дослідник визначав дану категорію як здатність учня брати на себе відповідальність за власне навчання [Holec, 1981]. Це визначення стало найбільш розповсюдженим та цитованим у науковій літературі.

Етимологія поняття походить від грецького «autonomos», що буквально означає «мати свої власні закони» [Oxford Dictionaries, 2015]. З урахуванням цього, дебати навколо концепції навчальної автономії циркулюють навколо здатності окремих осіб або їх груп до самоуправління своєю навчальною діяльністю (освітою, самоосвітою), а також до вивчення чинників, які обмежують таку здатність або сприяють її формуванню.

Дж. Браво, Е. Інтріаго, Дж. Ольгін, Г. Гарсон, Л. Арсія розглядають навчальну автономію як відповідальність та здатність студентів до самостійного управління своїми навчаль-

ними стратегіями, що виражається мірою їх ставлення до навчання (до діяльності в цілому) та прагнення досягти навчальної мети. Вказані науковці звертають увагу на те, що не слід плутати навчальну автономію з навчальною мотивацією. На їх думку, сама по собі навчальна мотивація може бути недостатньо ефективною без самодисципліни й автономних зусиль, які допомагають отримати бажані навчальні, досягнути професійних результатів [Bravo, et al., 2017].

Е. Дечі та Р. Фласте розглядають навчальну автономію як відчуття свободи та волевиявлення у своїх діях у процесі навчання як одну із ключових потреб забезпечення ефективності такого навчання. Навчальна автономія живить внутрішню мотивацію особистості, посилюючи активний інтерес до навколишнього світу. Це пояснює те, яким чином навчальна автономія вможливує розв'язання проблеми навчальної мотивації. Установлено, що автономні учні (студенти) спираються на внутрішню мотивацію, коли беруть на себе відповідальність за власне навчання та зобов'язання розвивати навички рефлексивного самоуправління у навчанні; а успіх у навчанні, своєю чергою, посилює їхню внутрішню мотивацію. Саме тому автономні учні є вмотивованими й рефлексивними, їхнє навчання ефективне та результативне (навіпаки, будь-яке навчання, ймовірно, буде успішним тією мірою, якою учень є автономним) [Deci, Flaste, 1995].

Зі свого боку, Л. Дікінсон наголошує, що навчальна автономія – це ситуація, у якій учень несе повну відповідальність за всі рішення, пов'язані з його навчанням, і за виконання цих рішень [Dickinson, 1994]. Ф. Бенсон указує, що навчальна автономія – це визнання прав учнів у межах освітніх систем [Benson, 2000]. У цьому контексті Д. Танасулас зазначає, для того щоб допомогти учням отримати більший контроль над власним навчанням, важливо допомогти їм усвідомити та визначити стратегії, які вони вже використовують або потенційно можуть використовувати [Thanasoulas, 2000].

Як зазначає Т. Данг, протягом останніх двох десятиліть навчальну автономію почали сприймати та втілювали на практиці різними способами, залежно від конкретних політичних, соціальних і сучасних ситуацій [Dang, 2010]. По-перше, навчальна автономія, стала розглядатися як здатність знати, як вчитися [Wenden, 1991]. По-друге, як здатність «контролювати» свою навчальну діяльність [Cotterall, 1995]. По-третє, як здатність вчитися «без участі вчителя» [Dickinson, 1994]. По-четверте, як «здатність робити та здійснювати вибір» [Littlewood, 1996] або спроможність виконувати раціональні процеси прийняття рішень щодо навчальної діяльності [Hunt, Gow, Barnes, 1989].

Ці варіації у визначенні навчальної автономії відображають тенденцію до змін в освітніх переконаннях, тезаурусу теорія навчання, технологіях, попиті на роботу та цілі навчання. Ця здатність особистості потребує локалізації та розгляду в певних соціальних контекстах, тобто люди в різних соціокультурних ситуаціях можуть мати різні погляди на навчальну автономію, і це обумовлює оприявлення різних практик формування цієї здатності.

Щодо вітчизняних дослідників, то питання сутності навчальної автономії ще залишається малодослідженим і переважно стосується вивчення іноземних мов або самоосвіти в розрізі додаткових курсів чи програм. Зокрема, на увагу заслуговують дослідження таких фахівців, як І. Задорожна, В. Каламаж, Т. Караєва, Н. Ленюк, Ю. Петровська, З. Соломко, А. Томашевська, Н. Хорошилова та ін. Теоретичний аналіз визначень навчальної автономії, пропонованих даними дослідниками, свідчить про їх подібність розглянутим вище західним концепціям [Г.Ю. Вошколуп, 2024].

Як висновок, теоретичне дослідження поглядів різних дослідників свідчить, що навчальна автономія – це здатність студента бути самостійним у навчанні, самовмотивованим і відповідальним за власне навчання. При цьому результат формування у студентів дієвої навчальної автономії безпосередньо залежить від їх мотивації до навчання. Остання пов'язана з тим, як студент уміє самостійно навчатися, адже інтерес до навчання, що виникає без опори на вміння та навички здобувати знання, поступово згасає. І навпаки, успішне виконання навчальної роботи завдяки володінню компетенцією саморегульованого навчання саме по собі є сильним мотивуючим чинником.

На відміну від традиційного викладання, навчальна автономія дає студентам можливість приймати власні рішення, що особливо важливе для формування в особистості навичок самостійності та відповідальності. Такі студенти мають доступ до всіх навчальних ресурсів і свободу в розробленні власних стратегій навчання.

Формування самостійності студентів під впливом навчальної автономії розглядається нами як процес так званого кооперативного навчання, за якого відбувається керівництво (координація, наставництво) з боку педагогів, на відміну від традиційних педагогічних функцій.

На нашу думку, щоб студенти були більш самостійними в навчанні, вони повинні мати низку навичок, які допоможуть їм узяти на себе відповідальність за своє навчання. До таких навичок, на нашу думку, пропонуємо віднести:

- визначення й усвідомлення власних навчальних цілей;
- планування своєї навчальної діяльності;
- оцінка власного прогресу навчання;
- розуміння власних процесів навчання;
- формування стратегій навчання в різних контекстах і порівняння їх ефективності.

Завданням педагогів у напрямі розвитку вказаних навичок має виступати саме принцип наставництва, що підпорядковує собі координацію навчального процесу, постановку навчальних цілей та завдань, видача «доручень» у вигляді завдань згідно з навчальною програмою, що в цілому має заохочувати формування у студентів навчальної автономії.

Відмінності між автономними й неавтономними студентами є очевидними (рис. 1).

Неавтономні студенти	Автономні студенти
<ul style="list-style-type: none">• Педагоги розповідають студентам про кожен крок, який вони повинні зробити, щоб досягти мети; пояснюють, як і коли вони це повинні зробити, коли і як представити результати тощо.• Студенти виконують регламентовані педагогом дії.	<ul style="list-style-type: none">• Педагоги ознайомлюють студентів із навчальною програмою (темами, які мають бути засвоєні), надають необхідні рекомендації з пошуку й засвоєння навчального матеріалу тощо.• Студенти самостійно вирішують, які кроки їм потрібно зробити у процесі навчання й засвоєння нових знань, щоб досягти своєї мети, а також коли і як вони роблять кожен крок.

Рис. 1. Відмінності між студентами, що практикують автономне навчання, та студентами, які надають перевагу традиційному навчанню

Отже, автономний студент встановлює власні навчальні цілі, керуючись загальними дидактичними цілями вивчення певного навчального курсу; вибирає власні завдання та вправи, які допомагають закріпити набуті компетентності; шукає можливості застосувати свої знання поза межами навчального курсу.

Розглянемо далі як автономне навчання впливає на формування самостійності майбутніх психологів. Припустимо, студент навчається на спеціальності «Психологія» в закладі вищої освіти. У процесі відвідування лекційних і практичних занять із фахових дисциплін він отримує різні навчальні завдання, які, за умілого оперування ними, сприяють автономному навчанню. Сюди безсумнівно можемо відносити всі види навчальних завдань, пов'язаних із самостійною роботою студентів, а також завдання для підготовки до практичних і семінарських занять, які не є вивченням і закріпленням пройденої теми за виданим викладачем конспекту, а є самостійним пошуком, обробленням і систематизацією навчальної інформації, а також її представленням у зручному для звітування й отримання оцінки вигляді (конспект, реферат, есе, тези, презентація, проект тощо).

Навіть лекційні заняття можуть стати джерелом формування навчальної автономії, якщо у процесі лекції педагог: висловить прохання поміркувати над певною проблемою і висловити власні точки зору на певну психологічну проблему та шляхи її розв'язання; пояснить студентам, де можна знайти додатковий корисний і цікавий матеріал із теми, яка вивчається, щоб поглибити й розширити знання студентів у цьому напрямі; надасть на вибір кілька варіантів домашніх завдань; запропонує обговорити досліджувану на лекції проблемну тему зі знайомими психологами-практиками чи іншими студентами.

Усе це приклади навчання, спрямованого на розвиток самостійності учнів. Педагог озброює учнів навичками, необхідними для самостійного навчання, і ставить завдання, які заохочують автономне навчання як в аудиторії, так і поза нею.

Зауважимо, що специфіка навчання на спеціальності «Психологія» сама по собі передбачає численну кількість творчих і самостійних завдань із особливостей психологічного консультування та організації психологічної допомоги, які на відміну від завдань із точних наук, відкривають студентам широкі можливості варіювати у виборі рішень і пропонувані ними шляхів розв'язання психологічних проблем.

Автономне навчання може відкрити широкий спектр можливостей і переваг для майбутніх психологів, допомагаючи максимізувати залучення студентів за мінімального внеску педагога. На нашу думку, головними перевагами впровадження навчальної автономії як передумови формування самостійності у майбутніх психологів можна вважати такі:

1. *Розширення навчальних можливостей студентів у засвоєнні нової інформації.* Навчальна автономія заохочує самостійне зростання, надаючи студентам можливість контролювати своє навчання, актуалізуючи набутий навчальний досвід відповідно до своїх потреб і вподобань, включаючи адаптацію до своїх індивідуальних стилів навчання та сфер інтересів.

2. *Надання студентам свободи вибору щодо способів організації навчання,* завдяки чому вони мають шанс стимулювати власний розвиток і навчальний прогрес.

3. *Збільшення залучення студентів у процес набуття професійних компетентностей.* Ключова відмінність між автономним і традиційним навчанням полягає в тому, що автономне навчання формує більш динамічний досвід. Автономні учні беруть на себе більше відповідальності за своє навчання, тому вони можуть бути більш ефективними та гнучкими, оскільки не покладаються на педагога. Як результат – більш зацікавлені й захоплені студенти, які з інтересом навчаються та оволодівають навичками майбутньої професії.

4. *Розвиток навичок вирішення проблем,* що особливо важливе у професії психолога. Навчальна автономія студента не тільки є ключовою рисою у підвищенні його залученості в навчальний процес, але є фактором розвитку в нього критичного мислення й навичок розв'язання проблем. Студентам – майбутнім психологам – варто надавати простір для формування власного навчального шляху, а також пропонувати обміркувати свій прогрес і цілі, над якими вони працюють. Усі ці дії спираються на здатність студентів вирішувати проблеми, що є надзвичайно важливою навичкою як для студентів, так і для фахівців соціальної сфери.

5. *Підвищення самооцінки.* Коли педагог озброює студентів навичками, необхідними для навчання, підвищується їхня впевненість і самооцінка, оскільки вони розуміють, що можуть впоратись із цими навчальними завданнями самостійно. Замість того, щоб отримувати навчальний контент «з ложечки», студенти здатні керувати власним навчанням. Коли вони спостерігають позитивну динаміку в навчальних досягненнях, зростає впевненість у собі.

6. *Більша різноманітність у виборі змісту навчання.* У навчальному середовищі, яке сприяє автономії студентів, викладачі пропонують ширший вибір навчального матеріалу, щоб допомогти студентам самотужки керувати навчанням. Студенти можуть будувати власний індивідуальний шлях навчання, а не просто слідувати вказівкам педагога. Це означає, що для студентів з'являється більше можливостей для участі в ширшому діапазоні видів діяльності й завдань або навіть для створення власних освітніх траєкторій.

Основними рекомендаціями для розвитку навчальної автономії майбутніх психологів вважаємо такі:

1. *Вивчати навчальні запити студентів.* Це, наприклад, те, чому конкретно вони хочуть навчитися, які теми їм було б найбільш цікаво вивчити, що вони вважали б найбільш

корисним або що, на їхню думку, є найважливішим для вивчення. Їхні відповіді викладач може використовувати для формування своїх лекцій, практичних занять і навчальних модулів у цілому. Надаючи студентам можливість зробити свій унесок у те, як витрачається їхній час, педагог може сприяти більшій активності студентів і створювати більш динамічний досвід навчання.

2. *Надавати студентам кілька варіантів навчальних завдань на вибір.* Сприяти самостійності можна через надання кількох варіантів для кожного завдання, діяльності й оцінювання. Наприклад, на етапі оцінювання замість призначення задля контролю тесту з кількома варіантами відповідей можна запропонувати студентам низку різних варіантів оцінювання, як-от: відповідь на запитання, есе, дослідження й ситуаційний аналіз чи приклад із реального життя або участь у дебатах тощо. Надання студентам права вибору з кількох варіантів діяльності може допомогти їм знайти ту з них, яка їх найбільше цікавить і дозволяє використовувати свої сильні сторони. Це сприятиме тому, що здобувачі освіти розвинуть здатність якнайкраще продемонструвати те, чого вони навчилися. Більше того, це може допомогти студентам застосувати свої знання до реальних життєвих сценаріїв і контекстів, а не до суто теоретичних, що особливо важливо у професії психолога.

3. *Надавати широкий спектр ресурсів для навчання.* Щоб допомогти студентам продовжити навчання поза формальними заняттями або модулями, бажано надати їм спектр додаткових ресурсів. Можливими додатковими ресурсами можуть бути статті, відео, книги й електронні книги, опубліковані форуми та дискусії, онлайн ігри тощо. Це дозволить студентам активно працювати поза аудиторією.

4. *Практикувати вправу «Можу зробити».* Це просте у виконанні завдання для постановки цілей, яке може стати етапом автономного навчання. Воно полягає в написанні тверджень, що починаються зі слів «можу зробити», задля того, щоб спонукати студентів думати про свої цілі й навчальний шлях.

Застосовують три фази вправи «Можу зробити»:

1) «Можу робити»: студенти записують те, що вони вже вміють робити, включаючи те, чого вони навчилися на попередніх заняттях і під час самостійного навчання.

2) «Потрібно зробити»: студенти виокремлюють те, чому їм ще потрібно вивчити, щоб досягти своїх цілей, включаючи конкретні навчальні концепції та завдання.

3) «Хочу навчитися»: студенти дивлячись на перспективу, визначають те, чому вони ще хочуть навчитися і що їм буде цікаво досліджувати більшою мірою.

5. *Пропонувати студентам вести щоденник.* Значною частиною навчальної автономії є заохочення до саморефлексії. Щоденник є ефективним інструментом розвитку рефлексивного мислення. На сторінках щоденника студентам варто розмірковувати про свої досягнення, сподівання, оцінювати свій прогрес у навчанні, виявляти навчальні плани й перспективи.

6. *Створити навчальну онлайн-спільноту зі студентами.* Соціальне навчання (активна соціальна взаємодія зі студентами) є надзвичайно ефективним способом залучити їх у процес навчання і сприяти автономному навчанню поза аудиторією. Таку онлайн-спільноту студенти зможуть використовувати як для консультацій з викладачем, так і для обговорення результатів, підтримки один одного.

7. *Пропонувати більше мультимедійного навчального контенту.* Коли викладач створює навчальний контент, він має враховувати всі можливі канали сприйняття інформації студентами. Мультимедійний контент може допомогти зробити процес навчання цікавішим, а також задовольнити різноманітні потреби й уподобання студентів. Це можуть бути розвивальні й навчальні відео, анімації, діаграми й інфографіка, аудіовміст або подкасти, мікронавчальні відео з тестами тощо.

8. *Акцентувати на корисних інструментах самостійного навчання.* Сприяння самостійності студентів орієнтує на допомогу в розумінні того, як слід використовувати доступні інструменти для навчання. Педагоги мають передбачити час, щоб ознайомити студентів із ключовими навчальними інструментами (тематичні (психологічні) словники й довідники, центри ресурсів і бази даних із психологічних питань і консультаційної психологічної допомоги, де вони можуть самостійно поглибити знання та відпрацювати професійно важливі навички).

9. *Заохочувати студентів до ризику.* Традиційна модель освіти базується на розумінні того, що досягнення є важливим, а помилки – неприпустимими. Насправді, з точки зору психологічної науки, наявність помилок – є нормою; вони є невід’ємною частиною життя та навчання. Щоб допомогти студентам набути більшої впевненості й контролювати процес навчання, варто нагадувати їм, що помилки є звичайною частиною процесу навчання й тому слід бути сміливим у висловленні своїх думок і прийнятті рішень.

10. *Створювати можливості для студентів у вияві лідерських якостей.* У цьому істотно допомагають ігрові та групові заняття, де можна запропонувати студентам очолити групу задля підвищення їх автономії. Також лідерські якості виявляються у студентів у проведенні групових дискусій, модерації дебатів, презентації результатів тематичних досліджень тощо. Передаючи контроль окремим студентам, педагог сприяє автономному навчанню, а також допомагає підвищити впевненість студентів під час публічних виступів, що також є важливим для професії психолога – фахівця соціономічної сфери.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Методологія навчання, відома як підхід до формування навичок навчальної автономії, зосереджена на студентах, які розглядаються педагогами як активні суб’єкти навчального процесу – «актори власних знань».

Студенти повинні самостійно вивчати проблеми, що постають перед ними, і приймати раціональні рішення, виходячи з оцінки власних інтересів та інтересів своєї майбутньої професійної діяльності. Майбутні психологи мають набути навичок самостійного навчання, що дасть їм змогу діяти відповідно до принципів соціальної справедливості та водночас раціоналізму й ефективності.

Перспективою подальших досліджень визначено у побудові педагогічної технології формування самостійності майбутніх психологів на основі їх навчальної автономії.

Список використаних джерел

Вошколуп, Г.Ю. (2024). Формування навчальної автономії студентів економічних спеціальностей засобами цифрових технологій. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1 (27), 81–89. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-9

Benson, P. (2000). *Autonomy as a learners' and teachers' right*. In Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 111-117). (English language teaching review). London: Longmans.

Bravo, J.C., Intriago, E.A., Holguin, J.V., Garzon, G.M., Arcia, L.O. (2017). Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language. *English Language Teaching*, 2(10), 100–113. doi:10.5539/elt.v10n2p100

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205. doi: 10.1016/0346-251X(95)00008-8

Dang, T.T. (2010). Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from socio-cultural perspective. *English Language Teaching*, 3(2), 3–9. doi: 10.5539/elt.v3n2p3

Deci, E., Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: understanding self-motivation*. New York: Penguin.

Dickinson, L. (1994). *Preparing learners: toolkit requirements for preparing/orienting learners*. In Esch, E. (Ed.), *Self-access and the adult language learner* (pp. 39–49). London: CILT.

Hunt, J., Gow, L., Barnes, P. (1989). *Learner self-evaluation and assessment – a tool for autonomy in the language learning classroom*. In V. Bickley (Ed.), *Language teaching and learning styles within and across cultures* (pp. 207-217). Hong Kong: Institute of Language in Education.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24 (4), 427–435. doi: 10.1016/S0346-251X(96)00039-5

Oxford Dictionaries. (2015). Autonomy. Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy>

Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy>

Wenden, A.L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall.

References

- Benson, Ph. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (English language teaching review). London, Longmans, pp. 111-117.
- Bravo, J.C., Intriago, E.A., Holguin, J.V., Garzon, G.M., Arcia, L.O. Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language. *English Language Teaching*, 2017, vol. 10, no. 2, pp. 100–113. doi: 10.5539/elt.v10n2p100
- Cotterall, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 1995, vol. 23, issue 2, pp. 195–205. doi: 10.1016/0346-251X(95)00008-8
- Dang, T.T. Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from socio-cultural perspective. *English Language Teaching*, 2010, vol. 3, no. 2, pp. 3–9. doi: 10.5539/elt.v3n2p3
- Deci, E., Flaste, R. (1995) *Why we do what we do: understanding self-motivation*. New York, Penguin, 240 p.
- Dickinson, L. (1994). *Preparing learners: toolkit requirements for preparing/orienting learners*. Esch, E. (Ed.), *Self-access and the adult language learner*. London, CILT Publ., pp. 39–49.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon Press, 53 p.
- Hunt, J., Gow, L., Barnes, P. (1989). *Learner self-evaluation and assessment – a tool for autonomy in the language learning classroom*. V. Bickley (Ed.), *Language teaching and learning styles within and across cultures*. Hong Kong, Institute of Language in Education Publ., pp. 207–217.
- Littlewood, W. "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 1996, vol. 24, issue 4, pp. 427–435. doi: 10.1016/S0346-251X(96)00039-5
- Oxford Dictionaries*. (2015). Autonomy. Available at: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy> (Accessed 10 October 2022).
- Thanasoulas, D. What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, 2000. Available at: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy> (Accessed 10 October 2024).
- Voshkolup, H. Formation of educational autonomy of students of economic specialities by means of digital technologies. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 1 (27), pp. 81–89. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-9 (In Ukrainian).
- Wenden, A.L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York, Prentice Hall Publ., 299 p.

EDUCATIONAL AUTONOMY AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF THE INDEPENDENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Voshkolup Hanna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: sofiavoshkolup@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-5255-1993

DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-6

Keywords: *autonomy, learning autonomy, independence, responsibility, learning motivation, higher education student, future psychologists.*

The article is devoted to the problem of studying pedagogical features of educational autonomy as a prerequisite for the formation of independence of future psychologists. The purpose of the article is to identify the psychological and pedagogical features of the formation of independence of future psychologists in the context of the phenomenon of educational autonomy. The tasks of the article are as follows: to characterize the theoretical foundations of the essence of educational autonomy as a psychological and pedagogical category; determine the peculiarities of the formation of independence in future psychologists and the role of educational autonomy in this; identify differences between autonomous and non-autonomous training of future psychologists; determine the main advantages of the introduction of educational autonomy as a prerequisite for the formation of independence in future psychologists; provide recommendations for the development of educational autonomy of future psychologists.

To achieve the goal, the following methods were used: literary analysis, generalization, comparison, systematization, etc. The article contains the following research results. A critical analysis of approaches to defining the essence of the concept of "learning autonomy" by various researchers was carried out. It was established that the concept of "pupil/student autonomy" was introduced in the early 1980s by Henri Holecom who defined this category as "the student's ability to take responsibility for their own learning". A theoretical study of the views of different researchers has shown that variations in the definition of learning autonomy reflect a trend of changes in educational beliefs, language of learning theory, technology, job demands and learning goals. This ability of the individual needs to be localized and considered in certain social contexts, that is, people in different socio-cultural situations may have different views on educational autonomy, and this leads to a set of different practices for the formation of this ability. As for domestic researchers, the issue of the essence of educational autonomy still remains poorly researched and mainly concerns the study of foreign languages or self-education in the direction of additional courses or programs.

It was found that the formation of students' independence under the influence of educational autonomy is considered as a process of so-called cooperative learning, during which guidance (coordination, mentoring) takes place on the part of teachers, in contrast to traditional pedagogical functions. A number of skills are outlined that will help them take responsibility for their learning: defining and realizing their own learning goals; planning one's educational activities; evaluation of one's own learning progress; understanding of own learning processes; formation of learning strategies in different contexts and comparison of their effectiveness. The difference between autonomous and non-autonomous learning of students is established. The following advantages of the introduction of educational autonomy as a prerequisite for the formation of independence in future psychologists are outlined: expansion of students' educational opportunities in learning new information; providing students with freedom of choice regarding the methods of organizing their studies; increasing the involvement of students in the process of acquiring professional competences; development of problem-solving skills; increasing self-esteem; greater variety of learning.

The following recommendations are offered for the development of the educational autonomy of future psychologists: ask students what they specifically want to learn; provide students with several educational options to choose from; provide a wide range of resources for learning; offer the "I can do" exercise; suggest keeping a diary; create an online community together with students; offer more multimedia educational content; focus on useful self-study tools; encourage students to take risks; create opportunities for students to be leaders.

It has been concluded that the new learning methodology, known as the approach to fostering learning autonomy skills, focuses on students who are viewed by educators as active participants in the learning process – "actors of their own knowledge." Through this approach, future psychologists develop independent learning skills, enabling them to act in accordance with the principles of social justice while maintaining rationality and efficiency.

Одержано 05.08.2024.

УДК 159.922:316.772

DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-7

І.В. ГАРКУША,

*PhD з соціальних комунікацій, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

С.В. ДУБІНСЬКИЙ,

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

СПЕЦИФІКА ТРИВОЖНИХ СТАНІВ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВЗАЄМОДІЇ З СОЦІАЛЬНИМИ МЕДІА

У статті висвітлено специфіку тривожних станів молоді під час взаємодії з соціальними медіа. Незважаючи на низку переваг, що надають соціальні мережі, виявлено несприятливі наслідки надмірного використання соціальних мереж, такі як дефіцит реального спілкування і навпаки сперечання з близькими та сім'єю через надмірну заглибленість у життя в соціальних мережах.

Мета статті полягає у визначенні ступеня впливу різних платформ соціальних медіа (Instagram, Facebook, TikTok тощо) на розвиток різних видів тривоги, враховуючи відмінності у форматі контенту та взаємодії на цих платформах; у визначенні характеру й інтенсивності тривожних станів у молодих людей, пов'язаних із соціальними мережами.

У дослідженні використовувалися такі методи, як контент-аналіз першоджерел, систематизація, уточнення і узагальнення підходів до виявлення факторів, що сприяють виникненню тривоги і залежності, що виникають в результаті взаємодії з соціальними мережами.

Зазначено, що у психіці особистості існує дві емоції, які лежать в основі цього переживання та сотень інших подібних – це страх і тривога. Обидві є адаптивними реакціями організму на ситуації.

Визначено поняття: соціальні мережі та соціальні медіа. Соціальні медіа стали невіддільними від нашого особистого та професійного життя, значною мірою впливають на політичний сценарій країни. Зростання мереж 4G і 5G збільшило зв'язок між віртуальними мережами й реальним суспільством. Діяльність у соціальних мережах – обмін, лайки, обмін повідомленнями та інші види діяльності – посилюють стрес учасників соціальних мереж.

З'ясовано, що соціальна підтримка в реальному житті пов'язана зі зниженням депресії, тривоги та соціальної ізоляції, тоді як соціальна підтримка в соціальних мережах не була пов'язана з цими заходами щодо психічного здоров'я.

Доведено, що соціальні мережі провокують низку негативних змін у психіці та демонструють значний вплив на життя сучасної молоді. Усе частіше використовують платформи соціальних мереж для саморозкриття інформації про свої психічні захворювання, пошуку підтримки й отримання терапевтичних переваг. Соціальна взаємодія все більше переходить в онлайн і доповнює офлайн-стосунки.

Визначено, що різноманітні соціальні мережі стали популярними засобами для людей, щоб брати участь у соціальній комунікації та встановлювати соціальні зв'язки. Ідея створення соціальних мереж полягала в полегшенні соціалізації, адаптації та презентації особистості. Зі зростанням популярності соціальних мереж зросла також частота залежностей від них.

Соціальні мережі мають подвійний вплив на тривожність щодо зовнішнього вигляду. Підвищення залученість у соціальні мережі посилює занепокоєння щодо зовнішнього вигляду, формуючи естетичні стандарти та сприяючи створенню порівняльного середовища.

Доведено, що у 2024 році до п'ятірки найпопулярніших платформ соціальних медіа входять Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram і WeChat.

За результатами дослідження з'ясовано, що цей новий світ соціальних медіа породив, серед іншого, нове явище під назвою Fear of Missing Out (FoMO), яке означає прагнення людей залишатися на зв'язку й орієнтуватися в інфопросторі, щоб не пропустити жодної інформації про те, що відбувається.

Ключові слова: соціальні мережі, соціальні медіа, молодь, психологічний стрес, інтернет-залежність, цифрова комунікація.

Постановка проблеми. Життя сучасної людини нерозривно пов'язане з низкою психоемоційних переживань, які є очевидними для сучасного суспільства. Сучасне українське суспільство перебуває в умовах війни. Війна – це потужна травматична подія, яка суттєво впливає на характер емоційних переживань людини, унаслідок чого переживання людини наповнюються складними емоціями. Беззаперечним є той факт, що результатом таких переживань є негативні та важкі емоції й почуття. Тривога відчувається при раптовій появі несподіваної небезпеки, в ситуації, яка потенційно може завдати шкоди тощо. Дві емоції, які лежать в основі цього переживання й сотень інших подібних, – це страх і тривога. Обидві є адаптивними реакціями організму на ситуації, які можуть потенційно загрожувати його благополуччю та / або фізичній цілісності. Страх вважається орієнтованою на теперішнє і короткочасною реакцією, що характеризується відповіддю на реальну й уявну небезпеку; на відміну від нього, тривога вважається орієнтованою на майбутнє й довготривалою реакцією, в якій невизначеність, очікування небезпеки та / або потенційна загроза є фундаментальними.

Поступово зростає кількість людей, які відчувають надмірну тривожність. Особливо це стосується молодих людей, які стикаються з низкою життєвих завдань, в яких без психологічної підтримки буває складно зорієнтуватися. Війна є однією з таких подій, яка може спричинити значні труднощі для людей. На фоні стресових подій особистість вдається до способів швидкого позбавлення напруги, стресу і тривоги. Це може бути вживання алкоголю, наркотичних речовин, паління, заїдання стресу та відхід у віртуальний світ шляхом комп'ютерних ігор або нервово оновлення стрічки новин у соціальних мережах. У психоаналітичному контексті тривога є важливим аспектом подолання загрозового середовища, а також є необхідною для розвитку невротичної поведінки [Simpson, Rholes, Eller, Paetzold, 2021].

Аналіз останніх досліджень. Провідні світові вчені такі як А. Адлер, М.В. Айзенк, М. Файковська [Eysenck, Fajkowska, 2017], Дж. Боулбі [Bowlby, 2008], Р. Мей [May, 2015], З. Фройд [Freud, 2016], Е. Фромм [Fromm, 1994], К. Хорні [Horney, 1950], К.Г. Юнг [Jung, 1969] та ін., працювали в різних наукових підходах і досліджували роль тривоги з різних аспектів психічного розвитку людини. Науковці встановили, що тривога знижує мотивацію, негативно впливає на ефективність діяльності, уповільнює розумові процеси людини.

Не менш потужним слід уважати внесок у проблематику українських сучасних дослідників: Є. Калюжна і А. Вовна [Калюжна, Вовна, 2013, с. 29-13], Г. Коцюба [Коцюба, 2010], Н. Рубель [Рубель, 2019, с. 91-95], А. Стеценко [Стеценко, 2024, с. 161-170], О. Халік [Халік, 2014] та ін. ретельно вивчали різні аспекти тривожності особистості.

Мета статті полягає у визначенні ступеня впливу різних платформ соціальних медіа (Instagram, Facebook, TikTok тощо) на розвиток різних видів тривоги, враховуючи відмінності у форматі контенту та взаємодії на цих платформах; у визначенні характеру й інтенсивності тривожних станів у молодих людей, пов'язаних із соціальними мережами, як-от: страх пропустити важливу інформацію (FoMO), залежність від схвалення з боку аудиторії, а також емоційні реакції на негативний або нещирий контент.

У дослідженні використовувалися такі **методи**, як контент-аналіз першоджерел, систематизація, уточнення і узагальнення підходів до виявлення факторів, що сприяють виникненню тривоги і залежності, що виникають в результаті взаємодії з соціальними мережами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальні медіа стали невіддільними від нашого особистого та професійного життя і значною мірою впливають на політичний сценарій країни. Надмірне використання соціальних медіа нині є ще більш помітним, оскільки

пандемія, яка вразила світ у 2020 році, створила сприятливі умови для її поширення, а саме соціальне дистанціювання, перебування вдома з вільним доступом до онлайн-світу. Цифрова революція ще більше підвищила ймовірність того, що до списку буде додано більше поведінкових залежностей: інтернет-залежність, залежність від смартфонів і нав'язливі покупки.

Соціальні мережі є складовою соціальних медіа. *Соціальні медіа* – це веб-сервіси, які дозволяють окремим особам і організаціям співпрацювати, підключатися, взаємодіяти та створювати спільноти, дозволяючи їм створювати, змінювати, ділитися та взаємодіяти зі створеним користувачами вмістом, який є легко доступним.

Соціальні мережі – веб-сервіси, які дозволяють окремим особам створювати загальнодоступний або напіввідкритий профіль в обмеженій системі, сформулювати список інших користувачів, із якими вони мають спільний зв'язок, і переглядати їхній список [McCauley, Quan-Haase, 2016, p. 13-26].

За даними дослідження компанії Gradus Research у межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я, серед основних способів подолання стресу та знервованості на ві-йні, в українців перше місце посідає перебування в інтернеті, на це вказали 35% респондентів. Основними джерелами інформації є месенджери (78%), соціальні мережі (71%) та YouTube (68%). При цьому переважна більшість опитаних (93%) послуговується цими джерелами щодня [Gradus Research Company, 2023].

На основі статистичних даних ми бачимо, що соціальні мережі мають велике значення для українців і не тільки – відомі постаті мають мільярди реакцій щодня від усього світу.

Використання соціальних медіа значно впливає на психічне здоров'я – це може підвищити самооцінку й покращити відчуття причетності [Shivani, Meera, 2023]. Але це також може призвести до надзвичайного стресу, тиску, що змушує порівнювати себе з іншими, а також до посилення смутку й ізоляції.

Швидкий розвиток інформаційних технологій, таких як Інтернет і штучний інтелект, змінює основну логіку соціальних структур, спонукаючи до переходу від модернізації до медіатизації. Зростання мереж 4G і 5G збільшило каналів зв'язку між віртуальними мережами й реальним суспільством, поглибивши масштаб «вбудовування медіатизації». Соціальні медіа, що втілюють інтеграцію мережевих систем і соціальних систем, дозволяють користувачам створювати, ділитися й отримувати вміст на онлайн-платформах або додатках, у такий спосіб уможливаючи соціальну взаємодію. Наразі соціальні медіа витіснили традиційні форми соціальної взаємодії як найпоширеніший інструмент в епоху Інтернету. У той час, як люди насолоджуються значними зручностями, яку привносять соціальні медіа, зростає занепокоєння щодо їх впливу на психологічний стан користувачів.

Багато науковців провели масштабні дослідження на тему соціальних медіа та психічного здоров'я, і їхні висновки часто вражають і переконливі. Наприклад, у дослідженні впливу соціальних мереж на самоефективність користувачів, науковці показують, що величезна кількість інформації, яку приносять соціальні мережі, може стати незаперечним джерелом стресу, але якісний рівень освіти підвищує здатність людини критично мислити і, як наслідок, особи з вищою освітою мають більшу автономію та здатні контролювати своє особисте та професійне життя, тобто, вони мають сильне та стабільне почуття власної ефективності, тож вплив соціальних медіа на них не є значним, позитивним чи негативним.

У дослідженні В. Цзя, Л. Лю, Г. Пен вивчалось використання соціальних мереж або ступінь усвідомлення користувачами свого оточення, відчуттів, думок і почуттів під час використання соціальних мереж. Учасниками були 676 активних користувачів соціальних мереж з Ірану та США (451 жінка та 225 чоловіків віком від 18 до 65 років), залучених у період з липня по вересень 2022 року. Було оцінено інтеграцію користувачів соціальних мереж і симптоми залежності від соціальних мереж. За самозвітами учасників, дослідники вимірювали соціально-демографічні показники, душевний спокій, регуляцію емоцій, тривогу, депресію, психологічне благополуччя та задоволеність життям [Jia, Liu, Peng, 2024, p. 593–612]. Результати показали, що позитивні афективні стани схиляють користувачів до уважного використання соціальних мереж, що, своєю чергою, може покращити суб'єктивне психічне здоров'я й захистити від дисфункціонального споживання соціальних мереж.

Інформація має здатність контролювати людину, впливати на її психіку, стимулювати мислення, дії та вчинки. Засоби масової інформації можуть цілеспрямовано змінювати свідомість і поведінку значної кількості людей [Гаркуша, Дубінський, 2024]. Соціальна підтримка може захистити від поганого психічного здоров'я [Shabahang, Shim, Aruguete, Zsila, 2024, p. 157–173]. Люди можуть отримувати соціальну підтримку як у реальному житті, так і в соціальних мережах.

Науковці провели онлайн-опитування, зібравши показники проблемного використання соціальних мереж і психічного здоров'я (депресія, тривога й соціальна ізоляція), а також показники соціальної підтримки в реальному житті й соціальної підтримки, отриманої в соціальних мережах. Аналіз показав, що проблематичне використання соціальних медіа було значною мірою пов'язане зі зниженням соціальної підтримки в реальному житті та збільшенням соціальної підтримки в соціальних мережах. Важливо, що соціальна підтримка в реальному житті тоді була пов'язана зі зниженням депресії, тривоги й соціальної ізоляції, тоді як соціальна підтримка в соціальних мережах не була пов'язана з цими заходами щодо психічного здоров'я. Висновки дослідження показують цінність соціальної підтримки в реальному житті при розгляді зв'язку між проблематичним використанням соціальних мереж і психічним здоров'ям [Shabahang, Shim, Aruguete, Zsila, 2024].

Діяльність у соціальних мережах, така як обмін, лайки, обмін повідомленнями та інші види діяльності, посилюють стрес [Meshi, Morgan, 2021]. Окрім того, надмірне використання соціальних мереж Facebook стало серйозним джерелом стресу, оскільки люди часто діляться різноманітними стрічками, історіями й коментарями, від економіки, політики та соціальних питань до особистих проблем. Інша справа – бажання завантажити найкращі свої фотографії, щоб отримати компліменти чи лайки, а тиск, спрямований на те, щоб показати найкраще себе, може змусити користувача Facebook відчувати занепокоєння. Окрім тривожності, досягнення друзів у Facebook є одним із факторів, що впливають на стан психічного здоров'я людини [Wijiasih, Rona, Prabowo, 2022].

З зазначених вище досліджень, пересвідчуємось, що соціальні мережі провокують низку негативних змін у психіці й демонструють значний вплив на життя сучасної молоді. Мірою того, як люди все частіше використовують платформи соціальних мереж, чи може тривога відігравати не менш важливу роль у впливі на соціальну взаємодію в Інтернеті?

Люди все частіше використовують платформи соціальних мереж для саморозкриття інформації про свої психічні захворювання, пошуку підтримки та отримання терапевтичних переваг. Також соціальні медіа, включно з типами соціальних взаємодій, яким вони сприяють, є цінними для розуміння та прогнозування різних форм психічних захворювань, таких як депресія та суїцидальні думки. Тим не менш, мало що зрозуміло з точки зору того, як стан психічного здоров'я людини впливає на взаємодію, яку вона має на цих платформах.

Оскільки соціальна взаємодія все більше переходить в онлайн і доповнює офлайн-стосунки, таке розуміння може допомогти оцінити та відкрити нові та наявні спостереження про те, як основні проблеми психічного здоров'я, такі як тривога, можуть впливати на соціальне функціонування, особливо щодо різноманітних соціальних відносин, у які може бути включена людина. Окрім цього, визначення того, як стан психічного здоров'я людини впливає на її взаємодію в Інтернеті, може бути цінним для користувачів соціальних мереж, менеджерів, дизайнерів і власників.

У дослідженні С. Датта, Дж. Ма та М. Де Чоудхурі на прикладі соціальної мережі Twitter, група науковців вивчає питання: як тривога впливає на майбутню онлайн-взаємодію людини? [Dutta, Ma, De Choudhury, 2018].

Дослідження показало, що рівень тривожності, виявлений у поведінці людей у Twitter, достовірно передбачає їхню майбутню соціальну взаємодію зі слабкими зв'язками на платформі. Науковці припускають, що це може свідчити про бажання людей із підвищеною тривожністю шукати ширшу спільноту соціальних мереж, яка переважно складається зі слабких зв'язків, порад, солідарності й підтримки. Це може бути пов'язане з тим, що, на відміну від офлайн-контексту, користувачі вважають, що звернення до слабких зв'язків в Інтернеті під час емоційної вразливості дозволяє їм бути більш відвертими у своїх висловлюваннях, оскільки такі зв'язки, ймовірно, не засуджують їхніх психічних труднощів [Dutta, Ma, De Choudhury, 2018].

По суті, ці результати свідчать про те, що користувачі Twitter із саморозкритими проявами тривоги не обов'язково можуть мати знижений інтерес до соціальної взаємодії в Інтернеті, але зменшення взаємодії з міцними зв'язками (друзями), яке дослідники спостерігали, може бути пов'язане зі страхом негативної самооцінки [Dutta, Ma, De Choudhury, 2018].

Нині різноманітні соціальні мережі стали популярними засобами для людей для того, щоб брати участь у соціальній комунікації та встановлювати соціальні зв'язки, включаючи сайти або платформи соціальних мереж, програми обміну миттєвими повідомленнями, сайти для ведення блогів і віртуальні ігрові онлайн-програми. Соціальні мережі, як і будь-яка категорія вибору людини, щось дають і щось відбирають. Ідея створення соціальних мереж була в полегшенні соціалізації, адаптації та презентації особистості. За цією мрійливою ідеєю стояло дещо більше, за чим прийшли туди користувачі, а саме – легко стати популярним. Один клік – і ти маєш тисячі реакцій на свій жарт; один допис – і ти той самий популярний студент. Але як ми вже виявили вище, за цим стоїть набагато більше змін у сприйнятті людини. Зі зростанням популярності соціальних мереж, зросла і частота залежностей від них; це вже не просто поодинокі випадки, це проблемне питання, що зі зростанням цифрового покоління буде все більше поглиблюватися.

На тлі нормалізації заходів профілактики й боротьби з пандемією COVID-19 численні університети світу впровадили онлайн-навчання, безліч компаній перевели свій робочий режим в онлайн функціонування. Ці заходи збільшили кількість часу, який люди стали проводити в соціальних мережах, посилюючи їхню залежність від них і, можливо, впливаючи на їхнє психологічне благополуччя.

Тривоги, щодо сприйняття своєї зовнішності й залежності від соціальних мереж є формою соціально-оціночної тривоги, поширеною в епоху культури впливу. Зокрема, це стосується заклопотаності індивіда своїм зовнішнім виглядом і можливості негативних соціальних оцінок, заснованих на ньому, що призводить до стійких негативних емоцій, таких як занепокоєння, дистрес, страх і незадоволеність. Цей феномен охоплює не тільки конкретні фізичні особливості, пов'язані із зовнішністю, такі як колір шкіри, форма носа, розріз очей та обличчя, але й характеристики образу тіла, пов'язані із зовнішнім виглядом, такі як зріст, вага та пропорції м'язів. Дослідження Ю. Ву, Ю. Сюе, Х. Чжао визначає тривогу сприйняття своєї зовнішності, як негативну емоцію, яка змушує людей відчувати занепокоєння щодо свого зовнішнього вигляду [Wu, Xue, Zhao, et al., 2024].

Соціальні мережі мають подвійний вплив на тривожність стосовно зовнішнього вигляду. З одного боку, підвищена залученість у соціальних мережах посилює занепокоєння щодо зовнішнього вигляду, формуючи естетичні стандарти та сприяючи порівняльному середовищу. Коли люди беруть участь у більшій кількості онлайн-активностей, пов'язаних із селфі, отримання більшої кількості негативних відгуків від інших може призвести до більшої тривожності щодо зовнішності. Пошук соціального схвалення в процесі побудови інтимних стосунків в Інтернеті також є вирішальним фактором, що сприяє виникненню тривожності щодо зовнішнього вигляду. З іншого боку, різноманітні естетичні перспективи й автентичні презентації в соціальних мережах частково полегшують занепокоєння щодо зовнішності, сприяючи прийняттю унікальної зовнішності й підвищуючи впевненість у собі.

У сучасному суспільстві зовнішність стала «бонусним пунктом» у дружніх, романтичних і навіть робочих стосунках. Виходячи з цього, очевидно, що молодь вважає, що важливість «зовнішності» зросла в сучасній системі соціальної оцінки. Цей феномен підкреслення «зовнішності» тісно пов'язаний із поширеною тенденцією «судити про людей за їхньою зовнішністю» в сучасному ринково-орієнтованому суспільстві. З точки зору молоді, їх бажання «вдосконалювати зовнішність» і плутанина, пов'язана з тим, як виконати своє бажання, ще більше посилюють їхню тривогу щодо зовнішності. Як писав Е. Фромм, у такий спосіб відбувається перетворення людини на товар [Fromm, 1994]. На жаль, поки що наше суспільство не розвело цінність кожного як окремої особистості, а розвело торгівлю серед людей своїми якостями та іншим.

Окрім того, оцінки і ставлення тих, хто поруч, слугують рефлексивним «дзеркалом», що впливає на сприйняття і оцінку власної зовнішності. Варто відзначити, що розбіжності мають місце не тільки між самооцінками і оцінками з боку оточуючих, але й між оцінка-

ми різних індивідів. Коли існують розбіжності між самооцінкою й оцінками інших, ці молоді люди, зазвичай більш схильні приймати оцінки інших. З іншого боку, коли існують відмінності в оцінках різних людей, молоді люди з більшою ймовірністю надаватимуть більшого значення оцінкам осіб, які мають для них значну когнітивну цінність, особливо романтичних партнерів. Ці тенденції також є як причинами, так і проявами занепокоєння щодо зовнішності у молодих людей.

Із бажання отримати більше уваги та схвалення від когнітивно цінних осіб, молодь порушує конфіденційність і надмірно поширює інформацію про себе. Користувачі висловлюють себе, створюють соціальний капітал, розвивають і підтримують стосунки, отримують соціальну підтримку й розважаються шляхом обміну особистим досвідом [Kennedy, 2018, p. 265-280]; «впускають у своє життя» найчастіше практично незнайомих людей, які числяться у мережі як «друзі». Як правило, «друзі» у соціальній мережі переважно є не хорошими знайомими, а просто свого роду обрана «аудиторія» профілю, «колектив» (частково «масовка») для обміну інформацією та образами, їх взаємодії та оцінки один одного. Чим більше «аудиторія» користувача, тим більш товариським та успішним він здається [Гаркуша, Кайко, 2019]. І це стало нормою.

Хоча саморозкриття може мати багато позитивних наслідків для стосунків, деякі користувачі соціальних медіа демонструють тенденцію надмірно ділитися особистими деталями свого життя, що може мати негативні наслідки. Надлишкове поширення стосується «надмірної інформації про своє приватне життя або приватне життя інших», включаючи «частий обмін оновленнями або надто великою кількістю особистої інформації», користувачі «розкривають більше своїх внутрішніх почуттів, думок і сексуальності, ніж вони б це зробили особисто або навіть по телефону».

Потенційні наслідки надмірного обміну інформацією включають ризик злочинної експлуатації (викрадення особистих даних, шахрайство), кіберзалякування, переслідування й кіберпереслідування, шкоду, пов'язану з працевлаштуванням (втрата контрактів або роботи через порушення безпеки), комерційну експлуатацію (показ високоцільової реклами), державне відстеження та міжособистісна шкода (критичний відгук, стигма, заздрість і романтична підозра) [Shabahang, Shim, Arugnete, Zsila, 2024, p. 513–530].

Кілька досліджень задокументували зв'язок між тривогою та саморозкриттям. Теорія соціальної компенсації [Valkenburg, Schouten, Peter, 2005] припускає, що онлайн-розкриття себе може бути зумовлене психологічними труднощами, такими як самотність і соціальна тривога, причому саморозкриття здійснюється задля компенсації уявних недоліків.

Підтримуючи ідею надмірного використання як проблемної поведінки, виявлено, що надмірне використання соціальних мереж позитивно корелює з тривогою. Відповідно до цих висновків з'ясовано [Primack et al., 2017], що тривожність зростає зі збільшенням кількості облікових записів у соціальних мережах.

За оцінками, станом на жовтень 2024 року у світі нараховано приблизно 4 мільярди активних користувачів соціальних мереж. До п'ятірки найпопулярніших платформ соціальних медіа входять Facebook (3 млрд користувачів; Facebook Messenger: 1 млрд користувачів), YouTube (2,4 млрд користувачів), WhatsApp (2 млрд користувачів), Instagram (2 млрд користувачів) і WeChat (1,3 млрд користувачів). Окрім того, Snapchat, за оцінками, має приблизно 750 мільйонів активних користувачів. Люди з симптомами тривоги можуть шукати найзручнішу платформу, яка полегшує вираження негативних почуттів і пропозиції соціальної підтримки. Також можливо, що використання кількох платформ соціальних медіа може посилити симптоми тривоги через підвищений когнітивний попит, необхідний для керування різними платформами.

Цей новий світ соціальних медіа породив, серед іншого, нове явище під назвою Fear of Missing Out (FoMO), яке означає прагнення людей залишатися на зв'язку й орієнтуватися у низці подій сучасного інфопростору, щоб не пропустити новин про те, що відбувається. Схоже, що FoMO відбувається регулярно та в різний час, дні й обставини, і здебільшого у вихідні або під час громадської діяльності, швидше за все через додатковий вільний час, який люди можуть мати [Milyavskaya, Saffran, Hope, Koestner, 2018]. Цей висновок підтверджує ідею про те, що наявність FoMO необов'язково зумовлена використанням соціальних медіа, хоча останнє, схоже, посилює феномен, оскільки було виявлено, що FoMO пов'язане з проблемним використанням Інтернету та наявністю кількох акаунтів у соціальних мережах.

Дослідження 2017 року [Wannucci, Flannery, Ohannessian, 2017] встановило зв'язок між щоденним використанням соціальних мереж і вищим шансом на тривожний розлад. Дійсно, враховуючи, що FoMO за визначенням передбачає тип тривожних занепокоєнь, не повинно бути несподіванкою, що воно було пов'язане зі зниженням фізичного та психологічного функціонування. FoMO пов'язують із затримкою сну і проблемами зі сном, а також із підвищеним стресом і симптомами депресії. Окрім того, було виявлено, що FoMO пов'язаний із поведінковими проблемами, включаючи проблематичне користування Інтернетом та академічною незалученістю.

Хоча соціальні медіа, ймовірно, нікуди не зникнуть найближчим часом, те, як люди ними користуються та як часто ними користуються, безумовно, безпосередньо впливає на людську здатність відчувати FOMO. Коли у людини є незадоволені базові потреби, і вона залежить від використання соціальних мереж задля задоволення цих потреб, це, швидше за все, посилює серйозність симптомів, які вона відчуває. Дослідження [Yang, Montag, Elhai, 2021] також припускають, що FOMO – це негативний емоційний стан, який виникає внаслідок незадоволених потреб у соціальній спорідненості.

Висновки. З появою соціальних мереж ситуація з адаптацією до суспільства досі має все більше особливостей і питань. Зросла кількість випадків злочинної експлуатації, кіберзалякування, міжособистісної шкоди внаслідок надмірного поширення інформації про своє життя й життя інших людей. Люди в бажанні отримувати якомога більше схвалення забувають не тільки про приватність власного життя, але й підвищують страх пропустити будь-яку інформацію, що визначають для себе як важливу.

Варто також зазначити, що війна в Україні призвела до збільшення кількості людей, які відчувають розлади або проблеми з надмірною тривожністю, браком енергії й іншими пов'язаними з цим проблемами. Це також може призвести до зниження працездатності, підвищення ризику соціальної ізоляції тощо.

Перспективами подальших досліджень уважаємо вивчення характеру розвитку залежностей від соціальних медіа та шляхи корекції емоційних станів.

Список використаних джерел

Гаркуша, І.В., Дубінський, С.В. (2024). Роль масмедіа у соціалізації та життєвому благополуччі: теоретичний аналіз та психосоціальні аспекти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(27), 30–39. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-3

Гаркуша, І.В., Кайко, В.І. (2019). Психологічні аспекти та основні мотиви використання соціальних мереж. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (18), 40–50. doi: 10.32342/2522-4115-2019-2-18-5

Калюжна, Є.М., Вовна, А. (2013). Тривожність та її значення у виникненні інфантильно-го неврозу. *Проблеми сучасної психології*, 1, 29–33.

Коцюба, Г. (2010). *Психологічні особливості організації uzалеженого кохання у жінок* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків.

Рубель, Н.Г. (2019). Динаміка проявів тривожності на різних етапах професійного становлення особистості. *Теорія і практика сучасної психології*, 6 (1), 91–95. doi: 10.32840/2663-6026.2019.6-1.19

Стеценко, А. (2024). Теоретичні підходи до вивчення проблемних психологічних характеристик у розвитку самооцінки у підлітків. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 1, 161–170. doi: 10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.24

Халік, О.О. (2014). Тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*, 23, 663–676. doi: 10.32626/2227-6246.2014-23.%25p

Bowlby, J. (2008). *Attachment*. New York: Basic Books.

Dutta, S., Ma, J., De Choudhury, M. (2018). Measuring the impact of anxiety on online social interactions. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* (vol. 12, no. 1, pp. 584–587). doi: 10.1609/icwsm.v12i1.15081

Eysenck, M.W., Fajkowska, M. (2017). Anxiety and depression: toward overlapping and distinctive features. *Cognition and Emotion*, 32(7), 1391–1400. doi: 10.1080/02699931.2017.1330255

Freud, S. (2016). *A general introduction to psychoanalysis*. Retrieved from: <https://educardolbm.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/a-general-introduction-to-psychoanalysis-sigmund-freud.pdf>

Fromm, E. (1994). *Escape from Freedom*. New York: Henry Holt and Company.

Gradus Research Company. (2023). *Аналітичний звіт про ментальне здоров'я та ставлення українців до психологічної допомоги під час війни*. Відновлено з: <https://drive.google.com/file/d/1eYYcGNnue-hrqsF3xfEFQoegPZNprQ4L/view>

Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle towards self-realization*. New York: W.W. Norton, & Company Ink.

Jia, W., Liu, L., Peng, G. (2024). The impact of social media on users' self-efficacy and loneliness: An analysis of the mediating mechanism of social support. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 593–612. doi: 10.2147/PRBM.S449079

Jung, C. G. (1969). Archetypes and the collective unconscious (R. F. C. Hull, Trans.). In H. Read, M. Fordham, G. Adler, & W. McGuire (Eds.), *The collected works of C.G. Jung* (Vol. 9, Part 1, 2nd ed.). Princeton University Press.

Kennedy, J. (2018). Oversharing is the norm. A.S. Dobson, B. Robards, N. Carah (Eds.), *Digital Intimate Publics and Social Media* (pp. 265–280). Charm: Sprenger. doi: 10.1007/978-3-319-97607-5_16

May, R. (2015). *The Meaning of Anxiety*. New York: W.W. Norton & Company.

McCay-Peet, L., Quan-Haase, A. (2016). What is social media and what questions can social media research help us answer? L. Sloan, A. Quan-Haase (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods* (pp. 13–26). Washington DC: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781473983847

Meshi, D., Morgan, E. (2021). Problematic social media use and social support received in real-life versus on social media: Associations with depression, anxiety and social isolation. *Addictive Behaviors*, 119, 108188. doi: 10.1016/j.addbeh.2021.106949

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N., Koestner, R. (2018). Fear of missing out: Prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FoMO. *Motivation and Emotion*, 42, 725–737. doi: 10.1007/s11031-018-9683-5

Primack, B.A., et al. (2017). Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and anxiety: A nationally-representative study among US young adults. *Computers in Human Behavior*, 69, 1–9. doi: 10.1016/j.chb.2016.11.013

Shabahang, R., Shim, H., Aruguete, M.S., Zsila, A. (2024). Oversharing on social media: Anxiety, attention-seeking, and social media addiction predict the breadth and depth of sharing. *Psychological Reports*, 127(2), 513–530. doi: 10.1177/00332941221122861

Shabahang, R., Zsila, A., Aruguete, M.S., et al. (2024). Embrace the moment using social media: A cross-cultural study of mindful use of social media. *Mindfulness*, 15, 157–173. doi: 10.1007/s12671-023-02271-9

Shivani, A., Meera, M. (2023). Love it or hate it, but can you ignore social media? A bibliometric analysis of social media addiction. *Computers in Human Behavior*, 147, 107831. doi: 10.1016/j.chb.2023.107831

Simpson, J.A., Rholes, W. S., Eller, J., Paetzold, R.L. (2021). Major principles of attachment theory: Overview, hypotheses, and research ideas. P.A.M. Van Lange, E.T.Higgins, A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 222–239). New York: The Guilford Press.

Valkenburg, P.M., Schouten, A.P., Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the internet. *New Media & Society*, 7(3), 383–402. doi: 10.1177/1461444805052282

Wannucci, A., Flannery, K., Ohannessian, C. (2017). Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders*, 1, 163–166. doi: 10.1016/j.jad.2016.08.040

Watts, R.E. (2015). La psicología individual de Adler: La psicología positiva original [Adler's individual psychology: The original positive psychology]. *Revista de Psicoterapia*, 26(102), 81–89. Retrieved from: https://www.academia.edu/19020143/Adlers_Individual_Psychology_The_Original_Positive_Psychology

Wijiasih, T.M., Rona, N.S., Prabowo, D.A. (2022). The classification of anxiety, depression, and stress on Facebook users using the support vector machine. *Journal of Informatics and Sci-*

ence, 5 (1), 75–79. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Rona-Amriza-2/publication/361427279_The_Classification_of_Anxiety_Depression_and_Stress_on_Facebook_Users_Using_the_Support_Vector_Machine/links/62d80813fdad924dcbf55fe7/The-Classification-of-Anxiety-Depression-and-Stress-on-Facebook-Users-Using-the-Support-Vector-Machine.pdf

Wu, Y., Xue, Y., Zhao, X., et al. (2024). Unravelling the veil of appearance anxiety: exploring social media use among Chinese young people. *BMC Psychology*, 12, 9. doi: 10.1186/s40359-023-01495-7

Yang, H., Montag, C., Elhai, J.D. (2021). Fear of missing out (FOMO): overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. *Braz J Psychiatry*, 43(2), 203–209. doi: 10.1590/1516-4446-2020-0870

References

Bowlby, J. (2008). *Attachment*. New York, Basic Books Publ., 406 p.

Dutta, S., Ma, J., De Choudhury, M. (2018). Measuring the impact of anxiety on online social interactions. *Proc. Scien. and Pract. Conf. "Web and Social Media"*, vol. 12, no. 1, pp. 584–587. doi: 10.1609/icwsm.v12i1.15081

Eysenck, M.W., Fajkowska, M. (2017). Anxiety and depression: toward overlapping and distinctive features. *Cognition and Emotion*, 32(7), 1391–1400. doi: 10.1080/02699931.2017.1330255

Freud, S. (2016). *A general introduction to psychoanalysis*. Available at: <https://eduardolbm.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/a-general-introduction-to-psychoanalysis-sigmund-freud.pdf> (Accessed date 15 October 2024).

Fromm, E. (1994). *Escape from Freedom*. New York, Henry Holt and Company, 302 p.

Gradus Research Company. (2023). *Analitychnyi zvit pro mentalne zdorovia ta stavlennia ukraintsiv do psykhologichnoi dopomohy pid chas viiny* [Analytical report on mental health and Ukrainians' attitudes towards psychological aid during the war], 40 p. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1eYYcGNnue-hrqsF3xfEFQoegPZNprQ4L/view> (Accessed 15 October 2024). (In Ukrainian).

Harkusha, I., Dubynskiy, S. The role of mass media in socialisation and well-being: theoretical analysis and psychosocial aspects. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 1(27), pp. 30–39. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-3 (In Ukrainian).

Harkusha, I.V., Kaiko, V.I. Psychological aspects and the main motives for the use of social networks. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2018, no. 2 (18), pp. 40–50. doi: 10.32342/2522-4115-2019-2-18-5 (In Ukrainian).

Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle towards self-realization*. New York, W.W. Norton, & Company Ink, 184 p.

Jia, W., Liu, L., Peng, G. The impact of social media on users' self-efficacy and loneliness: An analysis of the mediating mechanism of social support. *Psychology Research and Behavior Management*, 2024, vol. 17, 593–612. doi: 10.2147/PRBM.S449079

Jung, C.G. (1969). *Archetypes and the collective unconscious*. H. Read, M. Fordham, G. Adler, W. McGuire (Eds.). *The collected works of C.G. Jung*. Princeton University Press, vol. 9, part 1, 608 p.

Kaliuzhna, Ye.M., Vovna, O.M. Tryvozhnist ta yii znachennia u vynyknenni infantylnoho nevrozu [Anxiety and its significance in the occurrence of infantile neurosis]. *Problems of modern psychology*, 2013, no. 1, pp. 29–33. (In Ukrainian).

Kennedy, J. (2018). Oversharing is the norm. A.S. Dobson, B. Robards, N. Carah (Eds.), *Digital Intimate Publics and Social Media*. Charm, Sprenger, pp. 265–280. doi: 10.1007/978-3-319-97607-5_16

Khalik, O.O. Tryvozhnist na pochatkovykh etapakh profesiinoho stanovlennia osobystosti [Anxiety in the early stages of a personality's professional formation]. *Collection of Research Papers "Problems of Modern Psychology"*, 2014, no. 23, pp. 663–676. doi: 10.32626/2227-6246.2014-23.%25p (In Ukrainian).

Kotsiuba, H. (2010). *Psykhologichni osoblyvosti orhanizatsii uzalezhenoho kokhannia u zhinok*. Avtoref. diss. kand. psych. nauk [Psychological features of the organization of dependent love in women. Abstract cand. psych. sci. diss.]. Kharkiv, 23 p. (In Ukrainian).

- May, R. (2015). *The Meaning of Anxiety*. New York, W.W. Norton & Company, 448 p.
- McCay-Peet, L., Quan-Haase, A. (2016). What is social media and what questions can social media research help us answer? L. Sloan, A. Quan-Haase (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*. Washington DC, SAGE Publications Ltd., pp. 13–26. doi: 10.4135/9781473983847
- Meshi, D., Morgan, E. Problematic social media use and social support received in real-life versus on social media: Associations with depression, anxiety and social isolation. *Addictive Behaviors*, 2021, vol. 119, AN: 108188. doi: 10.1016/j.addbeh.2021.106949
- Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N., Koestner, R. (2018). Fear of missing out: Prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO. *Motivation and Emotion*, vol. 42, pp. 725–737. doi: 10.1007/s11031-018-9683-5
- Primack, B.A., et al. Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and anxiety: A nationally-representative study among US young adults. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 69, pp. 1–9. doi: 10.1016/j.chb.2016.11.013
- Rubel, N. H. *Dynamika proiaviv tryvozhnosti na riznykh etapakh profesiinoho stanovlennia osobystosti* [Dynamic of displays of anxiety on the different stages of the professional becoming]. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 2019, Issue 6 (1), pp. 91–95. doi: 10.32840/2663-6026.2019.6-1.19 (In Ukrainian).
- Shabahang, R., Shim, H., Aruguete, M.S., Zsila, A. Oversharing on social media: Anxiety, attention-seeking, and social media addiction predict the breadth and depth of sharing. *Psychological Reports*, 2024, vol. 127, no. 2, pp. 513–530. doi: 10.1177/00332941221122861
- Shabahang, R., Zsila, A., Aruguete, M.S., et al. Embrace the moment using social media: A cross-cultural study of mindful use of social media. *Mindfulness*, 2024, vol. 15, pp. 157–173. doi: 10.1007/s12671-023-02271-9
- Shivani, A., Meera, M. Love it or hate it, but can you ignore social media? A bibliometric analysis of social media addiction. *Computers in Human Behavior*, 2023, no. 147, AN: 107831. doi: 10.1016/j.chb.2023.107831
- Simpson, J.A., Rholes, W. S., Eller, J., Paetzold, R.L. (2021). Major principles of attachment theory: Overview, hypotheses, and research ideas. P.A.M. Van Lange, E.T.Higgins, A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York, The Guilford Press, pp. 222–239.
- Stetsenko, A. Theoretical approaches to the study of problem psychological characteristics in the development of self-esteem in adolescents. *Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology"*, 2024, no. 1, pp. 161–170. doi: 10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.24 (In Ukrainian).
- Valkenburg, P.M., Schouten, A.P., Peter, J. Adolescents' identity experiments on the internet. *New Media & Society*, vol. 20057, no. 3, pp. 383–402. doi: 10.1177/1461444805052282
- Wannucci, A., Flannery, K., Ohannessian, C. Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders*, 2017, no. 1, pp. 163–166. doi: 10.1016/j.jad.2016.08.040
- Watts, R.E. La psicología individual de Adler: La psicología positiva original [Adler's individual psychology: The original positive psychology]. *Revista de Psicoterapia*, 2015, vol. 26, no. 102, pp. 81–89. Available at: https://www.academia.edu/19020143/Adlers_Individual_Psychology_The_Original_Positive_Psychology (Accessed date 15 October 2024).
- Wijiasih, T.M., Rona, N.S., Prabowo, D.A. The classification of anxiety, depression, and stress on Facebook users using the support vector machine. *Journal of Informatics and Science*, 2022, vol. 5, no. 1, pp. 75–79. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Rona-Amri-za-2/publication/361427279_The_Classification_of_Anxiety_Depression_and_Stress_on_Facebook_Users_Using_the_Support_Vector_Machine/links/62d80813fdad924dcbf55fe7/The-Classification-of-Anxiety-Depression-and-Stress-on-Facebook-Users-Using-the-Support-Vector-Machine.pdf (Accessed date 15 October 2024).
- Wu, Y., Xue, Y., Zhao, X., et al. Unravelling the veil of appearance anxiety: exploring social media use among Chinese young people. *BMC Psychology*, 2024, no. 12, AN: 9. doi: 10.1186/s40359-023-01495-7
- Yang, H., Montag, C, Elhai, J.D. Fear of missing out (FOMO): overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. *Braz J Psychiatry*, 2021, vol. 43, no. 2, pp. 203–209. doi: 10.1590/1516-4446-2020-0870

THE SPECIFICS OF ANXIETY STATES AMONG YOUNG PEOPLE DURING INTERACTION WITH SOCIAL MEDIA

Harkusha Inesa, PhD in Social Communications, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: inessagarkusha@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-2164-7968

Dubinskyi Serhii, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: nsec.ep@duan.edu.ua.

ORCID: 0000-0003-4032-3202

DOI 10.32342/3041-2196-2024-2-28-7

Keywords: social networks, social media, youth, psychological stress, Internet addiction, digital communication.

The article highlights the specifics of anxiety states among young people during their interactions with social media. Despite the various benefits that social networks offer, the research reveals adverse consequences of excessive social media usage, such as a deficit in real-life communication and conflicts with close ones and family members due to an excessive focus on life in social networks.

*The **aim of the article** is to define the level of the impact of different social media platforms (Instagram, Facebook, TikTok, etc.) on the development of various types of anxiety, considering the differences in content formats and interaction modes on these platforms. Additionally, it seeks to define the nature and intensity of anxiety states among young people associated with social networks, such as the fear of missing out (FoMO), dependence on audience approval, and emotional reactions to negative or insincere content.*

*The study employed **methods** including content analysis of primary sources, systematisation, specification, and generalisation of approaches to identifying the factors contributing to anxiety and dependence arising from social media interactions.*

It has been noted that two emotions underlie this experience and numerous similar ones in human psyche: fear and anxiety. Both are adaptive responses of the body to various situations.

The concepts of social networks and social media are defined. Social media have become inseparable from personal and professional life, significantly influencing the political landscape of countries. The expansion of 4G and 5G networks has increased the interconnectedness of virtual and real societies. Activities on social networks, such as sharing, liking, messaging, and other interactions, amplify the stress experienced by social media participants.

The findings indicate that real-life social support is associated with reduced depression, anxiety, and social isolation, whereas social support via social networks does not demonstrate a similar association with these mental health measures.

It has been proven that social networks provoke several adverse changes in the psyche and have a significant impact on the lives of modern youth. Increasingly, social media platforms are being used for self-disclosure regarding mental health conditions, seeking support, and obtaining therapeutic benefits. Social interactions are progressively shifting online, complementing offline relationships.

The research identifies that various social networks have become popular tools for social communication and establishing social connections. The original idea behind social networks was to facilitate socialisation, adaptation, and self-presentation. As the popularity of social networks has grown, so has the frequency of dependency on them.

The study outlines that the increasing popularity of social networks has heightened dependency rates. Social media have a dual effect on appearance-related anxiety. Enhanced engagement with social networks exacerbates concerns about appearance, establishes aesthetic standards, and fosters a comparative environment.

It has been demonstrated that in 2024, the five most popular social media platforms include Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, and WeChat.

The study reveals that this new social media environment has given rise to a phenomenon known as Fear of Missing Out (FoMO), characterised by the desire to remain connected and informed to avoid missing any significant events or information.

***It has been concluded** that the emergence of social networks has introduced new features and challenges to societal adaptation. With the increasing frequency of criminal exploitation, cyberbullying, and interpersonal harm caused by the excessive disclosure of personal and others' lives, the need for psychological assistance and specialised therapy becomes evident.*

Одержано 05.09.2024.

УДК 159.9:007

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-8

О.А. ЛАВНІКОВ,

*доктор філософії з професійної освіти,
докторант кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ЯК СУБ'ЄКТА КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Мета статті – розкриття сутності, видів рефлексії й підходів до її розвитку у докторів філософії як суб'єктів комунікативної взаємодії.

У дослідженні використовуються методи категоріального і семантичного аналізу, класифікації та систематизації наукових ідей, що стосуються рефлексії і рефлексивних процесів, а також розробки стратегій, методів і технологій розвитку рефлексії у докторів філософських наук.

Обґрунтовано змістове наповнення поняття «рефлексія», акцентовано на її видах, зазначено важливість та унікальність ролі цього феномену в структурі особистості людини.

У представлених результатах дослідження рефлексія докторів філософії розуміється автором як механізм, який забезпечує саморозвиток і самовдосконалення особистісних і професійно-важливих якостей, які дозволяють налагоджувати конструктивну комунікативну взаємодію з різними суб'єктами, розробляти ефективну стратегію взаємодії з метою продуктивного вирішення професійних завдань. Зазначено пріоритетність ролі рефлексії в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії та управління процесом взаємодії. Показано, що рефлексія у процесі взаємодії – це усвідомлення кожним суб'єктом її різних елементів: способів діяльності, виникаючих проблем і шляхів їх подолання, емоційних перетворень, форм взаємодії та ін., що забезпечує прогнозування процесу взаємодії, передбачення його наслідків і своєчасну корекцію.

Констатовано, що розвиток рефлексії докторів філософії можливий за умов побудови освітнього процесу з урахуванням рефлексивно-орієнтованої концепції, створення інноваційно-рефлексивного середовища, що забезпечує спрямованість провідних початкових процесів на розвиток рефлексії в цілому, її якостей і компонентів особистісно-сміислової сфери суб'єктів навчальної діяльності.

Розкрито підходи до технологічного забезпечення розвитку рефлексії докторів філософії в процесі розв'язання навчальних ситуацій, який охоплює покрокову етапність в ініціюванні рефлексивних процесів.

Обґрунтовано доцільність застосування спеціальних методів, форм роботи й освітніх технологій, які стимулюють розвиток рефлексії доктора філософії.

Зроблено висновок про те, що успіх професійного становлення доктора філософії обумовлений його здатністю адекватно оцінювати себе й ефективність власної комунікативної взаємодії, тобто рефлексією всіх провідних комунікативних аспектів власної професіоналізації, яку слід цілеспрямовано розвивати в інноваційно-рефлексивному середовищі.

Ключові слова: рефлексія, доктор філософії, комунікація, взаємодія, рефлексивно-орієнтована концепція, інноваційно-рефлексивне середовище.

Постановка проблеми. Динамізм суспільних процесів, суттєві політичні, соціально-економічні зміни (локдауни, викликані пандемією COVID-19, військова агресія), які відбуваються в сучасному суспільстві, призводять до неминучих змін у системі вищої професійної освіти, появі нових стратегічних напрямів перебудови освітнього процесу у вищій професійній школі. Успіх професійного становлення доктора філософії обу-

мовлений його здатністю адекватно оцінювати себе й ефективність власної комунікативної взаємодії, тобто рефлексією всіх провідних комунікативних аспектів власної професіоналізації. Зазначене актуалізує проблему розвитку в докторів філософії здатності до рефлексії.

Аналіз останніх досліджень. У науковому дискурсі можна виділити значну кількість психологічних, педагогічних досліджень, у яких зарубіжні (Д. Блум [Bloom, 2010], С. Бульман, С. Шутц [Bulman, Schutz, 2013] та ін.) та сучасні українські науковці [Бугерко, 2022; Герасимова, Малихін, 2015; Денищук, 2023; Дідковський, 2014; Ілющенко, 2020; Павелків, 2019; Пастушенко, 2015]) висловлюють низку міркувань щодо рефлексії (є особистісним потенціалом, потенціалом саморегуляції і самовизначення; постає в таких основних іпостах: кооперативному, комунікативному, особовому і інтелектуальному тощо).

На проблему рефлексії як комунікативного феномену, її нерозривний зв'язок між язиковим кодом, комунікацією і свідомістю особистості, розвитком рефлексивних механізмів й удосконалюванням структур свідомості (переконань, ставлень тощо) вказували [Волкова, Лебідь, 2020; Ісаєва, Хміляр, Ерченко, 2023; Куліда, 2017; Чайка, 2010] та ін.

Проте питання щодо розвитку рефлексії докторів філософії як суб'єктів комунікативної взаємодії потребує подальшого вивчення.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкриття сутності, видів рефлексії й підходів до її розвитку у докторів філософії як суб'єктів комунікативної взаємодії.

У дослідженні використовуються **методи** категоріального і семантичного аналізу, класифікації та систематизації наукових ідей, що стосуються рефлексії і рефлексивних процесів, а також розробки стратегій, методів і технологій розвитку рефлексії у докторів філософських наук.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне інформаційне суспільство актуалізувало вихід на перший план комунікативного компонента як складника всіх форм суспільної взаємодії, змістивши акцент сучасного комунікативного дискурсу на міжособистісну, внутрішньогрупову, міжгрупову взаємодію та взаємодію між соціальними макросуб'єктами. Проте окремі внутрішньоособистісні процеси, зокрема рефлексія, також мають комунікативну природу, і є унікальним прикладом узаємодії «Я» та інших проявів особистості.

Рефлексія (від пізнюлатинської – reflexio – повернення назад, відображення) – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій і законів; роздуми; самоспостереження, самоаналіз [Brookfield, 2017, р. 39]; є спробою самозаглиблення, відстороненого і разом із тим співчутливого аналізу власних думок, вчинків, запланованих дій; здатністю людини до самоспостереження, самопізнання, самоаналізу й усвідомлення зовнішньої оцінки особистісних особливостей іншими людьми, результатом чого є критичне оцінювання власних дій, досягнень, ресурсів, особистісних якостей та, за необхідності, їх корекція [Резван, 2015]. Отже, «зміст рефлексії як комунікативного процесу складає самоаналіз духовного життя людини, результатом якого стає нове уявлення про себе і формування планів щодо самовдосконалення» [Чайка, 2010, с. 52]; означає принципи людського мислення, що спрямовують людину на осмислення й аналіз власних форм свідомості з метою предметного розгляду самого знання, критичного аналізу його змісту й методів пізнання, а також усвідомлення особистістю своєї діяльності з метою глибокого самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини [Павелків, 2019, с. 85].

Дослідники розрізняють два види рефлексії: *предметну* (виявляється через розуміння відповідності моделі (прийнятого еталону) й організації дії, а також у випадку необхідності критичного розгляду й перебудови вихідного еталону дії як неефективного за відповідних умов) й *особистісну* (відображає потребу суб'єкта в особистісному розвитку, позитивному самозмінненні, самовдосконаленні; виявляється у дослідженні людиною своєї афективно-потребнісної сфери та її трансформації у процесі реалізації певного виду активності, у тому числі й у зв'язку з визначеними цією активністю переживаннями інших людей. Включення у процес рефлексивного самопізнання афективно-потребнісної сфери інших дозволяє людині побачити себе під новим кутом зору, побачити ситуацію та себе в ній з інших позицій (децентрація), що вможливує багатокритеріальну оцінку особистісної поведінки, розуміння причин і якісних особливостей дій, що здійснюються, соціальних і функціональних позицій).

Р. Павелків акцентує увагу на трьох видах рефлексії: *соціально-перцептивній* (саморефлексія або усвідомлення уявлень інших людей щодо себе самого); *комунікативній* (рефлексія іншого, взаєморефлексія або конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів по взаємодії); *соціально-психологічній* (рефлексія ситуації або взаємодії). Виокремлені види рефлексії подібні за своєю психологічною природою, здійснюють схожі функції в процесах міжособистісної взаємодії, та можуть розглядатися як вияв певного складного психічного утворення, позначеного в науковій літературі як «рефлексія у спілкуванні». Зазначені види рефлексії в контексті міжособистісної взаємодії виступають структурними компонентами рефлексії у спілкуванні [Павелків, 2019, с. 88].

Зважаючи на зазначене вище кожен рефлексивний акт можна представити як послідовність певних етапів, що відображають відповідні компоненти рефлексивності, подані як випадкові або спеціальні здібності: відчуженість – здатність відсторонитися від ситуації (можливість зупинитися, не допустити лише емоційного реагування); позитивна дисоціація – здатність побачити себе зі сторони; гностична компетентність – «багаж» знання, який відповідає проблемній ситуації; артикульованість – здатність швидко актуалізувати найбільш адекватні проблемній ситуації фрагменти знання; лабільність – здатність будувати альтернативні гіпотези (кожне запропоноване рішення приймається як одне з можливих); оригінальність – здатність знаходити нестандартні рішення, діяти нестереотипно; критичність – уміння раціонально прогнати ступінь різних варіантів вирішення проблеми; когнітивність – когнітивний компонент превалює у прийнятому рішенні відносно проблемної ситуації.

У дослідженнях рефлексії пріоритетності набуває вивчення її ролі в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії й управління процесом взаємодії. Поділяємо погляди І. Чайки, що особистість формується під впливом тих груп, в які включена людина і тих статусів, які вона на себе приймає; у ній відображаються уявлення людини про середовище, в якому вона функціонує, весь перелік її соціальних ролей. Особистість збагачується, оновлюється завдяки тому «іншому», якого вона опановує в процесі практичної діяльності. Основою або джерелом цього «іншого» виступають близькі людині люди, її партнери, групи, з якими вона себе ідентифікує, нарешті суспільство, в якому живе. Але щоб стати генералізованим «іншим Я» особи, усе це повинно раніше пройти через її самостійний соціальний досвід, наповнитися для неї особистим сенсом, стати її внутрішнім світом [Чайка, 2010, с. 53–54].

Рефлексивна діяльність наскрізно охоплює спектр комунікацій доктора філософії, професійна діяльність якого належить до типу «людина – людина». *Рефлексія докторів філософії є механізмом, який забезпечує саморозвиток і самовдосконалення особистісних і професійно-важливих якостей, які дозволяють налагоджувати конструктивну комунікативну взаємодію з різними суб'єктами, розробляти ефективну стратегію взаємодії з метою продуктивного розв'язання професійних завдань.* Запорукою її успіху є когнітивне пізнання ситуації взаємодії (формування уявлень про себе, партнера, завдань, які постають під час контактів); виявлення умов продуктивного спілкування; послуговування ціннісними здобутками тощо. Рефлексія у процесі взаємодії – це усвідомлення кожним суб'єктом її різних елементів: способів діяльності, виникаючих проблем і шляхів їх подолання, емоційних перетворень, форм взаємодії та ін., що забезпечує прогнозування процесу взаємодії, передбачення його наслідків і своєчасну корекцію.

Зважаючи на це, вважаємо за необхідне, в основу підготовки докторів філософії з професійної освіти до комунікативної взаємодії з метою запуску механізмів рефлексії покласти *рефлексивно-орієнтовану концепцію* М. Марусинець [Марусинець, 2018], а отже, ідею організації взаємопов'язаної рефлексивної діяльності всіх суб'єктів, що забезпечують спрямованість провідних навчальних процесів на розвиток рефлексії в цілому, її якостей і компонентів особистісно-сислової сфери суб'єктів навчальної діяльності [Марусинець, 2016].

Щодо розвитку рефлексії докторів філософії як суб'єктів комунікативної взаємодії доцільно урахувати погляди Д. Блума стосовно отримання досвіду шляхом застосування рефлексії, зокрема його класифікації рефлексії: *запам'ятовування* (рефлексивне питання: що я зробив?); *розуміння* (рефлексивне питання: що важливого з того, що я зробив? Я задовольнив свої цілі?); *застосування* (рефлексивне питання: коли я робив це раніше? Де я можу використати це знову?); *аналіз* (рефлексивне питання: я бачу які-небудь моделі або

стосунки у тому, що я зробив?); оцінка (рефлексивне питання: наскільки добре я зробив? Що потрібно поліпшити?); перебудова (рефлексивне питання: що я повинен робити далі? Який мій план?) [Bloom, 2010].

Дійсно, розвитку рефлексії сприяють різні завдання алгоритмічного характеру. Відповідно до проблематики нашого дослідження було модифіковано алгоритм виходу в позицію рефлексії, який охоплював чотири рефлексивних шари:

1. *Перший рефлексивний шар:*

а) дослідницька складова (Що я зробив (результат професійної взаємодії)? Як я це зробив (засоби, способи, «технологія» професійної взаємодії)? Навіщо я це зробив, заради чого (мета взаємодії)?;

б) критична складова (Чи те я зробив, чого прагнув (відповідність отриманого результату цілям професійної взаємодії)? Чи так зробив, як бажав (відповідність способів реалізації професійної взаємодії)? Як я ставлюсь до того, заради чого я це зробив?;

в) нормативна складова (Що я робитиму надалі в аналогічних ситуаціях (прогностичний етап професійної взаємодії)? Як я буду це робити (організаційний і виконавський етапи професійної взаємодії)? Заради чого я робитиму те, що планую (мотиваційно-смысловий етап професійної взаємодії)?

2. *Другий рефлексивний шар* (У чому полягає моя робота з рефлексії? Як я це зробив? Чи відбулася зміна уявлень про зроблене? Чому?; Чи відбулася зміна уявлень про способи і засоби професійної діяльності? Чому?; Чи відбулася зміна уявлень про підстави діяльності (заради чого я це зробив)? Чому?).

3. *Третій рефлексивний шар* (Чи достатні ті рефлексивні засоби, які використовувалися для адекватної оцінки: а) зробленого; б) того, як це робилося; в) того, заради чого це робилося; Якщо рефлексивні засоби і дії недостатні, то чому я так уважаю?; Якщо рефлексивні засоби й дії достатні, то чому я так уважаю?).

4. *Четвертий рефлексивний шар* (Як будувалася моя мислєдіяльність з оцінки достатності рефлексивних засобів і дій? Чи достатні й адекватні засоби і способи оцінки достатності рефлексивних засобів і дій? Як я оцінюватиму достатність рефлексивних дій і засобів?).

Аналогічну думку віднаходимо і у М. Марусинець, яка зазначає, щоб набути рефлексивної позиції, майбутньому фахівцеві необхідно навчитися усвідомлювати мету власної діяльності та надати відповіді на запитання: «Що Я роблю?»; «Як Я це зроблю?»; «Як зробити, щоб не нашкодити?»; «Як буде, якщо Я ...?»; «Чому або навіщо Я це роблю?»; «Що я можу очікувати від отриманого?...., здобутого ...?». Майбутній фахівець, який намагається таким чином мислити або рефлексувати, завжди усвідомлює мету професійної діяльності, а також визначає ланцюжок послідовних завдань для виконання, що сприяють її досягненню [Марусинець, 2018].

Спираючись на зазначене, вважаємо, що розвиток рефлексії докторів філософії відбувається в умовах створення рефлексивно-інноваційного навчального середовища [Марусинець, 2018, с. 153]; здійснюється завдяки створенню різноманітних комунікативних ситуацій, які б «змусили» їх зіткнутися з тим, що «змушує замислитись»; залученню до аналітико-оціночної, пошуково-практичної діяльності, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, оточуючих, збагачує інтенсивність контактів, підвищує рівень готовності до комунікативної взаємодії. Важливим стає досягнення точності рефлексивних очікувань, децентрованого рівня аналізу ускладнень комунікації, що виникають, виправданість професійних комунікативних дій.

Акцентуємо увагу на деяких ефективних методах розвитку рефлексії: методи групової психотерапії, методи вирішення завдань з проблемним змістом, методика включеного конфлікту, методи, що забезпечують структурування ситуації або проблеми, методи організації спільної діяльності у процесі розв'язання навчального завдання [Резван, 2015]; ведення рефлексивних журналів й електронних портфоліо [Chau, Cheng, 2012]; ігрова діяльність, театралізація, симуляції, історії з власного життя, візуалізації, моделювання, емпатична діяльність, групові рефлексивні дискусії, рефлексивне слухання, перифразовування, незакінчені речення [Марусинець, 2018]; розгляд та обмірковування особистісних рефлексій під час аналізу власних дій у командній роботі, спілкуванні з іншими [Sortland, 2019] (в основі «reflection pyramid» – піраміда рефлексії, так звана призма Брукфілда «Brookfield's lens of reflection», яка полягає в рефлексії стосовно власного досвіду [Brookfield, 2017]).

У процесі рефлексивної діяльності доктори філософії розвивають уміння управляти власними діями, самостійно оцінювати власні можливості, визначати для себе навчальне завдання і план його вирішення, аналізувати отримані результати, осмислювати власну діяльність. Саме рефлексія забезпечує якісно новий рівень професійної взаємодії, усвідомлення себе як суб'єкта професійної взаємодії.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи проведене дослідження, доцільним вбачаємо висновок про те, що успіх професійного становлення доктора філософії обумовлений його здатністю адекватно оцінювати себе й ефективність власної комунікативної взаємодії, тобто рефлексією всіх провідних комунікативних аспектів власної професіоналізації. Рефлексія докторів філософії є механізмом, який забезпечує саморозвиток і самовдосконалення особистісних і професійно-важливих якостей, які дозволяють налагоджувати конструктивну комунікативну взаємодію з різними суб'єктами, розробляти ефективну стратегію взаємодії з метою продуктивного розв'язання професійних завдань. Розвиток рефлексії докторів філософії можливий за умов побудови освітнього процесу з урахуванням рефлексивно-орієнтованої концепції, створення інноваційно-рефлексивного середовища.

Оприявлені наробки будуть нами використані задля обґрунтування системи підготовки докторів філософії до комунікативної взаємодії.

Список використаних джерел

Бугерко, Я. (2022). Рефлексивний характер освітньої діяльності як ціннісний фактор професійного становлення сучасного фахівця. *Psychological Journal*, 8, 2(58), 39–54. doi: 10.31108/1.2022.8.2.4

Волкова, Н. П., Лебідь, О. В. (2020). Формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, 2(20), 168–180. doi: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-19

Герасимова, О. І. Малихін, О. В. (2015). Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. У *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* (с. 128–150). Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка.

Денищук, І. П. (2023). Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога*, 5(206), 32–36. doi: 10.33272/2522-9729-2022-5(206)-32-36

Дідковський, С. В. (2014). Поняття про рефлексію як механізм розвитку когнітивних схем. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VII. Екологічна психологія*, 35, 55–64.

Іллющенко, С. Ю. (2020). Психологічний зміст феномена рефлексії як властивості, процесу, стану. *Вісник Національного університету оборони України*, 4 (57), 32–43. doi: 10.33099/2617-6858-2020-57-4-32-43

Ісаєва, О. С., Хміляр, І. Р., Єрченко, О. В. (2023). Рефлексія як складова професійних цінностей для студентів-медиків. *Інноваційна педагогіка*, 66, 136–138. doi: 10.32782/2663-6085/2023/66.28

Куліда, О. (2017). Професійна рефлексія як складова саморозвитку особистості майбутнього юриста. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 5(4), 99–111. doi: 10.32919/uesit.2017.04.09

Марусинець, М. М. (2016). Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів. *Наука і освіта*, 10, 82–87. doi: 10.24195/2414-4665-2016-10-16

Марусинець, М. М. (2018). Розвиток рефлексивної позиції майбутнього вчителя початкової школи в умовах освітніх змін. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 4(1), 152–168.

Пастушенко, Н.Б. (2015). Розвиток рефлексивних умінь у студентів як складової готовності до педагогічної діяльності. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 4, 206–210.

Павелків, Р. (2019). Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти, «Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 8(37), 84–98. doi: 10.32405/2522-9931-8(37)-84-98

Резван, О. О. (2015). Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. Харків: «Точка».

Чайка, І. Ю. (2010). Особистісна рефлексія як комунікативний феномен: соціально-філософський аналіз. *Грані*, 4 (72), 52–55.

Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Bloom, D. A. (2010). Taxonomy of Reflection: Critical Thinking For Students, Teachers, and Principals. *American Journal of Psychology*, 93, 17–36.

Bulman, C., Schutz, S. (2013). *Reflective practice in nursing*. West Sussex: Wiley Blackwell.

Chau, J., Cheng, G. (2012). Developing Chinese students' reflective second language learning skills in higher education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2(1), 15–32.

Sortland, B. (Ed.). (2019). *Students in experts in teamwork. Book of reflections*. Trondheim: NTNU.

References

Bloom, D.A. (2010). Taxonomy of reflection: Critical thinking for students, teachers, and principals. *American Journal of Psychology*, vol. 93, pp. 17–36.

Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA, Jossey Bass, 304 p. (In Ukrainian).

Buherko, Ya. Reflective character of educational activity as a valuable factor in the professional formation of a modern specialist. *Psychological Journal*, 2022, vol. 8, no. 2 (58), pp. 39–54. doi: 10.31108/1.2022.8.2.4 (In Ukrainian).

Bulman, C., Schutz, S. (2013). *Reflective practice in nursing*. West Sussex, Wiley Blackwell. 274 p.

Chaika, I.Yu. *Osobystisna refleksiiia yak komunikatyvnyi fenomen: sotsialno-filosofskyi analiz* [Personal reflection as a communicative phenomenon: socio-philosophical analysis]. *Grani*, 2010, vol. 4, no. 72, pp. 52–55. (In Ukrainian).

Chau, J., Cheng, G. Developing Chinese students' reflective second language learning skills in higher education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2012, vol. 2, no. 1, pp. 15–32.

Denyshchuk, I. P. Professional reflection of a teacher: conditions of formation and features of development. *Image of the Modern Pedagogy*, 2023, no. 5 (206), pp. 32–36. doi: 10.33272/2522-9729-2022-5(206)-32-36 (In Ukrainian).

Didkovskiy, S. V. *Poniattia pro refleksiiu yak mekhanizm rozvytku kohnityvnykh skhem* [The concept of reflection as a mechanism for the development of cognitive schemes]. *Aktualni problemi psykholohii* [Current Issues of Psychology], 2014, vol. VII, no. 35, pp. 55–64. (In Ukrainian).

Herasymova, O. I., Malykhin, O. V. *Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti studentiv v osvithomu protsesi vyshchoi shkoly* [Formation of students' reflective competence in the educational process of higher school]. *Kompetentnisno oriientovana osvita: yakisni vymiry* [Competency-based education: qualitative dimensions], 2015, pp. 128–150. (In Ukrainian).

Illiuschenko, S. Yu. The psychological content of the phenomenon of reflection as a property, process, state. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 2020, no. 4 (57), pp. 32–43. doi: 10.33099/2617-6858-2020-57-4-32-43 (In Ukrainian).

Isaieva, O. S., Khmiliar, I. R., Yerchenko, O. V. Reflection as a component of professional values for medical students. *Innovative Pedagogy*, 2023, issue 66, pp. 136–138. doi: 10.32782/2663-6085/2023/66.28 (In Ukrainian).

Kulida, O. Professional reflection as constituent of personality self-development of future lawyer. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2017, vol. 5, no. 4, pp. 99–111. doi: 10.32919/uesit.2017.04.09 (In Ukrainian).

Marusinets, M. M. Reflexive approaches in modernisation of future psychologists' training. *Science and Education*, 2016, no. 10, pp. 82–87. doi: 10.24195/2414-4665-2016-10-16 (In Ukrainian).

Marusinets, M. M. Development of the reflexive position of the future teacher of the elementary school in the conditions of educational changes. *Professional Education: Methodology, Theory and Technology*, 2018, vol. 4, no. 1, pp. 152–168. (In Ukrainian).

Pastushenko, N. B. *Rozvytok refleksyivnykh umin u studentiv yak skidsdovoi hotobnosti do pedahohichnoi diialnosti* [Development of students' reflective skills as a component of readiness for pedagogical activity]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Research Notes of the M. Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences], 2015, issue 4, pp. 206–210. (In Ukrainian).

Pavelkiv, R. *Refleksiia yak mekhanizm formuvannia indyvidualnoi svidomosti ta diialnosti osobystosti* [Reflection as a mechanism for the formation of individual consciousness and activity of a personality]. *Bulletin of Postgraduate Education. Series "Social and Behavioral Sciences"*, 2019, issue 8 (37), pp. 84–98. doi: 10.32405/2522-9931893. (In Ukrainian).

Rezvan, O. O. (2015). *Formuvannia profesiino-refleksyvnoi pozytsii maibutnikh fakhivtsiv avtomobilno-dorozhnoi haluzi* [Formation of a professionally reflective position of future specialists in the road industry]. Kharkiv, Tochka Publ., 400 p. (In Ukrainian).

Sortland, B. (Ed.). (2019). *Students in experts in teamwork. Book of reflections*. Trondheim, NTNU Publ., 30 p.

Volkova, N. P., Lebid, O. V. Formation of communicative competence of future doctors of philosophy in the conditions of postgraduate studies. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 2 (20), pp. 168–180. doi: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-19 (In Ukrainian).

DEVELOPMENT OF REFLECTION IN DOCTORS OF PHILOSOPHY AS SUBJECTS OF COMMUNICATIVE INTERACTION

Lavnikov Oleh, Doctor of Philosophy (PhD), Postdoctoral Researcher of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: oleglavnikov@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-6752-5851

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-8

Keywords: reflection, doctor of philosophy, communication, interaction, reflection-oriented concept, innovative-reflective environment.

This article deals with the issue of developing reflection in doctors of philosophy as subjects of communicative interaction.

The purpose of the article is to explore the essence, types of reflection, and approaches to its development in doctors of philosophy as subjects of communicative interaction. The research employs methods of categorical and semantic analysis, classification, and systematisation of scientific ideas regarding reflection and reflective processes, as well as the design of strategies, methods, and technologies for developing reflection in doctors of philosophy.

The article substantiates the content of the concept of "reflection", focusing on its types and noting the importance and uniqueness of the role of this phenomenon in the structure of a personality.

It is argued that each reflective act can be represented as a sequence of certain stages that reflect the corresponding components of reflectivity, presented as incidental or special abilities: detachment as the ability to distance oneself from the situation (the ability to stop, not to allow only emotional reactions); positive dissociation as the ability to see oneself from the outside; gnostic competence as a set of knowledge that corresponds to a problem situation; articulateness as the ability to quickly actualize the fragments of knowledge most adequate to the problem situation; lability as the ability to build alternative hypotheses (when each proposed solution is accepted as one of the possible ones); originality as the ability to find non-standard solutions, and to act in a non-stereotypical way; criticality as the ability to rationally predict the degree of various options for solving the problem; and cognitivism as the cognitive component that prevails in the adopted solution in relation to the problem situation.

In the presented research findings, the author understands reflection of doctors of philosophy as a mechanism that ensures self-development and self-improvement of personal and professionally important qualities that allow establishing constructive communicative interaction with various subjects, developing an effective interaction strategy to productively solve professional tasks.

The priority of its role in various situations of interpersonal interaction and management of the interaction process is noted. It is shown that reflection in the process of interaction is each subject's

awareness of various elements: methods of activity, emerging problems and ways to overcome them, emotional transformations, forms of interaction, etc., which ensures the forecasting of the interaction process, predicting its consequences, and timely correction. In the process of reflective activity, doctors of philosophy develop the ability to manage their own actions, independently evaluate their own abilities, set learning tasks and plans for their solution, analyse the findings obtained, and reflect on their own activities. It is reflection that ensures a qualitatively new level of professional interaction, the awareness of oneself as a subject of professional interaction.

It is stated that the development of reflection in doctors of philosophy is possible under the condition of organizing an educational process taking into account the reflective-oriented concept, and creating an innovative-reflective environment.

Approaches to the technological provision of the development of reflection in doctors of philosophy in the process of solving educational situations are revealed, which covers a step-by-step method with clearly defined stages.

The expediency of applying educational technologies that stimulate the development of reflection in doctors of philosophy is substantiated.

It has been concluded that the success of the professional development of doctor of philosophy is determined by their ability to adequately assess themselves and the effectiveness of their communicative interaction, i.e., to reflect on all key communicative aspects of their professionalisation. This reflection should be purposefully developed within an innovative-reflective environment.

Одержано 05.02.2024.

УДК 159.9:37

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-9

М.О. ЧУВАСОВ,
*доктор філософії, докторант,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Виходячи з сучасних реалій і вимог суспільства, провідним завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів слід вважати формування і розвиток особистості учителя, що передбачає комплексну психолого-педагогічну підтримку діагностичної діяльності, варіативне використання ним усієї сукупності основних теоретичних положень і практичних умінь, бачення проблеми в педагогічних явищах, розуміння інших, готовність стати на позицію учня, здатність до педагогічної рефлексії, критичної оцінки самого себе в різних планованих і спонтанно виникаючих педагогічних ситуаціях.

Мета дослідження: розкрити сутність поняття «супровід діагностичної діяльності» та розглянути основні положення психолого-педагогічної підтримки підготовки майбутніх учителів до діагностичної діяльності. Методи дослідження: аналіз, синтез і систематизація філософських психолого-педагогічних і методичних досліджень, присвячених проблемі психолого-педагогічного супроводу діагностичної діяльності майбутніх учителів, формуванню готовності майбутніх педагогів до діагностичної діяльності, зокрема, формуванням їхньої готовності до діагностичної діяльності у процесі професійної підготовки в університеті, для вивчення стану проблеми та теоретичного обґрунтування потреби в ній; порівняльний аналіз, узагальнення, що вможливають виокремлення основних положень психолого-педагогічної підтримки підготовки майбутніх учителів до діагностичної діяльності.

У ході дослідження виявлено, що супровід діагностичної діяльності – це психолого-педагогічна підтримка, яка розглядається як діяльність, що забезпечує урахування індивідуальних можливостей та здібностей учасників професійної підготовки; сприяє розвитку того особливого, своєрідного, що закладено в особистості від природи або що було придбано нею в індивідуальному досвіді. Відносно діагностичної діяльності процес психолого-педагогічного супроводу важливо трактувати як сукупність діагностичних засобів, процедур, способів, які забезпечують створення необхідної емоційної сприятливої атмосфери й толерантних стосунків у ході міжособистісного спілкування, що є основою індивідуального, психологічного й професійного розвитку майбутніх педагогів, продуктивного використання діагностичного інструментарію на принципах педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості. Методичний супровід професійної підготовки студентів до діагностування забезпечує умови для набуття ними досвіду діагностики та самодіагностики індивідуального забезпечення професійного розвитку, розуміння їх значущості в професійному становленні й підвищення результативності професійної підготовки в формуванні їхньої готовності до діагностичної діяльності. У ході професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності психолого-педагогічний супровід діагностичної діяльності забезпечує логічний узаємозв'язок дій, процесів, закономірностей. Викладач як суб'єкт діагностування активізує механізм реалізації діагностичних процедур: потреби, мотиви, стимули, ресурси, резерви, активні дії студентів (об'єктів діагностики), установлює зворотний зв'язок і контролює дії всіх учасників професійної підготовки.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діагностична діяльність, майбутні учителі, індивідуальна освітня траєкторія, готовність до діагностичної діяльності.

Постановка проблеми. Освіта, як сфера підготовки висококваліфікованих майбутніх учителів математичної освітньої галузі, поступово змінює орієнтацію від передачі постійно накопиченої інформації на оволодіння способами й засобами творчого мислення й діагностичної діяльності. При цьому головним стає не обсяг знань, а вміння самостійно оперувати своїми знаннями й застосовувати їх у практичній діяльності.

З огляду на сучасні реалії і вимоги суспільства, провідним завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів слід уважати формування й розвиток особистості вчителя, що передбачає комплексну психолого-педагогічну підтримку діагностичної діяльності, варіативне використання ним усієї сукупності основних теоретичних положень і практичних умінь, бачення проблеми в педагогічних явищах, розуміння інших, готовність стати на позицію учня, здатність до педагогічної рефлексії, критичної оцінки самого себе в різних планованих педагогічних ситуаціях і таких, що виникають спонтанно.

Аналіз останніх публікацій показав, що питанням психолого-педагогічної підтримки приділяли увагу багато науковців. А. Виселко, розглядаючи психолого-педагогічний супровід адаптації іноземних студентів, акцентує увагу педагогічній і психологічній підтримці. Педагогічна підтримка спрямована на «визначення інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання студентських проблем, що заважають їм самостійно досягти бажаних результатів у професійно-навчальній діяльності, самоактуалізуватися в ній» [Виселко, 2017, с. 70].

Психологічну складову супроводу іноземних студентів А. Виселко визначає як «забезпечення психологічної безпеки студентів, озброєння їх ресурсами для самостійної протидії різним негативним впливам, а також уміннями формувати власний спосіб самозахисту й самовдосконалення шляхом свідомого цілеспрямованого навчання; досягнення фізичного, душевного й соціального пристосування до навколишнього середовища» [Виселко, 2017, с. 70].

О. Савченко акцентує увагу на тому, що «навчально-виховний процес має ґрунтуватися на діагностичній основі» [Савченко, 2013, с. 20], оскільки вивчення психічних і пізнавальних можливостей учнів потрібне для «комплектування класів за рівнем розвитку; обґрунтованого й перспективного застосування диференційованих завдань у межах певного розділу чи теми; вчасної і, по-можливості, точної корекційної роботи з різними групами дітей; надійного контролю й корекції психічного розвитку особистості» [Савченко, 2013].

На думку С. Мартиненко, супровід діагностичної діяльності це: «Володіння знаннями і вміннями пізнати дитину, вивчати її індивідуальні особливості, навчальні можливості, встановлювати пізнавальні потреби й інтереси, визначати перспективи особистісного розвитку і зростання, передбачати труднощі в навчанні, вихованні та розвитку» [Мартиненко, 2010 с. 85].

У контексті нашого дослідження нам близька позиція О. Савченко, яка супровід діагностичної діяльності визначає як спільну професійну діяльність «суб'єктів, під час якої здійснюється опанування нового змісту і технологій навчання та виховання учнів; педагогічною системою, технологією» [Савченко, 2013].

Висновки І. Новик суголосні з нашим дослідженням: «сутність поняття «діагностичний супровід» науковець розуміє як сукупність взаємопов'язаних дій, діагностичних методів, прийомів і засобів, спрямованих на діагностику пізнавальних інтересів молодших школярів та визначення перспектив для їхнього розвитку» [Новик, 2016].

Мета статті: розкрити сутність поняття «супровід діагностичної діяльності» та розглянути основні положення психолого-педагогічної підтримки підготовки майбутніх учителів до діагностичної діяльності.

Методи дослідження: аналіз, синтез і систематизація філософських психолого-педагогічних і методичних досліджень, присвячених проблемі психолого-педагогічного супроводу діагностичної діяльності майбутніх учителів, формуванню готовності майбутніх педагогів до діагностичної діяльності, зокрема, формуванням їхньої готовності до діагностичної діяльності у процесі професійної підготовки в університеті, для вивчення стану проблеми та теоретичного обґрунтування потреби в ній; порівняльний аналіз, узагальнення, що вможливають виокремлення основних положень психолого-педагогічної підтримки підготовки майбутніх учителів до діагностичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Супровід діагностичної діяльності в своєму змісті об'єднує організацію психолого-педагогічного і методичного забезпечення діагностуван-

ня, створення програми моніторингу, контролю й оцінки якості досягнутих результатів, способи стимулювання діагностичної діяльності, прогнозування подальшого вдосконалення системи професійної підготовки у формуванні готовності майбутніх учителів до діагностичної діяльності.

Супровід діагностичної діяльності – це психолого-педагогічна підтримка, яка розглядається як діяльність, що забезпечує урахування індивідуальних можливостей і здібностей учасників професійної підготовки; сприяє розвитку того особливого, своєрідного, що закладено в особистості від природи або що були набуті нею в індивідуальному досвіді. Цей процес поєднує в собі багатокомпонентну структуру, яка унаочнена на рис. 1.

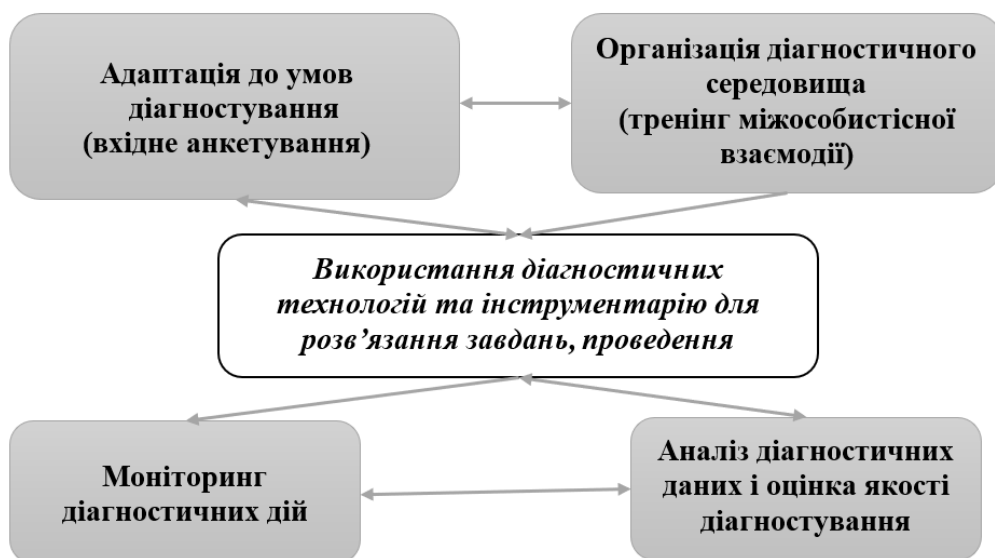


Рис. 1. Супровід діагностичної діяльності майбутніх учителів

Важливою метою вхідного анкетування є виявлення рівня професійних і особистісних очікувань студентів. Організація діагностичного середовища є створенням сприятливої психологічної атмосфери, умов для спілкування й обміну інформацією. Це середовище забезпечує кожному учаснику діагностування захищеність і психологічний комфорт, зняття тривожності та емоційної напруги. Дії викладача мають бути спрямовані на обговорення актуальних проблем діагностики й самодіагностики, розбір діагностичних ситуацій і процедур, що формує установку на діагностування і продуктивне спілкування в ході нього.

Розв'язання завдань і реалізація діагностичних дій залежить від грамотного методичного використання діагностичних технологій та інструментарію. При цьому зусилля учасників діагностичної діяльності мають бути спрямовані на опанування різноманітними способами діагностичних дій, реалізації процедур і збору необхідних даних про стан професійної підготовки та професійного зростання студентів.

Методичні зусилля викладачів мають бути спрямовані на створення системи моніторингу, контролю й оцінки продуктивності професійної підготовки й об'єктивної інформації про індивідуальні досягнення студентів; забезпечення ефективного управління діагностичною діяльністю, прийняття раціональних рішень на основі зібраних даних; прогнозування подальшого розвитку організації професійної підготовки й професійного становлення майбутніх учителів.

Основними елементами супроводу діагностичної діяльності має бути:

- нормативно-правова база (інструкції, положення, регламенти, рекомендації);
- діагностичні технології;
- діагностичний інструментарій;
- програми моніторингу і контролю;

- процедури оцінки якості професійної підготовки й досягнень студентів;
- прогноз на основі зібраних діагностичних даних.

Важливу роль у цьому процесі відіграє психолого-педагогічний супровід діагностичної діяльності, яке потребує методичної грамотності викладача. М. Кондрашов стверджує, що «психолого-педагогічний супровід спрямований на збереження й культивування різноманітності, підтримки й розвитку індивідуальності, вивчення індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності кожного учасника освітнього процесу й надання адресної допомоги кожному студенту у вирішенні тих або інших проблем, подолання труднощів, що виникають» [Кондрашов, 2019]. Раціональне використання можливостей цього процесу в організації діагностичної діяльності позитивно впливає на її продуктивність, збір необхідної діагностичної інформації, вимір продуктивності впливу професійної підготовки в професійному зростанні майбутніх педагогів.

Стосовно діагностичної діяльності процес психолого-педагогічного супроводу, то його важливо трактувати як сукупність діагностичних засобів, процедур, способів, які забезпечують створення необхідної емоційної сприятливої атмосфери й толерантних стосунків під час міжособистісного спілкування, що є основою індивідуального, психологічного й професійного розвитку майбутніх педагогів, продуктивного використання діагностичного інструментарію на принципах педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості. Психолого-педагогічний супровід базується на методологічних підходах до діагностичної діяльності, методологічними положеннями яких є:

- студент стає суб'єктом професійної підготовки, якщо пріоритет надається його індивідуальності й суб'єктності;
- діагностична діяльність, її технології та інструментарій співвідносяться з закономірностями професійного становлення майбутніх педагогів;
- зміст діагностичної діяльності, її педагогічний дизайн відповідає сучасним вимогам й інноваційним досягненням у сфері діагностики й самодіагностики, з урахуванням можливостей і здібностей учасників професійної підготовки;
- психолого-педагогічний супровід спрямовано на забезпечення сприятливого емоційного клімату, доброзичливих взаємостосунків у системі «викладач – студенти»;
- засоби та методи психолого-педагогічного супроводу базуються на індивідуальному досвіді взаємодії та стосунків студентів, з урахуванням стратегії їхнього індивідуального розвитку, потреби в діагностиці й самодіагностиці рівня власного професійного зростання, а також прагнення до самоорганізації й самоствердження в педагогічній сфері.

Супровід підготовки до діагностичної діяльності позитивно впливає на об'єктивність діагностичної інформації, слугує основою своєчасної допомоги студентам в професійному становленні й оптимізації продуктивності впливу професійної підготовки на цей процес. Супровід забезпечує рух студентів згідно з їх індивідуальною освітньою траєкторією, що стимулює реалізацію стратегії їхнього професійного становлення. Він підтримує головні напрями діагностичної діяльності:

1. Психолого-професійну діагностику, мета якої – виявлення можливостей та здібностей студентів у професійній сфері, характеру мотивації, інтересів, потреб, установок з урахуванням чого проектується професійна підготовка майбутніх педагогів; збір даних реалізується за допомогою комп'ютерних технологій і технічних засобів для оцінки їхньої готовності до діагностичної діяльності; моніторинг розвитку професійних якостей кожного студента (збір діагностичної інформації щодо емоційної адаптованості, інтелектуальної і комунікативної активності, пізнавальної самостійності, рефлексивності й креативності тощо). Діагностичні дані з цього напрямку дозволяють створити індивідуально-психологічний портрет кожного студента та вибрати шляхи вироблення стратегії професійного зростання в умовах професійної підготовки у закладах вищої освіти. Банк даних створюється за допомогою тестових методик, набору методів діагностики рівнів сформованості готовності студентів до діагностичної діяльності.

2. Проведення діагностичного консультування, мета якого – опанування навичок аналізу відповідності власних властивостей і якостей до вимог обраної сфери професійної діяльності. Психолого-педагогічне консультування як форма супроводу діагностичної діяльності допомагає вибору раціональних шляхів професійної самореалізації майбутніх педагогів.

3. Проведення психолого-педагогічної корекції, яка спрямована на підготовку студентів до організації й координації власних зусиль, подолання труднощів, що виникають в ході освітнього процесу, пошуку способів оптимального розв'язання навчальних проблем, подолання впливу негативних факторів на професійний розвиток і якість професійної підготовки.

Означені напрями психолого-педагогічного супроводу коректують етапи індивідуального супроводу, яке допомагає майбутнім педагогам зрозуміти його сутність й діагностичних дій:

– діагностики сутності проблеми, що виникає у ході освітнього процесу й діагностичної діяльності;

– вибору способів, методів, засобів і ресурсів досягнення запланованого результату;

– вибору оптимального варіанту розв'язання проблеми;

– своєчасної допомоги й підтримки з боку викладача в розв'язанні проблем.

Під час збору діагностичної інформації щодо розв'язання навчальних проблем супроводу важливо обговорювати позитивні й негативні її аспекти, різні варіанти розв'язання, прогнозування ефективного її результату. Увага викладача акцентується на наданні допомоги студентам у розробленні програм індивідуального супроводу діагностичної діяльності; створення оптимальних умов для використання діагностичної інформації в професійному розвитку власної особистості й забезпечення продуктивності професійної підготовки в їх професійному зростанні. Педагогічна допомога має особливе значення в реалізації плану діагностичних дій, оцінки зібраних даних, проміжних і кінцевих результатів.

Методичний супровід професійної підготовки студентів до діагностування забезпечує умови для набуття ними досвіду діагностики та самодіагностики індивідуального супроводу професійного розвитку, розуміння їх значущості в професійному становленні й підвищення результативності професійної підготовки в формуванні їхньої готовності до діагностичної діяльності.

Методичний супровід має етапний характер і співвідноситься з етапами професійної підготовки й діагностичної діяльності. Супровід у педагогічній практиці закладів вищої освіти реалізується в кілька етапів:

– виявлення професійних мотивів, потреб, інтересів студентів;

– постановка мети й завдань професійного становлення майбутніх педагогів і розуміння ролі діагностичної діяльності в цьому процесі;

– пошук власних ресурсів і розроблення планів індивідуального зростання в умовах професійної підготовки;

– створення психологічного комфорту для збору діагностичної інформації, її аналізу, оцінки, корекції й обліку в професійному розвитку власної особистості;

– коректування стратегії індивідуального розвитку студентів на основі обліку діагностичних даних в умовах психолого-педагогічного супроводу діагностичної діяльності.

Ці етапи базуються на психолого-педагогічній спрямованості методичного супроводу діагностичної діяльності, стимулює її результативність й об'єктивність у створенні банку діагностичних даних, на основі яких реалізується вибір напрямів подальшого вдосконалення освітнього процесу й професійного розвитку майбутніх педагогів. Важлива роль при цьому належить викладачу, який має володіти методичною культурою й методикою педагогічної підтримки, від чого залежить ефективність виконання ним різноманітних функцій діагностичної діяльності й індивідуального супроводу діагностичних дій студентів. У ході реалізації супроводу діагностичної діяльності викладач виконує функції:

– методичну – створення необхідних засобів реалізації діагностування продуктивності професійної підготовки у професійному зростанні майбутніх педагогів (програм, діагностичних завдань, процедур, діагностичного інструментарію, технічних засобів, моделювання процедурно-подієвих ситуацій тощо); визначення послідовності діагностичних дій, процедур відповідно до поставленої мети й очікуваних результатів; розробки структури занять із діагностичними елементами, їх проведення; розроблення різноманітних діагностичних технологій і методики (системи контрольних питань, анкет, опитувальних листів, інформаційних карток, тестових матеріалів тощо; вивчення вихідних даних їх потреб, мотивів, очікувань, побоювань і причин, що їх викликають); діагностування навчальних досягнень, визначення мети діагностичної діяльності; програм спостереження за ходом освітнього процесу й професійним розвитком студентів; аналізу досягнутих результатів та їх коректування, за необхідності; розробки методичних рекомендацій на допомогу студентам й викладачам в організації й реалізації діагностичної діяльності;

– організаційну – забезпечення атмосфери зацікавленості, довіри й підтримки; стимулювання установки й мотивації на своєчасну діагностику й самодіагностику різними інтерактивними методами й діагностичними процедурами за допомогою діагностичного інструментарію;

– комунікативну – організація спілкування й обмін досвідом протягом всього діагностичного процесу; комунікації, особливо на початку, і підтримки толерантних і партнерських взаємин; формування позитивно-емоційного настрою, атмосфері взаємоповаги й взаємодопомоги, відчуття причетності до колективу;

– функцію контролю за організацією й моніторингом реалізації професійної підготовки та її впливу на професійне зростання студентів (аналіз виконаних діагностичних завдань і процедур, коментування діагностичних дій і досягнутих результатів; урахування термінів виконання завдань);

– рефлексивну функцію – створення проблемно-діагностичних ситуацій; організація рефлексії з метою аналізу результатів діагностики й самодіагностики, розуміння їх ролі в професійному становленні студентів, причин, що позитивно чи негативно впливають на їх професійний розвиток, які викликають ці причини та шляхів розв'язання проблем; розуміння того, що необхідно знати й уміти.

Виконуючи ці функції, викладач організує діагностичну діяльність, стимулює активність дій студентів, позитивну мотивацію на діагностику та самодіагностику продуктивності діагностичних дій; використання діагностичних даних в освітньому процесі й створенні необхідних умов для професійного самовираження, самоствердження студентів, для розроблення стратегії індивідуального професійного становлення в умовах закладу вищої освіти.

Висновки. У ході професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності психолого-педагогічний супровід діагностичної діяльності забезпечують логічний узаємозв'язок дій, процесів, закономірностей. Викладач як суб'єкт діагностування активізує механізм реалізації діагностичних процедур: потреби, мотиви, стимули, ресурси, резерви, активні дії студентів (об'єктів діагностики), установлює зворотний зв'язок і контролює дії всіх учасників професійної підготовки. Ефективність підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності зумовлюється системою діагностичних дій у спеціально створених педагогічних умовах є процесом узаємодії цих умов, засобів, діагностичного інструментарію саморозвитку кожного студента для формування його готовності до діагностичної діяльності.

Список використаних джерел

- Бітянова, М. (2007). *Психолог у школі: зміст діяльності й технології*. Київ: Главник.
- Галузяк, В.М., Холковська, І.Л. (2015) *Педагогічна діагностика: курс лекцій*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».
- Виселко А.Д. (2017). Психолого-педагогічний супровід адаптації іноземних студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 2(14), 69–73. doi: 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-69-73
- Кондрашова, Л. В. (2012). Концептуальна модель технології підготовки до професійної діяльності в системі дидактичної взаємодії «викладач – студент». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 107 (1), 11–20.
- Кондрашов, М.М. (2019). *Управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності: теоретико-методичний аспект*. Черкаси: ФОП Гордієнко Є.І. 458 с.
- Мартиненко, С.М. (2010). *Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи*. Київ: Сім кольорів.
- Новик І.М. (2018) *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів* (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ.
- Савченко, О.Я. (2013). *Дидактика початкової освіти*. Київ: Грамота.
- Стрельцова, В.Ю. (2008). Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 3, 27–32.
- Bauer, E., Fischer, F., Kiesewetter, J., Shaffer, D., Fisher, M., Zottmann, J., Sailer, M. (2020). Diagnostic activities and diagnostic practices in medical education and teacher education: An interdisciplinary comparison. *Frontiers in Psychology*, 11: 562665. doi: 10.3389/fpsyg.2020.562665

References

- Bauer, E., Fischer, F., Kiesewetter, J., Shaffer, D., Fisher, M., Zottmann, J., Sailer, M. Diagnostic activities and diagnostic practices in medical education and teacher education: An interdisciplinary comparison. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, AN: 562665. doi: 10.3389/fpsyg.2020.562665
- Bitianova, M. (2007). *Psykholoh u shkoli: zmistdiialnosti y tekhnolohii* [Psychologist at school: contents, activities and technologies]. Kyiv, Hlavnuk Publ., 159 p. (In Ukrainian).
- Haluziak, V.M., Kholkovska, I.L. (2015) *Pedahohichna diahnostryka: kurs lektsii* [Pedagogical diagnostics: a course of lectures]. Vinnytsia, Nilan LTD Publ., 155 p. (In Ukrainian).
- Kondrashov, M.M. (2019). *Upravlinnia yakistiu pidhotovky maibutnikh uchyteliv do uspishnoi profesiinoi diialnosti: teoretyko-metodychnyi aspekt* [Management of the quality of training of future teachers for successful professional activity: theoretical and methodological aspect]. Cherkasy, PE Hordiienko Ye.I., 458 p. (In Ukrainian).
- Kondrashova, L.V. *Kontseptualna model tekhnolohii pidhotovky do profesiinoi diialnosti v systemi dydaktychnoi vzaiemodii «vykladach – student»* [Conceptual model of the technology of training for professional activity in the didactic interaction system “teacher – student”]. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 2012, no. 107(1), pp. 11–20. (In Ukrainian).
- Martynenko, S.M. (2010). *Osnovy diahnostychnoi diialnosti vchytelia pochatkovoï shkoly* [Basics of diagnostic activity of the primary school teacher]. Kyiv, Sim koloriv Publ., 262 p. (In Ukrainian).
- Novyk, I.M. (2018). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do diahnostychnoho suprovodu rozvytku piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv. Kand. Diss.* [Training of future primary school teachers in trouble-shooting monitoring of development of cognitive interests by primary schoolchildren. Cand. Diss.]. Kyiv, 240 p. (In Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (2013). *Dydaktyka pochatkovoï osvity* [Didactics of primary education]. Kyiv, Hramota Publ., 504 p. (In Ukrainian).
- Streltsova, V.Yu. *Sotsialno-pedahohichnyi suprovod protsessu sotsialnoi adaptatsii studentiv tvorchykh spetsialnostei do umov kulturno-osvitnoho seredovyshcha* [Social and pedagogical support of the process of social adaptation of students of creative specialties to the conditions of the cultural and educational environment]. *Social pedagogy: theory and practice*, 2008, no. 3, pp. 27–32. (In Ukrainian).
- Vyselko, A.D. Psychological and pedagogical support of foreign students' adaptation. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 2(14), pp. 69–73. (In Ukrainian).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF DIAGNOSTIC ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS

Chuvasov Mykhailo, Doctor of Philosophy in Educational and Pedagogical Sciences, doctoral student, Volodymyr Vynnychenko Central State University, Kropyvnytskyi.

e-mail: mochasov@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-2024-9095

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-9

Keywords: *psychological and pedagogical support, diagnostic activity, future teachers, individual educational trajectory, readiness for diagnostic activity.*

Based on modern realities and requirements of society, it is considered that the leading task of professional and pedagogical training of future teachers should be the formation and development of the teacher's personality, which involves comprehensive psychological and pedagogical support for diagnostic activity, variable use of the entire set of basic theoretical provisions and practical skills, vision of the problem in pedagogical phenomena, understanding of others, readiness to take the position of a student, and ability for pedagogical reflection, for critical assessment of oneself in various planned and spontaneously arising pedagogical situations.

The purpose of the study is to reveal the essence of the concept of “support for diagnostic activity” and to consider the main provisions of psychological and pedagogical support for the preparation of future teachers for diagnostic activity.

Research methods are as follows: analysis, synthesis and systematization of philosophical, psychological and pedagogical, and methodical studies devoted to the problem of psychological and

pedagogical support of diagnostic activity of future teachers, formation of readiness of future teachers for diagnostic activity, in particular, formation of their readiness for diagnostic activity in the process of professional training at university, to study the state of the problem and theoretical justification of the need for it; comparative analysis, generalizations, which make it possible to highlight the main provisions of psychological and pedagogical support for the training of future teachers for diagnostic activities.

In the course of the research, it was found that the support of diagnostic activity is psychological and pedagogical support, which is considered as an activity that ensures the consideration of individual capabilities and abilities of the participants of professional training; contributes to the development of that special, peculiar thing that is embedded in the personality from nature or that was acquired with individual experience. Regarding diagnostic activities, it is important to interpret the process of psychological and pedagogical support as a set of diagnostic tools, procedures, and methods that ensure the creation of the necessary emotionally favourable atmosphere and tolerant relations during interpersonal communication, which is the basis of individual, psychological and professional development of future teachers, as well as productive use of diagnostic tools based on the principles of pedagogical interaction, cooperation and co-creation.

Methodical support of professional training of students for diagnosis provides conditions for them to acquire experience of diagnosis and self-diagnosis of individual support of professional development, understanding of their importance in professional formation and increasing the effectiveness of professional training in forming their readiness for diagnostic activity. In the course of professional training of future teachers for diagnostic activities, psychological and pedagogical support of diagnostic activities ensures a logical relationship of actions, processes, and regularities. The teacher as a subject of diagnosis activates the mechanism of implementation of diagnostic procedures: needs, motives, incentives, resources, reserves, and active actions of students (objects of diagnosis), establishes feedback and controls the actions of all participants of professional training.

*It has been **concluded** that the effectiveness of preparing future educators for diagnostic activity is determined by a system of diagnostic actions implemented under specially created pedagogical terms. This process involves the interaction of these terms, tools, and diagnostic self-development instruments for each student to foster their readiness for diagnostic activity.*

Одержано 15.08.2024.

УДК 37.04:159.923

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-10

Л.В. ШУБА,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри управління фізичною культурою та спортом,
Національний університет «Запорізька політехніка» (м. Запоріжжя)*

В.О. ШУБА,

*доцент, професор кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

В.В. ШУБА,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології,
Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту (м. Дніпро)*

МЕНТОР / ВИКЛАДАЧ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Мета дослідження – визначити особливості роботи ментора / викладача та його вплив на розвиток студентів та освітнього середовища в умовах дистанційного навчання. Головними методами дослідження є ретроспективний аналіз змісту поняття «менторство», узагальнення, систематизація теоретичних аспектів щодо особливостей менторської ролі викладача в умовах вищої школи й дистанційного навчання, моделювання рис і якостей ментора / викладача.

Установлено, що менторство – це унікальний процес підтримки, навчання та розвитку, який здійснюється через індивідуальну взаємодію між ментором / викладачем і підопічним. Ментор є не лише наставником, а й джерелом натхнення, який допомагає розкрити потенціал, сформувати професійні навички й побудувати успішну кар'єру. Менторство розглядається як інструмент для передачі досвіду, знань і життєвих цінностей, що сприяє гармонійному особистісному та професійному розвитку підопічного. Дистанційне навчання змінило роль ментора / викладача, вимагаючи від нього нових підходів до викладання та розвитку специфічних компетенцій. У цьому форматі педагог постає не лише носієм знань, а й мотиватором та наставником, здатним ефективно комунікувати й адаптуватися до умов онлайн-освіти. Емпатія та емоційний інтелект стають важливими якостями викладача, оскільки дозволяють краще розуміти студентів і підтримувати їх у складних обставинах. Харизматичність і здатність зацікавити аудиторію допомагають утримувати увагу навіть через екран монітора, що значно покращує сприйняття матеріалу. Гнучкість викладача виявляється в умінні змінювати підходи до подання інформації та знаходити шляхи розв'язання технічних проблем. Висока технічна грамотність дає можливість створювати інтерактивні курси та якісні мультимедійні ресурси, які сприяють кращому засвоєнню знань. Окрім цього, викладач повинен бути терплячим до студентів, які адаптуються до нового формату, та демонструвати толерантність до їхніх індивідуальних труднощів. Мотиваційні навички допомагають надихати студентів до активного навчання, сприяючи формуванню позитивного ставлення до процесу здобуття знань. Організованість і професіоналізм педагога в дистанційному форматі стають найбільш значущими, адже саме вони визначають успішність навчального процесу. З'ясовано, що особливу увагу викладачі повинні приділяти встановленню довіри та створенню сприятливої атмосфери для навчання. У дистанційній освіті важливо поєднувати експертність із творчістю, щоб зробити процес не лише інформативним, але й захоплюючим. Такий підхід дозволяє вирішити проблеми, пов'язані з ключовими викликами, як-от: збереження мотивації студентів, подолання відчуття ізоляції та забезпечення справедливого оцінювання.

Зроблено висновок про те, що в сучасних реаліях дистанційне навчання має як перспективи, так і труднощі, проте саме викладачі, які володіють зазначеними якостями, здатні зробити цей формат максимально ефективним і результативним.

Ключові слова: менторство, викладацька діяльність, історичний розвиток менторства як наукової категорії, дистанційне навчання, професійно важливі якості викладача, позитивні / негативні риси дистанційної освіти.

Постановка проблеми. Менторство та викладання є важливими компонентами освітнього процесу, але в умовах сучасного світу ці сфери стикаються з низкою проблем і викликів, які потребують комплексного аналізу й подальшого їх подолання.

Менторство розглядають як потужний інструмент професійного й особистісного розвитку, але відсутність єдиної моделі менторства (нерозробленість загальноприйнятих стандартів, які б регулювали процес наставництва, ускладнює його впровадження в закладах освіти); дефіцит підготовлених менторів (багато викладачів не володіють необхідними компетенціями для ефективного менторства, зокрема в умовах дистанційної освіти) та слабка мотивація викладачів (менторство часто сприймається як додаткове навантаження, яке не завжди враховується при оцінюванні роботи педагогів) спонукають до здійснення детального аналізу обраної теми для віднайдення механізмів вирішення цієї проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема менторства, особливо в умовах дистанційного навчання, охоплює широкий спектр досліджень. Її вивченням займалися численні провідні науковці та практики в галузі педагогіки, психології, менеджменту й інформаційних технологій [Романовський, Михайличенко, Грень, 2023; Burke, Stets, 2009; Yi, 2022].

Дослідження [Bransford, Brown, Cocking, 2000] спрямовані на особливості навчання, аналіз сприйняття мозком інформації та формування вмінь адаптувати складні концепції до рівня розуміння, а також вплив ментора на цей процес. J. Lave [2019] – один із провідних учених, який убачав у навчанні соціально зумовлений процес, що інтегрується в повсякденне життя через участь у спільних практиках. Науковець дослідив шляхи доступу до знань, вплив соціальних структур і змінювані практики, пропонуючи цілісне бачення навчання поза формальними освітніми межами. Розроблено концепцію «спільнот практики», яка є основою для багатьох моделей дистанційного менторства; його дослідження спрямовані на об'єднання людей у спільноти задля обміну знаннями й досвідом навіть у віртуальних умовах [Farnsworth, Kleanthous, Wenger-Trayner, 2016; Wenger, Wenger-Trayner, 2020]. Автор концепції педагогічної майстерності, відомий український педагог І. Зязюн розглядає менторство як ключовий компонент професійної техніки педагога [Зязюн, Крамущенко, Кривонос, 1997]. В. Кремень [2014] вивчав інтеграцію інноваційних технологій у вищій освіті, включно з дистанційним навчанням. О. Зінкевич, Ю. Чекан [2007] досліджують вплив менторства й музикотерапії на психо-емоційний стан студентів у навчальному процесі.

Висновковуємо, що постановка проблеми менторства та викладання базується на викликах, пов'язаних із роллю викладача як наставника, інтеграцією інновацій у навчальний процес і створенням сприятливого психо-емоційного середовища для розвитку студентів. Вирішення цих проблем сприятиме покращенню якості освіти й гармонійному зростанню усіх її учасників.

Мета дослідження – визначити особливості роботи ментора / викладача та його вплив на розвиток студентів та освітнього середовища в умовах дистанційного навчання. Головними методами дослідження є ретроспективний аналіз змісту поняття «менторство», узагальнення, систематизація теоретичних аспектів щодо особливостей менторської ролі викладача в умовах вищої школи й дистанційного навчання, моделювання рис і якостей ментора / викладача.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «ментор» має давнє коріння й багату історію, що розкриває його сутність як наставника, радника й провідника. Розглянемо більш детально етимологію та походження цього слова. Слово «ментор» походить із давньогрецької міфології. Аналізуючи міфологічне коріння, відмічаємо, що Ментор був другом і довіреною особою Одиссея (з «Одіссеї» Гомера). Перед вирушенням на Троянську війну Одиссей доручив виховання свого сина Телемаха саме Ментору.

У деяких версіях богиня Афіна приймала вигляд Ментора, щоб підтримувати та навчати Телемаха [Левківський, 2011; Pfund, Byars-Winston, Branchaw, Hurtado, Eagan, 2016].

Згодом ментором стали позначати досвідченого наставника, який допомагає іншому в розвитку. У давньогрецькій культурі роль наставників була фундаментальною. Наприклад, Сократ виступав ментором для Платона, а Платон – для Аристотеля. Ця ідея стала основою освітньої моделі античного світу, де передавання знань і цінностей було особистим і безпосереднім від наставника до подопічного [Маляр, Кухта, 2020; Платон, 2000].

У Середньовіччі менторство втілювалося через майстрів і учнів у ремісничих гільдіях. Учні отримували не лише професійні знання, але й засвоювали етичні принципи й соціальні навички від своїх наставників [Левківський, 2011; Маляр, Кухта, 2020].

У Новий час (XVII-XVIII ст.) концепція менторства набуває популярності в освітніх і наукових колах. Сам термін «ментор» закріпився завдяки роману Франсуа Фенелона «Пригоди Телемаха» (1699 р.), де образ Ментора символізує ідеального наставника [Задорожна-Княгницька, 2020; Зязюн, Крамущенко, Кривонос, 1997].

Нині менторство як особливий вид професійної діяльності стає популярним у багатьох сферах: освіті, бізнесі, кар'єрному розвитку. Воно означає не лише передачу знань, а й підтримку, мотивацію та розвиток особистісного потенціалу. Університети, корпорації та громадські організації активно використовують менторські програми [Задорожна-Княгницька, 2020; Маляр, Кухта, 2020].

Сучасна сутність менторства – це взаємостосунки, у яких досвідчена людина (ментор) надає поради, ділиться знаннями й досвідом; сприяє особистісному та професійному розвитку свого підопічного («менті»); допомагає побачити нові можливості та розкрити потенціал.

Менторство базується на довірі, взаємоповазі й довготривалому зв'язку. На відміну від формального викладання, ментор виступає більшою мірою як натхненник, а не лише як учитель [Романовський, Михайличенко, Грень, 2023; Goglio-Primard, Simon, Cohendet, Aharonson, Wenger-Trayner, 2020].

Викладач / ментор у вищій школі – це авторитет, якого студенти не лише слухають, але й наслідують. Тому важливо:

– дотримуватись етичності, що означає чесність і прозорість у роботі, особливо в оцінюванні; демонстрація поваги до думки кожного, навіть якщо вона не збігається з власною, дотримання норм академічної доброчесності (жодної терпимості до плагіату);

– мати високий професіоналізм. Викладач повинен бути добре підготовленим до занять, постійно оновлювати свої знання та використовувати сучасні джерела інформації, бути організованим і чітким у викладі матеріалу;

– перебувати в постійному розвитку, брати участь у конференціях, семінарах, тренінгах задля підвищення кваліфікації, опрацьовувати новітню літератури й інтегрувати передові методики в навчальний процес; залучати студентів до власних досліджень, публікацій чи проєктів. Принагідно слід акцентувати на тому, що викладач, який займається наукою чи громадськими проєктами, демонструє студентам, що навчання й саморозвиток тривають усе життя [Burke, Stets, 2009; Hargreaves, Fullan, 2020; McDonald, Mercieca, 2021].

Розглянемо більш детально персону викладача в сучасній вищій школі. Нині роль викладача вищої школи виходить за межі традиційного «передавання знань». Він стає ментором, тобто людиною, яка:

1. Мотивує, тобто допомагає студентам зрозуміти, чому їхнє навчання важливе, і як освіченість може змінити їхнє життя; використовує приклади успішних випускників чи історій із реального життя, які надихають; забезпечує персоналізований підхід, звертаючи увагу на сильні сторони кожного.

2. Підтримує, спонукає студентів долати труднощі, будь то академічні чи особисті; виявляє терпіння й розуміння, оскільки у студентів різний рівень підготовки; є тією «системою підтримки», на яку можна покластися під час невдач.

3. Розвиває критичне мислення, заохочує ставити запитання та аналізувати отриману інформацію; створює ситуації, де студент має самостійно ухвалювати рішення через дискусії, кейс-методи; допомагає знаходити баланс між творчістю й раціональним підходом у вирішенні проблем [Pfund et al., 2016; Yi, 2022].

Дослідники цієї проблеми вважають, що задля реалізації вищенаведених аспектів у викладача / ментора повинен бути розвинений емоційний інтелект. Зауважимо, що емоційний інтелект – це одна з ключових компетенцій для ефективного викладання в сучасному світі. Викладач повинен уміти розпізнавати втому, демотивованість чи перевантаженість студентів. Співчуття й емпатія допомагають йому встановлювати довіру та взаємоповагу. Ментор будує відкриту атмосферу, де студенти не бояться висловлювати свої думки. Водночас, викладачу необхідно вміти регулювати власні емоції, здійснювати самоконтроль у стресових ситуаціях (несподівані запитання, складні академічні групи), зберігати спокій і професіоналізм у будь-яких умовах [Романовський, Михайличенко, Грень, 2023; Hodges et al., 2020].

Сучасні виклики викладацької діяльності у вищій школі є багатограними (COVID-19 [Almaiah, Al-Khasawneh, Althunibat, 2020; Hodges et al., 2020] та війна в Україні), тож розв'язання пов'язаних із ними проблем потребує інноваційних підходів, пошуку нових інструментів підтримки навчального процесу в цих складних умовах.

Передусім звернемо увагу на особливості дистанційного навчання, яке в сучасних українських реаліях стало однією з провідних форм здобуття освіти.

До безсумнівних переваг дистанційного навчання належить:

- доступність для широкої аудиторії, можливість навчатися з будь-якої точки світу, за наявності інтернету; зниження витрат на транспорт і проживання; доступ до програм і курсів провідних університетів без необхідності переїзду;

- гнучкість графіка. Навчаючись дистанційно студенти можуть організувати свій час, поєднуючи навчання з роботою або іншими обов'язками, а відеозаписи та інший цифровий контент дозволяють їм переглядати матеріал у зручний час;

- вплив на розвиток цифрових навичок студентів шляхом використання сучасних онлайн-платформ (Zoom, Moodle, Google Classroom), роботу з актуальними віртуальними освітніми ресурсами;

- індивідуальний темп навчання, що надає змогу студентам засвоювати матеріал у власному темпі, повертаючись у разі потреби до складних тем, або навпаки – оминати вже добре відомий навчальний матеріал;

- персоналізований підхід, що вможливлює врахування індивідуальних запитів у відборі контенту й індивідуальних навчальних досягнень студентів у визначенні складності навчальних завдань;

- економічна ефективність, що для університетів означає зменшення витрат на утримання аудиторій, технічну інфраструктуру та інші ресурси.

Між тим доцільно мати на увазі й негативні сторони дистанційного навчання, а саме:

- відсутність особистого контакту, що породжує відчуття ізоляції та соціальної відчуженості серед студентів, значно зменшує можливості для формування зв'язків і спілкування в реальному житті;

- зниження мотивації й дисципліни, оскільки не всі студенти здатні організувати свій час ефективно, що призводить до відставання в навчанні. При цьому відсутність безпосередньої взаємодії з викладачем може знижувати рівень контролю та уваги студентів;

- обмежений доступ до технологій. Звісно, що не всі студенти мають необхідну техніку або стабільний доступ до інтернету. З іншого боку, студенти чи викладачі, які не володіють на необхідному рівні ІТ-навичками, відчують складність в оволодінні навичками використання цифрових інструментів;

- складнощі в організації практичних занять, особливо для дисциплін, які формують професійні уміння й навички. Як відомо, деякі спеціальності потребують занять лабораторного, клінічного чи інженерного спрямування, які важко реалізувати онлайн. Це може понизити якість підготовки для студентів інженерно-технічних, медичних і творчих спеціальностей;

- психологічні та фізичні проблеми, зумовлені тривалим перебуванням перед екраном монітора, що викликають втому очей, зниження фізичної активності та стрес. Окрім цього, відсутність чітких меж між навчанням та особистим життям може призвести до емоційного вигорання;

- складність контролю знань. Викладачам важко забезпечити об'єктивність оцінювання через імовірність списування студентами, а відсутність особистого спілкування між викладачем і студентом ускладнює розуміння реального рівня знань студентів.

Під час дистанційного навчання ментори / викладачі повинні мати особливі риси характеру, які забезпечують ефективну взаємодію зі студентами та збереження належного рівня зацікавленості. Дослідники цієї проблеми [Goglio-Primard at al., 2020; Wenger, Wenger-Trauner, 2020; Yi, 2022] наголошують на таких важливих рисах і якостях:

1. Чутливість до потреб студентів та здатність створювати атмосферу довіри, враховувати особливості їхньої роботи, індивідуальні проблеми чи культурні відмінності, вміння забезпечувати безпечний простір для спілкування, де студенти не бояться ставити запитання чи визнавати помилки [Красюк, 2024].

2. Харизматичність, яка охоплює вміння привернути увагу, а також яскравий стиль викладання, що робить лекції цікавими навіть у дистанційному форматі. Викладач, який із захопленням пояснює матеріал, здатний «захопити» студентів своєю жагою знань. Також важливі акторські здібності, які виявляють себе у виразності мови, зміні інтонацій, використання пауз і жестів, що компенсує брак фізичної присутності.

3. Комунікативність, тобто доступність у спілкуванні та чітке вираження думок, просте й зрозуміле формулювання складних понять. Такі якості ментора / викладача надихають студентів на більш глибоке самостійне вивчення теми.

4. Гнучкість і адаптивність. Ураховуючи особливості дистанційного навчання ментор/викладач повинен уміти змінювати підходи й адаптувати методи навчання під специфіку дистанційного формату. Також уміти корегувати план заняття у разі технічних труднощів.

5. Технічна грамотність, вміння працювати з новими платформами й інструментами, оновлювати навчальний контент. Це зокрема стосується використання сучасних платформ (Zoom, Google Meet, Moodle тощо) для створення інтерактивного навчального процесу, якот якісних презентацій, відеоматеріалів, інтерактивного тестування.

6. Терпіння й толерантність до помилок як важлива риса кожного ментора / викладача. Він повинен помірковано пояснювати матеріал, навіть якщо студентам складно його зрозуміти. Важливо не втрачати емоційної рівноваги через технічні збої чи низьку активність студентів. Відсутність технічного зв'язку або низька якість не повинні впливати на ставлення до студентів, вияв поваги викладача до їхніх індивідуальних особливостей.

7. Організованість, що виявляється в чіткому плані роботи, пунктуальності, доступності навчального контенту у визначений час [Романовський, Михайличенко, Грень, 2023; Bransford, Brown, Cocking, 2000; Goglio-Primard at al., 2020].

Дистанційне навчання має багато переваг, але водночас вимагає адаптації як з боку викладачів, так і студентів. Головне завдання – знайти баланс між технологічними можливостями й людським фактором, щоб зробити процес навчання ефективним і комфортним.

Ментори та викладачі в умовах дистанційного навчання мають бути не лише професіоналами у своїй галузі, а й натхненниками, комунікаторами та технічними експертами. Їхня здатність поєднувати людяність із професіоналізмом є ключовою для успіху онлайн-освіти.

Висновки. Менторство та дистанційне навчання є головними елементами сучасної освіти, які трансформують взаємодію між викладачами та студентами. Успіх цих процесів значною мірою залежить від особистісних якостей і професійної майстерності менторів / викладачів. Вони повинні володіти емпатією, емоційним інтелектом, гнучкістю та високим рівнем технічної грамотності, щоб створювати сприятливі умови для навчання й підтримувати студентів у складних обставинах.

Менторство забезпечує гармонійний розвиток особистості студентів та їх професійних навичок, виступаючи ефективним інструментом передачі знань, досвіду й життєвих цінностей. Харизма й уміння мотивувати студентів підсилюють цей процес, сприяючи розкриттю потенціалу кожного учасника дистанційної взаємодії.

Дистанційне навчання, зі своїми перевагами й викликами, вимагає від ментора / викладача адаптивності, організованості та інноваційного підходу. Його роль як наставника стає критично важливою, адже він підтримує мотивацію студентів, забезпечують справедливе оцінювання й допомагає їм долати почуття ізоляції.

У сучасних умовах ментори / викладачі є не лише носіями знань, а й агентами змін, які формують компетентних, упевнених і професійно підготовлених фахівців, готових до викликів майбутнього.

Перспективи подальших досліджень. Закономірно в подальшому плануємо проаналізувати підходи в діяльності менторів / викладачів залежно від регіону й особливостей країн, з урахуванням культурних і релігійних уподобань.

Список використаної літератури

Задорожна-Княгницька, Л. В. (2020). *Історія педагогіки: навчальний посібник для студентів ЗВО*. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС.

Зінкевич, О., Чекан, Ю. (2007). *Музична критика. Теорія та методика*. Чернівці: Книга XXI.

Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. (1997). *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.

Левківський, М. В. (2011). *Історія педагогіки*. Київ: Центр учбової літератури.

Красюк, І. О. (2024). Морально-етичний потенціал особистості майбутнього педагога – основа продуктивності його професійної підготовки. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1 (27), 50–57. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-5

Кремень, В. Г. (Ред.). (2014). *Синергетика і освіта*. Київ: Інститут обдарованої дитини.

Маляр, Л. В., Кухта, М. І. (2020). *Історія зарубіжної педагогіки: конспект лекцій*. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ».

Платон. (2000). *Держава*. Київ: Основи.

Романовський, О. Г., Михайличенко, В. Є., Грень, Л. М. (2023). *Педагогіка лідерства*. Харків: НТУ «ХПІ».

Almaiah, M.A., Al-Khasawneh, A., Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25, 5261-5280. doi: 10.1007/s10639-020-10219-y

Bransford, J., Brown, A., Cocking, R. (Ed.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.

Burke, P.J., Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195388275.001.0001

Farnsworth, V., Kleantous, I., Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139–160. doi: 10.1080/00071005.2015.1133799

Goglio-Primard, K., Simon, L., Cohendet, P., Aharonson, B. S., Wenger-Trayner, E. (2020). Managing with communities for innovation, agility, and resilience. *European Management Journal*, 38(5), 673–675. doi: 10.1016/j.emj.2020.08.003

Hargreaves, A., Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336. doi: 10.1108/JPC-06-2020-0039

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Lave, J. (2019). *Learning and everyday life: Access, participation, and changing practice*. In: *Sustaining Communities of Practice with Early Career Teachers* (pp. iii-iii). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108616416

McDonald, J., Mercieca, B.M. (2021). The value of communities of practice for early career teachers. In: *Sustaining Communities of Practice with Early Career Teachers* (pp. 21–43). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-33-6354-0_2

Pfund, C., Byars-Winston, A., Branchaw, J., Hurtado, S., Eagan, K. (2016). Defining attributes and metrics of effective research mentoring relationships. *AIDS Behav*, 20 (Suppl 2), 238–248. doi:10.1007/s10461-016-1384-z

Wenger, E., Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108677431

Yi, P. (2022). Teachers' communities of practice in response to the COVID-19 pandemic: Will innovation in teaching practices persist and prosper? *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(5), 241–251. doi:10.5430/jct.v11n5p241

References

- Almaiah, M.A., Al-Khasawneh, A., Althunibat, A. Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 2020, no. 25, pp. 5261-5280. doi: 10.1007/s10639-020-10219-y
- Bransford, J., Brown, A., Cocking, R. (Ed.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, National Academy Press, 384 p.
- Burke, P.J., Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford, Oxford University Press, 220 p. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195388275.001.0001
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., Wenger-Trayner, E. Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 2016, vol. 64(2), pp. 139–160. doi: 10.1080/00071005.2015.1133799
- Goglio-Primard, K., Simon, L., Cohendet, P., Aharonson, B. S., Wenger-Trayner, E. Managing with communities for innovation, agility, and resilience. *European Management Journal*, 2020, no. 38(5), pp. 673–675. doi: 10.1016/j.emj.2020.08.003
- Hargreaves, A., Fullan, M. Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 2020, vol. 5, no. 3/4, pp. 327–336. doi: 10.1108/JPC-06-2020-0039
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Accessed 10 September 2024).
- Krasiuk, I. The moral and ethical potential of a future teacher's personality – the foundation for the productivity of their professional training. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 1(27), pp. 50–57. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-5 (In Ukrainian).
- Kremen, V.G. (Ed.). (2014). *Synerhetyka i osvita* [Synergetics and education]. Kyiv, Institute of Gifted Children Publ., 348 p. (In Ukrainian).
- Lave, J. (2019). Learning and everyday life: Access, participation, and changing practice. *Sustaining Communities of Practice with Early Career Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. iii-iii. doi: 10.1017/9781108616416
- Levkivskiy, M.V. (2011). *Istoriia pedahohiky* [History of Pedagogy]. Kyiv, Center for Educational Literature Publ., 189 p. (In Ukrainian).
- Maliar, L.V., Kukhta, M.I. (2020). *Istoriia zarubizhnoi pedahohiky: konspekt lektsii* [History of foreign pedagogy: lecture notes]. Uzhgorod: State Higher Educational Institution "UzhNU" Publ., 64 p. (In Ukrainian).
- McDonald, J., Mercieca, B.M. (2021). The value of communities of practice for early career teachers. *Sustaining Communities of Practice with Early Career Teachers*. Singapore, Springer, pp. 21–43. doi: 10.1007/978-981-33-6354-0_2
- Pfund, C., Byars-Winston, A., Branchaw, J., Hurtado, S., Eagan, K. Defining attributes and metrics of effective research mentoring relationships. *AIDS Behav*, 2016, vol. 20 (Suppl 2), pp. 238–248. doi:10.1007/s10461-016-1384-z
- Platon. (2000). *Derzhava* [The State]. Kyiv, Osnovy Publ., 355 p. (In Ukrainian).
- Romanovskiy, O.H., Mykhailychenko, V.Ie., Hren, L.M. (2023). *Pedahohika liderstva* [Leadership Pedagogy]. Kharkiv, NTU "KhPI" Publ., 496 p. (in Ukrainian).
- Wenger, E., Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge, Cambridge University Press, 300 p. doi: 10.1017/9781108677431
- Yi, P. Teachers' communities of practice in response to the COVID-19 pandemic: Will innovation in teaching practices persist and prosper? *Journal of Curriculum and Teaching*, 2022, vol. 11, no. 5, pp. 241–251. doi:10.5430/jct.v11n5p241
- Zadorozhna-Kniahnytska, L. V. (2020). *Istoriia pedahohiky* [History of pedagogy]. Kherson, OLDI-PLUS Publ., 364 p. (In Ukrainian).
- Ziazun, I.A., Kramushchenko, L.V., Kryvonos, I.F. (1997). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical Mastery]. Kyiv, Higher School Publ., 349 p. (In Ukrainian).
- Zinkevych, O., Chekan, Yu. (2007). *Muzychna krytyka. Teoriia ta metodyka* [Music Criticism. Theory and Methodology]. Chernivtsi, Knyha XXI Publ., 424 p. (In Ukrainian).

MENTOR / LECTURER IN THE PERSONALITY DEVELOPMENT SYSTEM

Shuba Liudmyla, Associate Professor, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Physical Culture and Sport Management, National University "Zaporizhzhia Polytechnic", Zaporizhzhia.

e-mail: mila.shuba@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-8037-4218

Shuba Victor, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: viktik1955@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-1060-505X

Shuba V, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sports, Dnipro.

e-mail: shubaV14@meta.ua.

ORCID: 0000-0001-5042-3106

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-10

Keywords: *mentoring, teaching activity, historical development of mentoring as a scientific category, distance learning, professionally significant qualities of a lecturer, positive/negative aspects of distance education.*

The article examines approaches to modelling the traits and qualities of a lecturer in the context of distance education.

*The **aim of the study** is to define the specific features of a mentor/lecturer's work and their impact on the development of students and the educational environment under conditions of distance learning.*

*The main research **methods** include a retrospective analysis of the concept of "mentoring", generalisation, systematisation of theoretical aspects regarding the mentor's role in higher education and distance learning, and modelling the traits and qualities of a mentor/lecturer.*

It has been established that mentoring is a unique process of support, teaching, and development achieved through individual interaction between the mentor/lecturer and the mentee. A mentor is not only a guide but also a source of inspiration, helping to unleash potential, develop professional skills, and build a successful career. Mentoring is viewed as a tool for transferring experience, knowledge, and values, fostering harmonious personal and professional development for the mentee.

It has been determined that distance learning has altered the role of the mentor/lecturer in the educational process, requiring new teaching approaches and the development of specific competences in students. In this format, the teacher emerges not only as a knowledge provider but also as a motivator and mentor capable of effective communication and adaptation to online education. Empathy and emotional intelligence are becoming critical qualities for lecturers, enabling them to better understand and support students in challenging circumstances. Charisma and the ability to engage the audience help maintain attention even through a screen, significantly enhancing the learning material comprehension. The lecturer's flexibility is manifested in their ability to adjust approaches to delivering information and solving technical problems. Advanced technical literacy enables the creation of interactive courses and high-quality multimedia resources, as well as facilitating better knowledge acquisition.

Additionally, the lecturer must be patient with students adapting to the new format and demonstrate tolerance towards their individual challenges. Motivational skills inspire students to actively engage in learning, fostering a positive attitude towards the educational process. Organisational skills and professionalism are particularly significant in the distance format, as they determine the success of the educational process. It has been found that lecturers should focus on building trust and creating a supportive learning atmosphere.

In distance education, it is essential to combine expertise with creativity to make the process both informative and engaging. This approach addresses key challenges, such as maintaining student motivation, overcoming feelings of isolation, and ensuring fair assessment.

It is concluded that, while distance learning presents both opportunities and challenges, lecturers possessing these qualities can make this format as effective and productive as possible in contemporary circumstances.

Одержано 04.09.2024.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:004

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-11

Г.І. АЛЕКА,

доктор філософії,

старший викладач кафедри інформатики та прикладної математики, Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ПРОГРАМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У СЕРЕДОВИЩІ SCRATCH

Метою дослідження є пошук, обґрунтування і висвітлення сутності методичних підходів до навчання програмування в середовищі Scratch.

У дослідженні використовуються методи аналізу і синтезу, систематизації та конкретизації наукових даних про методи і стратегії навчання алгоритмізації та програмування майбутніх фахівців, а також методи розробки методологічних підходів до організації роботи в середовищі Scratch.

У статті виокремлено п'ять методичних підходів до навчання програмування в середовищі Scratch, зокрема кодування за зразком, аналіз коду, пошук помилок у коді, доповнення коду, створення коду проекту за вимогами. Розглянуто особливості впровадження у освітній процес кожного із запропонованих підходів у підготовці майбутніх вчителів інформатики.

Зазначено, що навчання програмування має розпочинатися із засвоєння прийому «кодування за зразком». Цей підхід доречно застосовувати на лекційних заняттях. Наведено приклади проектів, які доцільно використовувати на перших заняттях, які присвячені ознайомленню з програмним середовищем Scratch. Викладено основні переваги «кодування за зразком».

З'ясовано, що прийом «аналіз коду» подібний до читання перед тим, як навчитися писати. Цей підхід дозволяє студентам ознайомитися зі способом поєднання компонентів і конструкцій мови. Представлення коду може бути різним: на друкованих картках, на онлайн-дошці для спільної роботи, у середовищі Scratch тощо.

Визначено, що наступним підходом, не менш важливим у навчанні програмування, є «пошук помилок у коді». Його доцільно використовувати на практичних заняттях для роботи у групах. Запропоновано реалізацію групової роботи під час онлайн-навчання засобами платформи Zoom. Описано приклади проектів, які використовуються для реалізації підходу «пошук помилок у коді» із зазначенням мети гри, багів та представленням можливого дизайну гри.

Презентований у статті четвертий методичний підхід полягає у опануванні навичок програмування шляхом виконання завдань, які передбачають доповнення коду проекту. Цей метод доцільно використовувати у тих випадках, коли складність проекту висока, і неможливо відтворити код проекту в межах академічної години. Задля реалізації методичного підходу «доповнення коду» викладач має надавати студентам посилання на проект, з якого вони потім будуть створювати «Ремікс».

П'ятим методичним підходом є «створення коду проекту за вимогами». Авторка пропонує його реалізацію у вигляді покрокової інструкції створення проекту. Завдання із покроковим алгоритмом створення інтерактивного проекту, анімації чи гри можуть бути адаптовані до рівня підготовки кожного студента, що забезпечує оптимальний темп засвоєння матеріалу.

Зроблено висновок про те, що кожен із запропонованих підходів є невід'ємною складовою змісту дисциплін з алгоритмізації та програмування. Виконуючи завдання в межах кожного із підходів, студенти набувають професійно важливого досвіду.

Ключові слова: методика викладання інформатики, середовище Scratch, візуальне середовище програмування, ігрові методи навчання, методи навчання програмування, майбутні вчителі інформатики.

Постановка проблеми. Нині відбувається стрімкий розвиток процесу інформатизації й цифрової трансформації суспільства. Інформаційні технології стали невід'ємною частиною життя людини. Тому підготовка студентів в закладах вищої освіти має бути орієнтована на розвиток у них здатності сприймати нові знання й умінні застосовувати набуті компетентності не тільки під час навчання у ЗВО, а й у майбутній професійній діяльності. Динамічні зміни в суспільстві спонукають до професійного самовизначення, здатності адаптуватися до нових умов, визначати мету діяльності й можливі шляхи її досягнення. Це особливо актуально для студентів педагогічних університетів, оскільки система освіти постійно реформується для учнів, батьків і вчителів [Вдовичин, Лазурчак, 2019, с. 54; М. Moiseienko, N. Moiseienko, Lavrentieva, 2023].

Важливою складовою процесу навчання майбутніх учителів інформатики є засвоєння студентами фундаментальних понять і формування в них практичних навичок роботи з програмними засобами. Ключовим завданням є формування у студентів методологічного стилю мислення, надання знань із предметної галузі й розвиток умінь застосовувати ці знання на практиці із застосуванням сучасних ІКТ [Вдовичин, Лазурчак, 2019, с. 55].

Підготовка фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта з додатковою спеціалізацією «Програмування» передбачає вивчення нормативних та варіативних дисциплін. Що стосується нормативних дисциплін, то саме на другому році навчання викладається дисципліна «Основи алгоритмізації та програмування». У вивченні цієї дисципліни у студентів повинна сформуватись база знань, умінь і навичок, що їх будуть супроводжувати в подальшій професійній діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутньому вчителю інформатики початкових класів пропонується ознайомитися з середовищем програмування Scratch – ефективним інструментом для навчання основам алгоритмізації та програмування у молодших школярів та учнів 5–6 класів. Він може бути використаний не лише на уроках інформатики в школі, а й у процесі підготовки вчителів початкових класів до їх професійної діяльності. Тож визначення ефективних методичних підходів до навчання програмування в середовищі Scratch виявляється доцільним та актуальним.

Аналіз останніх досліджень. Питання застосування середовища Scratch у навчанні програмування студентів закладів вищої освіти є об'єктом уваги науковців. Наприклад, О. Яценко розглядає переваги середовища програмування Scratch та його особливості [Яценко, 2017, с. 278]. До того ж науковиця у дослідженні здійснила аналіз найбільш популярних навчальних середовищ блокового візуального програмування. За результатами порівняння, здійсненого О. Яценко, Scratch визначено найбільш зручним та адаптованим для навчання майбутніх учителів початкових класів [Яценко, 2023]. О. Дущенко приділяє увагу аналізу можливостей середовища Scratch і пропонує авторські завдання для вивчення Scratch майбутніми вчителями інформатики [Друщенко, 2019, с. 36]. О. Дудка, О. Власій та Г. Магомета дослідили можливості використання середовища Scratch для формування ключових міжпредметних і предметних компетентностей учнів; запропонували шляхи реалізації компетентнісного підходу на прикладі створення навчальних Scratch-проектів ігрового характеру [Дудка, Власій, Магомета, 2018, с. 88]. М. Мар'єнко, І. Борисюк розглядають Scratch як один із можливих веб-ресурсів для реалізації гейміфікації в освітньому процесі [Мар'єнко, Борисюк, 2023, с. 74]. Проте, незважаючи на досить значну кількість досліджень, що стосуються використання середовища програмування Scratch у підготовці майбутніх учителів, відсутні праці, присвячені методичним підходам до навчання програмування, що й зумовило необхідність розробки методичних підходів до навчання програмування майбутніх учителів інформатики у середовищі Scratch.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є пошук, обґрунтування і висвітлення сутності методичних підходів до навчання програмування в середовищі Scratch.

У дослідженні використовуються **методи** аналізу і синтезу, систематизації та конкретизації наукових даних про методи і стратегії навчання алгоритмізації та програмування майбутніх фахівців, а також методи розробки методологічних підходів до організації роботи в середовищі Scratch.

Виклад основного матеріалу. Scratch – мультиплатформне візуальне середовище програмування з відкритим вихідним кодом. Середовище було створено Массачусетським тех-

нологічним інститутом у 2007 році для навчання школярів основам програмування. Scratch перекладено на 70 мов світу, у т. ч. і українською [Яценко, 2023]. На рис. 1. наведено переваги середовища програмування Scratch.

За результатами вивчення першоджерел виокремлюємо такі методичні підходи до навчання програмування у середовищі Scratch, як-от: кодування за зразком; аналіз коду; пошук помилок у кодї; доповнення коду; створення коду проєкту за вимогами. Розглянемо особливості впровадження кожного із перелічених підходів у освітньому процесі при підготовці майбутніх учителів інформатики початкової школі.

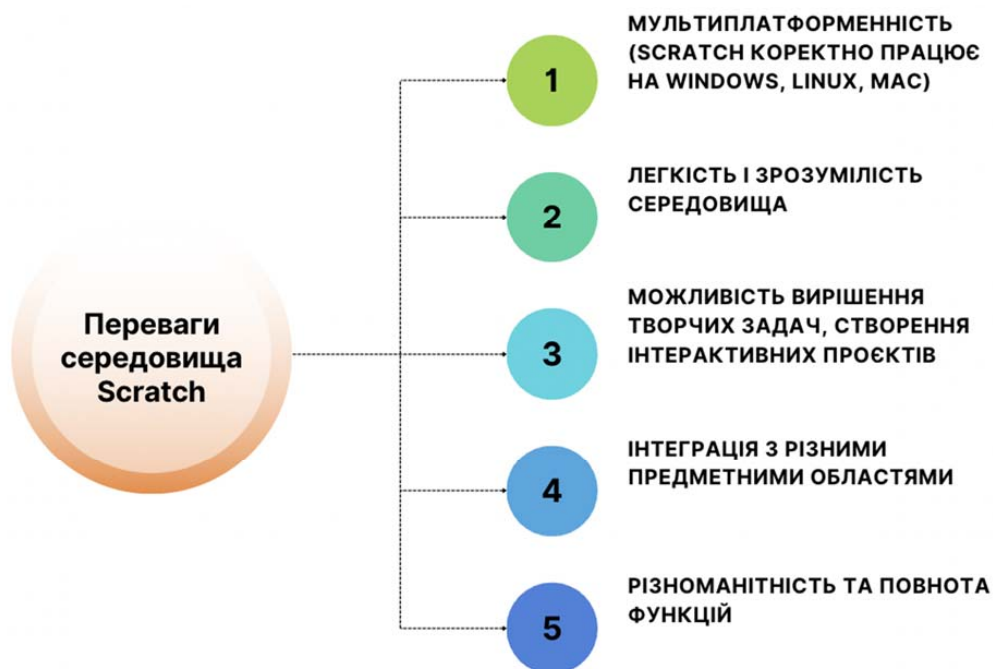


Рис. 1. Переваги середовища Scratch для навчання алгоритмізації та програмування

Навчання програмування майбутніх учителів має розпочинатися з написання коду за зразком. Цей підхід доречно застосовувати на лекційних заняттях. У цьому випадку студенти стають не пасивними споживачами інформації, а активними учасниками освітнього процесу: викладач поступово пише код програми, пояснюючи функціональне призначення кожного із блоків, які використовуються для реалізації проєкту, а студенти повторюють усі дії на своїх персональних комп'ютерах. Якщо при реалізації проєкту ті чи ті блоки повторюються, то викладач може ставити до аудиторії запитання на усвідомлення та розуміння структури коду. Наприкінці заняття студенти разом із викладачем тестують отримані результати та виправляють помилки за їх наявності [Selby, 2011].

Розглянемо приклади проєктів, які доцільно використовувати в підготовці майбутніх учителів інформатики початкової школи. На нашу думку, одним із перших проєктів, який студенти запрограмують за зразком одночасно з викладачем, є коротка історія, яка передбачає діалог між спрайтами й рух кожного зі спрайтів за допомогою стрілок на клавіатурі. Програмування руху спрайта є базовою навичкою, яка потрібна для програмування майже будь-якої гри. Не менш важливою навичкою є програмування діалогу між спрайтами, оскільки команда «Говорити «Привіт!» 2 сек.» використовується на початку більшості проєктів для повідомлення гравцеві про початок гри. Також цей блок доцільно використовувати для пояснення правил гри, висвітлення сюжету тощо. Інший проєкт – це гра «Ping pong», завдяки якій студенти ознайомлюються з програмуванням переміщення спрайта за допомогою мишки, умовним оператором, командою генерації випадкового числа й однією з команд розділу «Датчики».

Метод написання коду за зразком підходить для початкового етапу навчання програмування, оскільки дозволяє навчитися на конкретних прикладах і поступово опанувати базові поняття мови програмування, розвиваючи впевненість у своїх силах і навички самостійного розв'язання практичних завдань. Головними перевагами прийому «кодування за зразком» є:

- зниження рівня складності, адже метод дозволяє уникати перевантаження інформацією, оскільки викладач фокусується під час заняття на конкретному проєкті;
- підтримка мотивації аудиторії, оскільки такий підхід надає можливість швидко отримати результат у вигляді робочих ігрових проєктів, що підвищує впевненість студентів, зокрема тих, які не мають попереднього досвіду програмування;
- закріплення теоретичних знань на практиці: повторення та відтворення проєктів сприяє формуванню базових навичок програмування, які стають основою для написання коду самостійно.

Інший методичний підхід у навчанні програмування – це аналіз коду, що подібний за своєю структурою до навчання читанню перед тим, як навчитися писати. Аналіз коду дозволяє студентам ознайомитися зі способом поєднання компонентів і конструкцій мови програмування. Код може бути представлений у різних формах – на друкованих картках, на онлайн-дошці для спільної роботи, середовищі Scratch тощо [Selby, 2011].

Головна мета підходу «аналіз коду» – це читання готового коду й розуміння його логіки, перш ніж переходити до написання власного. Особливо цей підхід доречний для більш слабких студентів. Здатність пояснити логіку програмування й код є необхідною умовою задля оволодіння навичками написання коду, хоча це не означає здатності писати код [Selby, 2011].

Наступним підходом, не менш важливим у навчанні програмування, є «пошук помилок у коді». Його доцільно використовувати на практичних заняттях для роботи у групах. Розглянемо особливості реалізації групової роботи під час онлайн-навчання. Усіх студентів слід об'єднати у групи по 2-3 людини. Перед об'єднанням у групи пропонується провести тестування, що передбачає оцінювання знань, отриманих на попередньому занятті. Кожен студент після проходження тестування має поставити «+» у чат Zoom. Наприклад, перші два студенти, що поставили «+» будуть утворювати першу групу, два наступних – другу групу тощо. Після формування груп та розподілу їх по вебінарних кімнатах у Zoom, викладач відправляє посилання на проєкти, що містять баги. Задача студентів – знайти всі баги та виправити їх. Рівень складності багів залежить від кількості матеріалу, який встигли опанувати студенти.

Розглянемо окремі приклади проєктів, які використовують для реалізації зазначеного підходу. Перший проєкт передбачає керування феєю за допомогою стрілок на клавіатурі. При цьому слід уникати всіх хмар, оскільки при дотику до них спрайт переміщується на початок. Мета гри: дістатися до кристала. Як тільки гравець дістанеться кристала, фея скаже «Ура, перемога» і гра почнеться спочатку. Баги, що трапляються у завданні, – спрайт відслідковує дотик лише до однієї хмари; не реалізована перевірка на дотик до кристалу – не запрограмовано перемогу (рис. 2).

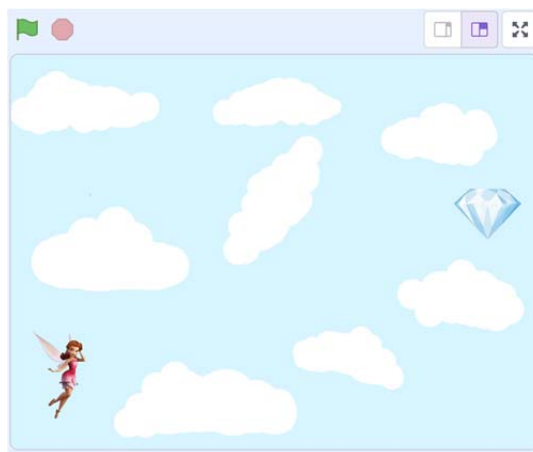


Рис. 2. Візуалізація проєкту «Керування феєю»

Мета другого проєкту: перестрибувати всі знаки питання протягом однієї хвилини задля отримання головного призу – магічного кристалу. Для керування спрайту використовують стрілки ліворуч і праворуч і пробіл. За умови дотику гравця до знаку питання гра зупиняється. Якщо гравець перемагає, то кристал миготить різними кольорами. Баги, що трапляються у завданні, – при дотикові до знаків питання гра не зупиняється; стрибок не працює (замість стрибка спрайт просто переміщується вгору); кристал не миготить різними кольорами (Рис. 3).

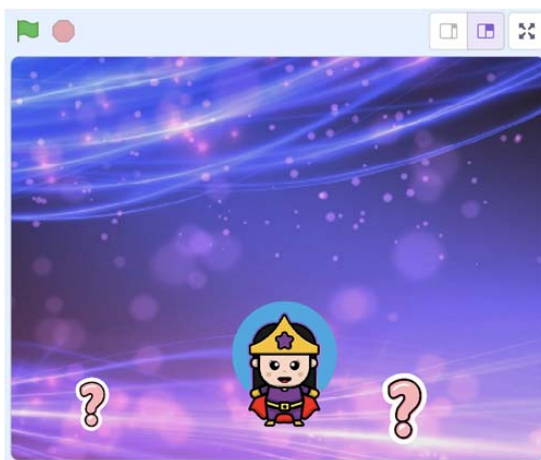


Рис. 3. Візуалізація завдання «Перестрибування знаків питання»

Третій проєкт для пошуку багів – це «Космічний шутер», у якому гравець керує космічним кораблем за допомогою стрілок. Мета гри: уникати астероїдів, які рухаються в напрямку космічного корабля. Якщо астероїд торкається корабля, гравець програє. Час виживання вимірюється, а результат відображається наприкінці гри. Баги, що трапляються у завданні, – астероїди рухаються надто швидко, що робить гру неможливою для проходження; при дотикові астероїдів до космічного корабля гра не зупиняється; астероїди при дотикові до протилежної межі сцени не зникають (рис. 4).

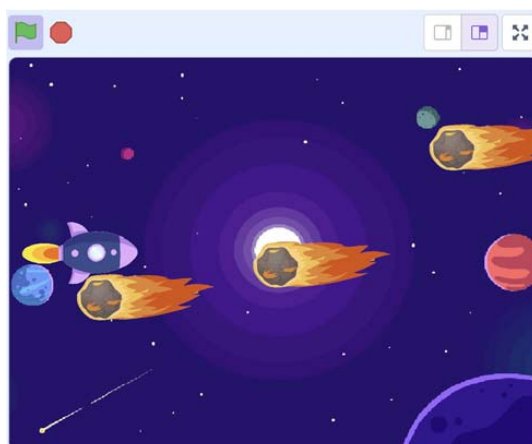


Рис. 4. Візуалізація завдання «Космічний шутер»

«Морські пригоди під водою» – четвертий проєкт для пошуку багів. Гравець керує морським коником двома клавішами: вгору та вниз. Завдання – зібрати всі золоті монети протягом 30 секунд, уникаючи акул. Якщо морський коник торкається акули, гра зупиняється і гравець програє. Після того, як морський коник збере всі скарби за 30 секунд, з'явиться повідомлення «Перемога!». Баги, що трапляються в завданні, – акули не рухаються, що робить гру занадто легкою; після 30 секунд гри не з'являється повідомлення «Перемога!» (рис. 5).

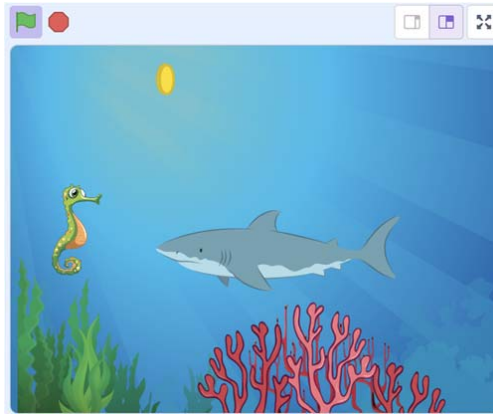


Рис. 5. Гра «Морський коник під водою»

У п'ятому проєкті головний герой – чарівник, який має зібрати всі пляшки із зіллям. З кожною зібраною пляшкою рахунок збільшується на 1. Потім пляшка зникає. Баги, що трапляються у завданні, – зілля не зникає; рахунок не збільшується; після перезапуску гри рахунок не обнуляється (рис. 6).

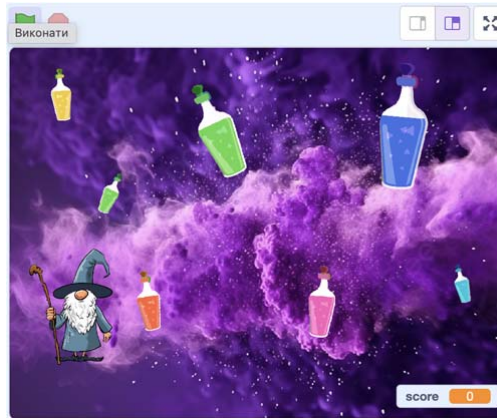


Рис. 6. Гра «Чарівник»

У наступному проєкті у чарівниці є 5 життів. При дотику до зірочки втрачається одне життя. Як тільки всі життя закінчуються, гра зупиняється. Баги, що трапляються у завданні, – життя не зменшується при дотику зірки до чарівниці; при дотику чарівниці до зірочки значення змінної змінюється кілька разів (рис. 7).

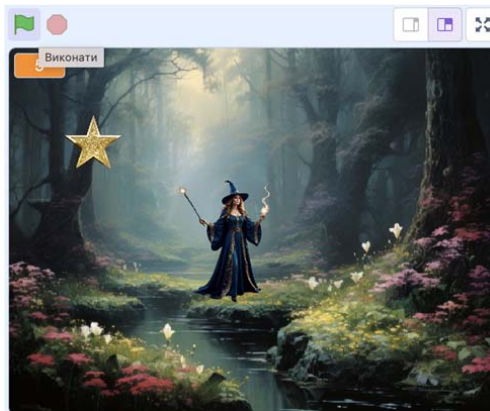


Рис. 7. Гра «Чарівниця»

Сьомий проєкт – скролінг-анімація, яка починається при натисненні на кнопку «Старт», а зупиняється – при натисненні на кнопку «Стоп». Баги, що трапляються у завданні, – анімація не працює, оскільки клони створюються, але не використовуються; анімація запускається при натисненні на зелений прапорець, а не на кнопку «Старт»; кнопка «Стоп» не працює (Рис. 8).

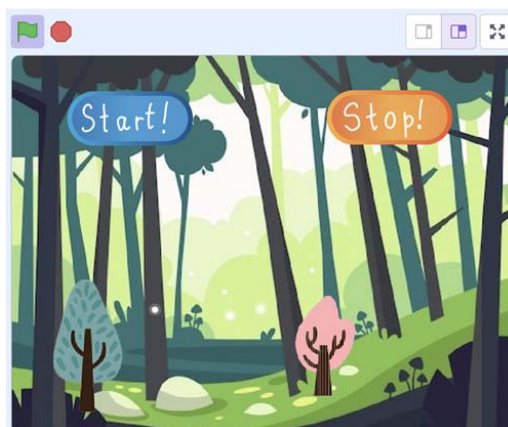


Рис. 8. Візуалізація скролінг-анімації

Отже, можна пересвідчитися в тому, що «пошук помилок у коді» є ефективним методичним підходом у навчанні програмування в середовищі Scratch, оскільки:

- помилки в програмі легко зрозуміти завдяки тому, що середовище програмування є візуальним;
- пошук помилок студенти реалізують через аналіз виконання команд, що допомагає зрозуміти логіку алгоритму і побудувати правильний порядок блоків;
- існує миттєвий зворотній зв'язок завдяки тому, що програму можна перевірити одразу, зокрема, якщо спрайти взаємодіють неправильно, то студенти можуть швидко ідентифікувати проблеми її;
- процес пошуку помилок не має серйозних наслідків, що дозволяє студентам вільно експериментувати без страху зіпсувати програмний код.

Четвертий методичний підхід полягає в опануванні навичок програмування шляхом виконання завдань, які передбачають доповнення коду проєкту. Цей метод доцільно використовувати у тих випадках, коли складність проєкту висока, і неможливо відтворити код проєкту в межах академічної години. Запропонований підхід доцільно застосовувати також із метою заощадження часу на виконанні таких рутинних завдань як завантаження спрайтів, тла та музичних треків до шаблону проєкту [Деревянчук, 2023].

Для реалізації методичного підходу «доповнення коду» викладач має надавати студентам посилання на проєкт, з якого вони потім будуть створювати «Ремікс». Для створення реміксу студенти мають бути авторизовані на платформі Scratch (<https://scratch.mit.edu/>). Варто зазначити, що створювати проєкти в Scratch можна і в десктопній версії, але без прив'язки до акаунту, що робить неможливим використання запропонованого вище функціоналу. До того ж, десктопна версія має ряд інших недоліків, які варто враховувати при організації навчального процесу. Серед них: відсутність автозбереження, незручний формат звітування за умови онлайн навчання [Алека, 2024, с. 83].

Розглянемо три приклади проєктів для реалізації четвертого підходу. Перший з них – це створення меню до готової гри. Це може бути проєкт, який здобувачі освіти попередньо створили на занятті, наприклад гра «Лабіринт» [Алека, 2024, с. 83]. При його реалізації студенти опановують використання таких команд, як «оповістити повідомлення» та «коли я отримую повідомлення». Другий – завершення скролінгової гри (scrollers), а саме реалізації рухомого фону (scrolling background). Скролінг – це ігровий термін, що означає переміщення вмісту вікна. Використання скролінгового фону дозволяє створити ілюзію руху в гоночному симуляторі [Нікітін, Нікітіна, 2024, с. 45]. Третім проєктом може бути гра «Платфор-

мер». У проєкті-шаблоні слід підготувати 5-7 рівнів, що міститимуть перепони, при дотику до яких гравець втрачатиме одне життя і переміщатиметься на початок рівня. До того ж на одному з рівнів стане в нагоді створення перешкоди типу «батут».

Нижче пропонуємо приклад практичної роботи, яку доцільно використовувати для реалізації останнього методичного підходу – «створення коду проєкту за вимогами».

Завдання 1

1. Підберіть тло з бібліотеки Scratch або завантажте його з мережі інтернет.
2. Додайте 1 спрайт персонажа та 7-10 спрайтів-аксесуарів із вкладки «Мода».
3. Для кожного аксесуара завантажте з мережі інтернет короткий звук тривалістю від

5 до 8 секунд.

Завдання 2

1. Змініть розміри спрайтів-аксесуарів, якщо вони завеликі або замалі для персонажа.
2. Напишіть код, щоб персонаж з'являвся у центрі сцени на початку гри, а решта спрайтів зверху і знизу нього, при цьому не торкаючись персонажа. Для цього використовуйте команду «перемістити в х... у...», що міститься в групі «Рух».

Завдання 3

1. Оберіть перший спрайт-аксесуар.
2. Продовжуйте писати скрипт, додавши команду, яка дозволяє перетягувати спрайт, коли гра запущена.
3. Допишіть код, щоб відтворювався раніше доданий звук, коли цей аксесуар дотикається до персонажа. Для відтворення звуку при дотику аксесуара до персонажа використовуйте команду «Відтворити звук ... до кінця».
4. Скопіюйте написаний код на інші спрайти-аксесуари. Оберіть «увімкнення правильного звуку» на кожному спрайті.

Завдання 4

1. Оберіть спрайт-персонаж.
2. Напишіть скрипт, який буде реалізовувати анімацію персонажа, коли на нього наведено вказівник миші. Для цього використайте умовний оператор неповної форми та команду, яка реалізує зміну образу на наступний.
3. Оберіть тло. Запрограмуйте постійну плавну зміну ефекту «Колір», коли гра почалася.

Завдання 5

1. Оберіть один із спрайтів-аксесуарів або додайте новий.
 2. Використовуючи розширення «Музика», запрограмуйте мелодію та її включення, коли аксесуар перебуває на персонажі.
 3. Підберіть інструмент та ноти для створення цікавої музики. Якщо написана музика звучить надто голосно, використовуйте команду «Встановити гучність __ %» у вкладці «Звук».
- Виконання практичних робіт, що передбачають розробку інтерактивних проєктів, анімацій та ігор, формують у студентів вміння вирішувати прикладні завдання, що відповідають сучасним потребам освіти. Завдання можуть бути адаптовані до рівня підготовки кожного студента, що забезпечить оптимальний темп засвоєння матеріалу.

Висновки. Середовище візуального програмування Scratch є універсальним інструментом створення навчальних проєктів різного рівня складності. За результатами дослідження запропоновано п'ять методичних підходів до навчання програмування майбутніх вчителів інформатики: кодування за зразком; аналіз коду; пошук помилок у кодї; доповнення коду; створення коду проєкту за вимогами. Кожен із запропонованих підходів є невід'ємною складовою змісту дисципліни, що передбачає вивчення основ алгоритмізації та програмування. Виконуючи завдання в межах кожного із підходів, студенти набувають досвіду, який зможуть використовувати у власній професійній діяльності, зокрема під час викладання інформатики в початковій та основній школі.

Список використаних джерел

Алека, Г. І. (2024). Особливості використання середовища Scratch при підготовці майбутніх вчителів інформатики початкової школи. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*, 216, 82–87. doi: 10.36550/2415-7988-2024-1-216-82-87

Вдовичин, Т. Я., Лазурчак, Л. В. (2019). Особливості вивчення програмування майбутніми вчителями інформатики. *Information Technologies in Education*, 2 (39), 54–66. doi: 10.14308/ite000696

Друщенко, О. С. (2019). Необхідність вивчення середовища програмування Scratch майбутніми вчителями інформатики. *Інноваційна педагогіка*, 18 (3), 35–40. doi: 10.32843/2663-6085-2019-18-3-7

Деревянчук, О. В. (2023). Розробка моделі нечіткої когнітивної карти для створення STEM-проектів у професійній підготовці майбутніх фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2 (26), С. 160–169. doi: 10.32342/2522-4115-2023-2-26-16

Дудка, О. М., Власій, О. О., Магомета, Н. М. (2018). Реалізація компетентнісного підходу до вивчення програмування на Scratch. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 5, 88–96. doi: 10.28925/2414-0325.2018.5.8896

Мар'єнко, М. В., Борисюк, І. Ю. (2020). Гейміфікація освітнього процесу під час вивчення дисциплін природничо-математичного циклу учнями ЗСО. *Фізико-математична освіта*, 4 (26), 72–78. doi: 10.31110/2413-1571-2020-026-4-013

Нікітін, С. О., Нікітіна, Л. О. (2018). *Основи комп'ютерних ігор та ігрових програм: довідник модуля*. Харків: «Друкарня Мадрид».

Яценко, О. І. (2017). Середовище програмування «Scratch»: аналіз можливостей використання з метою формування інформативних компетентностей вчителя початкової школи. *Актуальні питання сучасної інформатики*, 5, 276–278. Відновлено з <http://eprints.zu.edu.ua/25788>

Яценко, О. І. (2023). Огляд середовищ програмування з метою їх добору для формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів початкових класів. *Академічні візії*, 22. Відновлено з <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/525/478>

Moiseienko, M. V., Moiseienko, N. V., Lavrentieva, O. O. (2023). Developing pre-service teachers' digital competence through informatics disciplines in teacher education programs. In *Proceedings of the 6th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2023)* (pp. 45-52). Kryvyi Rih. Retrieved from <https://ceur-ws.org/Vol-3844/paper11.pdf>

Selby, C. (2011). Four approaches to teaching programming. In *Learning, Media and Technology: a doctoral research conference*. 04 July 2011, London. Retrieved from <https://eprints.soton.ac.uk/346935/1/LMT%25202011.pdf>

References

Alieka, H. I. Peculiarities of using scratch environment in the process of training future primary school IT teachers. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 2024, no. 216, pp. 82–87. doi: 10.36550/2415-7988-2024-1-216-82-87 (In Ukrainian).

Derevyanchuk, O. Development of a fuzzy cognitive map model for creating STEM projects in professional training of future specialists in engineering and pedagogical specialties. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 2 (26), pp. 160–169. doi: 10.32342/2522-4115-2023-2-26-16 (In Ukrainian).

Drushchenko, O. S. The need to study the Scratch programming environment by future computer science teachers. *Innovative Pedagogy*, 2019, issue 18, part 3, pp. 35–40. doi: 10.32843/2663-6085-2019-18-3-7 (In Ukrainian).

Dudka, O. M., Vlasii, O. O., Mahometa, N. M. Implementation of the competence-based approach to learning programming on Scratch. *Open Educational E-environment of Modern University*, 2018, no. 5, pp. 88-96. doi: 10.28925/2414-0325.2018.5.8896 (In Ukrainian).

Marienko M., Borysiuk I. Gamification of the educational process during the study of disciplines of the natural and mathematical cycle by pupils of IGSE. *Physical and Mathematical Education*, 2020, issue 4(26), pp. 72–78. doi: 10.31110/2413-1571-2020-026-4-013 (In Ukrainian).

Moiseienko, M. V., Moiseienko, N. V., Lavrentieva, O. O. Developing pre-service teachers' digital competence through informatics disciplines in teacher education programs. *Proceedings of the 6th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2023)*. Kryvyi Rih, 2023, pp. 45–52. Available at: <https://ceur-ws.org/Vol-3844/paper11.pdf> (Accessed 20 September 2024).

Nikitin, S.O., Nikitina, L.O. (2018). *Osnovy kompiuternykh ihor ta ihrovykh prohram: dovidnyk modulia* [Fundamentals of computer games and game programs: Module reference-guide]. Kharkiv, «Drukarnia Madryd» Publ., 138 p. (In Ukrainian).

Selby, C. Four approaches to teaching programming. *Learning, Media and Technology: a doctoral research conference*. London, 2011. Available at: <https://eprints.soton.ac.uk/346935/1/LMT%25202011.pdf> (Accessed 20 September 2024).

Vdovychyn, T., Lazurchak, L. (2019). *Osoblyvosti vyvchennia prohramuvannia maibutnimy vchyteliamy informatyky*. [Features of studying programs by future teachers of informatics]. *Information Technologies in Education*, 2019, no. (39), pp. 54-66. doi: 10.14308/ite000696 (In Ukrainian).

Yatsenko, O. I. An overview of the programming environment for the purpose of their selection for the future primary school teachers' information and digital competence formation. *Academic visions*, 2023, no. 22. Available at: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/525/478> (Accessed 20 September 2024). (In Ukrainian).

Yatsenko, O. I. *Seredovyshe prohramuvannia «Scratch»: analiz mozhlyvostei vykorystannia z metoiu formuvannia informatyvnykh kompetentnostei vchytelia pochatkovoi shkoly* [Scratch programming environment: analysis of its possible appliance to form primary school teachers' informative competences]. *Aktualni pytannia suchasnoi informatyky* [Topical Issues of Modern Computer Science], 2017, no. 5, pp. 276–278. Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/25788> (Accessed 20 September 2024). (In Ukrainian).

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN PROGRAMMING WITH SCRATCH ENVIRONMENT

Alieka Halyna, Doctor of Philosophy in Educational and Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Computer Science and Applied Mathematics, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: galina.ivanova.2308@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-6432-2154

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-11

Keywords: *methodology of teaching computer science, Scratch environment, visual programming environment, game-based learning methods, methods of teaching programming, future computer science teachers.*

The article addresses the issue of updating the content of training future computer science teachers through the use of visual environments for teaching programming and algorithmisation.

The purpose of the study is to explore, substantiate, and elucidate the essence of methodological approaches to teaching programming in the Scratch environment. The research objectives include identifying the features and advantages of Scratch in teaching programming to future computer science teachers and applying the acquired professional knowledge in teaching computer science at primary and secondary school levels. Additionally, the study seeks to outline approaches to teaching programming in the Scratch environment and to develop educational tasks for implementing each approach at various stages of teaching programming to future teachers.

The study employs methods of analysis and synthesis, systematisation, and specification of scientific data on techniques and strategies for teaching algorithmisation and programming to prospective specialists, as well as methods for designing methodological approaches to organising work in the Scratch environment.

Based on the analysis of primary sources, five methodological approaches to teaching programming in the Scratch environment have been identified: coding by example, code analysis, debugging code, code augmentation, and creating project code based on requirements. The article examines the specifics of implementing each of these approaches in the educational process for training future computer science teachers.

It has been noted that programming instruction should begin with mastering the “coding by example” technique. This approach is appropriate for use in lecture sessions. Examples of projects suitable for initial sessions dedicated to familiarising students with the Scratch programming environment are provided, along with the primary advantages of the “coding by example” approach.

The study reveals that the “code analysis” technique is akin to reading before learning to write. This approach enables students to understand how components and constructs of the language are combined. Code presentation formats may vary, including printed cards, online collaborative whiteboards, or directly within the Scratch environment.

The next crucial approach to programming instruction is “debugging code”. This technique is best suited for group work during practical classes. A proposal is made for implementing group work in an on-line learning environment using the Zoom platform. Examples of projects utilised for the “debugging code” approach are described, detailing the objectives of the game, the bugs to be identified, and possible game design solutions.

The fourth methodological approach presented in the article involves acquiring programming skills by completing tasks that require project code augmentation. This method is recommended for cases where the project complexity is high, making it impossible to recreate the project code within a single academic session. To implement the “code augmentation” approach, instructors should provide students with links to projects from which they will create “Remixes”.

The fifth methodological approach is “creating project code based on requirements”. The author proposes implementing this approach through step-by-step instructions for project creation. It has been substantiated that tasks with a step-by-step algorithm for creating interactive projects, animations, or games can be adapted to the preparedness level of each student, ensuring an optimal learning pace.

*It has been **concluded** that each of the proposed approaches is an integral component of the content of algorithmisation and programming courses. By completing tasks within the framework of each approach, students acquire professionally valuable experience.*

Одержано 09.09.2024.

УДК 378.22:316.614

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-12

Н.П. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

О.В. ЛЕБІДЬ,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології та педагогіки
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

Т.І. КОРОБЕЙНИКОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор із забезпечення якості освітнього процесу
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ, МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

У статті порушено проблему розвитку соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти. Ґрунтуючись на результатах студіювання зарубіжного й вітчизняного наукового фонду, автори демонструють наявність розмаїття підходів як до потрактування соціальних навичок, так і до виокремлення їх переліку.

Мета статті – обґрунтування сукупності соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти, окреслення підходів до їх розвитку.

У дослідженні використовувалися методи порівняльного, ретроспективного і дефініційного аналізу, категоризації і моделювання набору соціальних навичок докторів філософських наук в професійній освіті, а також концептуалізація передового педагогічного досвіду в їх формуванні в процесі професійної підготовки.

Обґрунтовано групи соціальних навичок, які є важливими для докторів філософії з професійної освіти: навички ефективної соціальної комунікації й поведінки (уміння активно слухати співрозмовника, переконувати й аргументувати, презентувати себе й свої ідеї; володіти невербальними засобами комунікації); навички співпраці й роботи в команді (здатність результативно працювати в команді та враховувати інші позиції; встановлювати зв'язки та підтримувати контакти; моделювати взаємини з різними суб'єктами освітнього процесу – студентами, батьками, педагогами, керівництвом ЗВО, соціальними партнерами, стейкхолдерами; здатність ефективно вирішувати конфлікти та спільно досягати мети); когнітивні навички (критичне мислення, креативність, позитивне мислення, навички самоосвіти, цифрові навички); навички самоорганізації (уміння ставити та досягати поставлені цілі, навички self-менеджменту, самоорганізація, вольова саморегуляція, самооцінка, саморефлексія, саморозвиток, виявлення та продукування внутрішньої ресурсної бази); особистісні навички (упевненість в собі, емпатія, відповідальність, емоційний інтелект, резильєнтність, таймменеджмент, критичність, стресостійкість, толерантність, чесність, оптимізм, гнучкість, підприємливість, активна позиція й лідерство, адаптивність).

Розкрито методологічні засади розвитку соціальних навичок аспірантів, які здобувають третій (освітньо-науковий) рівень за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», а саме: системний, ком-

петентнісний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, андрагогічний, партисипативний, ресурсний підходи; принципи (соціального партнерства, акмеологічного психолого-педагогічного супроводу діяльності суб'єктів освітнього процесу, внутрішньої свободи особистості).

Показана доцільність під час викладання кожної навчальної дисципліни обов'язкового та вибіркового освітнього компоненту освітньо-наукової програми послугування сукупністю методів навчання, які б максимально сприяли розвитку в аспірантів соціальних навичок.

Визначено освітній потенціал методів фасилітації та коучингу як ефективного інструменту розвитку соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти.

Ключові слова: соціальні навички, процес професійної підготовки, професійна компетентність, доктор філософії з професійної освіти, розвиток, методи фасилітації, коучингу.

Постановка проблеми. Характерними ознаками сучасності є наявність глибоких і стрімких соціально-економічних, політичних, інноваційно-освітніх трансформацій у житті України, її орієнтація на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, підвищення відкритості освітнього процесу, спрямованість на запити суспільства і майбутніх роботодавців, зростання ролі особистості, що актуалізують потребу у висококваліфікованих конкурентоспроможних науково-педагогічних працівниках, які вирізняються цілісним високим професіоналізмом, професійною й особистісною культурою, креативністю, нестандартністю мислення, готовністю гнучко реагувати на мінливі умови і творчо розв'язувати професійні педагогічні завдання. Вони мають відрізнитися новим педагогічним мисленням, інтуїцією, здатністю до імпровізації, умінням налагоджувати й підтримувати контакт із співрозмовником, відстоювати свій погляд, приймати рішення, керувати діалогом, досягати поставлених цілей, встановлювати соціальні контакти з людьми, входити в різні ролі, зберігати внутрішню автономію, спонукати партнера до зміни поведінки, досягати взаєморозуміння в різних умовах обміну інформацією та ін. Означене дозволяє зрозуміти, чому міжнародна освітянська спільнота акцентує на необхідності орієнтації професійної освіти на розвиток соціальних навичок здобувачів, бо «саме соціальні навички формують основу соціально компетентної поведінки» [Hops, 1983]. Українські дослідники також акцентують на тому, що «розвиток soft skills стає ключовою вимогою для успішної кар'єри, особливо в галузі освіти, де вони допомагають педагогам адаптуватися до нових викликів і створювати сприятливі умови для навчання й розвитку здобувачів освіти [Ковальчук, 2023, с. 44].

Аналіз останніх досліджень. Упродовж останніх років з'явилися наукові праці, присвячені розгляду різних аспектів підготовки доктора філософії в галузі освіти: теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності [Меняйло, 2020], формування творчої компетентності майбутніх докторів філософії [Бержанір, 2022], підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до реалізації вимог сталого розвитку суспільства [Кривильова, Жигірь, 2022], моделювання змісту підготовки докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта» [Волкова, Лебідь, 2021; Ушмарова, 2021], використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури [Олійник, 2019], підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності в закладах вищої освіти [Кривильова, Голік, 2023]. Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, подальшого вивчення потребує питання щодо розвитку соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтування сукупності соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти, окреслення підходів до їх розвитку, які реалізовано у ВНЗ «Університеті імені Альфреда Нобеля».

У дослідженні використовувалися **методи** порівняльного, ретроспективного і дефініційного аналізу, категоризації і моделювання набору соціальних навичок докторів філософських наук в професійній освіті, а також концептуалізація передового педагогічного досвіду в їх формуванні в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім зазначимо, що у різних країнах світу триває діалог між роботодавцями й закладами вищої освіти щодо визначення соціальних навичок, так званих «навичок майбутнього», які можуть стати ключовими для фа-

хівця. Так, у 2009 році в ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку), що об'єднує різні країни світу, було підготовлено доповідь «Навички та компетенції ХХІ століття для учнів нового тисячоліття в країнах ОЕСР» [Ananiadou, Claro, 2009].

У 2017 році була розроблена офіційно прийнята класифікація соціальних навичок (soft skills) під назвою «Європейські навички, компетенції, кваліфікації і види занять» (ESCO), що нараховує 1384 навички, які є затребувані ринком праці [European Commission, 2017].

Міжнародна організація праці на підставі консультацій з академічними колами, експертами у сфері розвитку основних навичок, іншими агентствами ООН та представниками національних органів із розвитку навичок, презентувала «Глобальну рамку основних навичок для життя та роботи в 21 столітті», де зазначила основні навички, необхідні для адаптації до майбутнього професійного середовища; забезпечення основи для працевлаштування протягом усього життя; формування надійної, стислої таксономії та визначення основних навичок для політиків в галузі освіти, педагогів, інструкторів та експертів; підтримки й сприяння розробці освітніх програм у закладах освіти; інформування про професійний розвиток педагогів [International Labour Organization, 2021]. Цікаво, що серед 19 основних навичок було виокремлено як окрему категорію соціальні та емоційні навички, до яких увійшли: навички спілкування, співпраці та командної роботи, вирішення конфліктів і ведення переговорів, емоційний інтелект [International Labour Organization, 2021, с. 31]; здатність до спілкування та підтримки хороших міжособистісних стосунків [Ткачук, 2021, с. 181].

Студіювання наукового фонду дозволило констатувати, що існують різні підходи до трактування соціальних навичок (soft skills) та їх класифікації, що викликано контекстними підходами дослідників. Соціальні навички прирівнюються або використовуються як синоніми таких понять як employability skills (навички для працевлаштування), people skills (навички спілкування з людьми), non-professional skills (непрофесійні навички), key skills (ключові навички), skills for social progress (навички для соціального розвитку), навички ХХІ-го століття, life skills (життєві навички).

Здійснений аналіз понятійно-термінологічних конструктів дозволив виявити, що в науковому дискурсі існує розмаїття підходів до трактування соціальних навичок: навички, які доповнюють професійні навички людини та можуть покращити взаємодію, продуктивність і розвиток кар'єри [Муқан, Чубінська, Слоцький, 2023]; здатність людини регулювати власні думки, емоції та поведінку [OECD, 2018]; засвоєна модель поведінки, що охоплює взаємодію з іншими людьми і дозволяє компетентно виконувати соціальні завдання [Cook et al., 2008, с. 132], особисті якості, особливості, таланти або рівень захоплення професійною діяльністю, що відрізняють конкретну особистість від інших людей зі схожими вміннями і компетентностями» [Robles, 2012, с. 455]. Схиляємося до того, що соціальними є навички, які допомагають фахівцю швидко знаходити спільну мову з тими, хто поряд, встановлювати й підтримувати зв'язки, успішно презентувати власні ідеї, бути ефективним комунікатором і лідером.

Аналіз наукових розвідок показав, що дослідники мають різні погляди на *сукупність соціальних навичок*: емпатія, лідерство, почуття відповідальності, добросесність, самооцінка, самоуправління, мотивація, гнучкість, комунікабельність, управління часом та прийняття рішень» [Лободинська, Гриджук, 2020, с. 118]; комунікабельність, вільне володіння мовою та особисті звички [Муқан, Чубінська, Слоцький, 2023]; соціальна обізнаність, соціальне пізнання, соціальна комунікація, соціальна мотивація, аутистичні манери [Little, Swangler, Akin-Little, 2017]; комунікативні навички (ініціювання або припинення взаємодії, збір і надання інформації, роз'яснення намірів, розпізнавання реакції інших, вибачення, прохання тощо); навички регулювання емоцій (вибір або зміна ситуацій взаємодії, які зводять до мінімуму негативні та / або максимізують позитивні емоції, зміна фокусу уваги для зміни емоційного досвіду); когнітивні навички (розуміння соціальної ситуації, соціальних сигналів, емоцій та очікувань інших людей, здатність до зосередження уваги, швидкої обробки соціальної інформації, визначення способу реагування); навички вирішення соціальних проблем (збір інформації, що стосується проблеми, розуміння причин і масштабів труднощів, визначення варіантів реагування і вибір найкращого, реалізація обраного рішення та оцінка результату) [Grover, Nangle, Buffie, Andrews, 2020, с. 12]; уміння комплексно вирішувати проблеми, критично мислити; координувати з іншими; емоційний інте-

лект; уміння приймати рішення; гнучкість та інші [Бутиліна, Радченко, 2020]; уміння ефективно реалізовувати міжособистісні комунікації, результативно діяти в команді, критично мислити, об'єктивно оцінювати ситуації та приймати оптимальні рішення, вирішувати неординарні проблеми [Коляда, Кравченко, 2022]; навички самоорганізації діяльності, уміння працювати з інформацією, пунктуальність, здатність бути дипломатичним, здатність вирішувати складні професійні завдання, дружелюбність, позитивність, ситуаційна обізнаність, відповідальність, резильєнтність [Мешко, Мешко, 2021, с. 268]; навички комунікації, лідерські якості, рефлексія, емпатія, проактивність, здатність брати на себе відповідальність і працювати в критичних умовах, уміння вирішувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, здатність логічно й системно мислити, креативність [Ушмарова, 2021, с. 226]; навички спілкування, вирішення проблем, командної роботи й лідерства, розвинений емоційний інтелект, цифрові навички, гнучкість та адаптивність, стресостійкість [Ковальчук, 2023].

На підставі аналізу підходів дослідників до класифікації соціальних навичок, можна виокремити такі три групи: *соціально-комунікативні навички* (комунікативні навички, міжособистісні навички, групова робота, лідерство, соціальний інтелект, відповідальність, етика спілкування); *когнітивні навички* (критичне мислення, навички вирішення проблем, новаторське (інноваційне) мислення, управління інтелектуальним навантаженням, навички самонавчання, інформаційні навички, таймменеджмент); *особистісні якості і складові емоційного інтелекту* (емоційний інтелект, відповідальність, чесність, оптимізм, гнучкість, креативність, мотивація, емпатія, рефлексія). Слід зазначити, що, як в рамках кожної категорії, так і між категоріями, окремі навички і якості перетинаються. Зрозуміло, що для різних видів діяльності пріоритетними є різні види соціальних навичок.

Наскільки ж соціальні навички важливі для докторів філософії з професійної освіти? У стандарті вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, ступінь доктора філософії, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), який затверджено Наказом МОН України № 924 від 26.06.2024 р., зазначено, що доктори філософії з професійної освіти мають бути здатні продукувати нові ідеї, розв'язувати комплексні проблеми у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також – підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї в умовах професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, застосовувати методологію наукової та педагогічної діяльності, а також проводити власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення [Стандарт вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), 2024].

Спробуємо відповісти на поставлене вище питання, розуміючи, що це лише на рівні окремих міркувань.

Насамперед, доктори філософії у процесі виконання своїх професійних функцій мають уміти чітко і ефективно спілкуватися як усно, так і письмово, вміти активно слухати й усвідомлювати невербальні сигнали співрозмовників. Це важливо для представлення своїх ідей, наукових досліджень, публічних виступів і викладання. Загальновідомо, що ефективна комунікація допомагає створити підтримуюче навчальне середовище, що підвищує мотивацію й залученість студентів. Так, наприклад, з метою налагодження ефективної комунікації викладач має контактувати зі студентами не як «законодавець», а як співрозмовник, який прийшов на лекцію «поділитися» з ними особистісним змістом; не тільки визнавати право студента на власне судження, а й виявляти зацікавленість у ньому; обговорювати різні погляди на шляхи вирішення навчальних проблем, відтворювати логіку розвитку науки, її змісту, показувати способи подолання об'єктивних суперечностей в історії науки. Спілкування зі студентами має будуватися в такий спосіб, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку і віднайдення шляхів подолання суперечностей, створених самим же викладачем.

Доктори філософії, як експерти у своїй галузі, часто беруть участь у розробленні освітньої політики та практики. Соціальні навички допомагають їм представляти свої ідеї й аргументи, впливаючи на рішення на рівні установ. Важливою, на наш погляд, навичкою є адаптивність до змін і готовність приймати зміни, уміння швидко реагувати на нові виклики у професійній освіті, включаючи технологічні інновації, зокрема йдеться про цифровізацію освіти (актуалізувала потребу в цифрових навичках) і зміни в освітніх стандартах.

Доктори філософії мають володіти критичним мисленням і креативністю, умінням аналізувати й оцінювати інформацію, що необхідно для розроблення нових методик навчання, нових дослідницьких підходів та інновацій у професійній освіті. Це, своєю чергою, підвищує якість освітніх професійних програм.

Дослідження в галузі професійної освіти часто вимагають командної роботи. Уміння працювати в команді, лідерство як здатність вести команди в дослідницьких проєктах та освітніх ініціативах, мотивуючи інших до досягнення спільних цілей, дотримання стандартів професійної поведінки в академічному середовищі, забезпечують успішну співпрацю, сприяючи обміну ідеями та кращим результатам.

Відомо, що академічне середовище може бути напруженим, насиченим різноманітними ситуаціями та факторами, пов'язаними з можливим підвищенням емоційним реагуванням, і виникнення конфліктів неминуче. Доктори філософії повинні мати високий рівень емоційного інтелекту, стресостійкості для успішної взаємодії між людьми, досягнення професійного визнання й забезпечення кар'єрного зростання, вміти конструктивно долати суперечності в академічному середовищі, конфлікти, що покращує атмосферу в колективі й підвищує його загальну продуктивність.

Провідними навичками доктора філософії є навички самоорганізації, а саме: здатність формулювати цілі, продуктивно розподіляючи час на їх реалізацію, досягати поставлених цілей; уміло планувати, ефективно конструювати, організовувати діяльність; уміло використовувати педагогічний інструментарій; прагнути до розвитку професійних здібностей; здійснювати самоконтроль, саморефлексію, аналізувати результати самовдосконалення. Підтримуємо погляди М. Дубінки, який зазначав, що «самоорганізація в професійній діяльності викладачів вищої школи має істотне значення, оскільки виконання функціонально-рольових обов'язків потребує не лише реалізації ними навчально-педагогічної, організаційно-методичної, виховної функцій, здійснення наукової діяльності, а й мобілізації власних ресурсів для професійного та особистісного саморозвитку і самовдосконалення» [Дубінка, 2023, с. 44].

Упевнені, що соціальні навички також сприяють професійному розвитку докторів філософії. Здатність налагоджувати мережі й підтримувати професійні стосунки з вітчизняними й зарубіжними колегами може відкрити нові можливості для співпраці й розвитку кар'єри.

Отже, соціальні навички не лише покращують робочі стосунки, а й сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, наукових досліджень і професійного розвитку. Вони формують основу для успішної кар'єри доктора філософії з професійної освіти як ефективного викладача, дослідника й лідера у своїй галузі, допомагаючи адаптуватися до викликів сучасного освітнього простору.

Не претендуючи на повноту презентації, вважаємо, що для докторів філософії з професійної освіти вагомими є такі групи соціальних навичок:

– *навички ефективної соціальної комунікації і поведінки* (уміння активно слухати співрозмовника, переконувати й аргументувати, презентувати себе і свої ідеї; володіти невербальними засобами комунікації);

– *навички співпраці і роботи в команді* (здатність результативно працювати в команді та враховувати інші позиції; встановлювати зв'язки й підтримувати контакти; моделювати взаємини з різними суб'єктами освітнього процесу – студентами, батьками, педагогами, керівництвом ЗВО, соціальними партнерами, стейкхолдерами; здатність ефективно вирішувати конфлікти та спільно досягати мету);

– *когнітивні навички* (критичне мислення, креативність, позитивне мислення, навички самоосвіти, цифрові навички);

– *навички самоорганізації* (уміння ставити та досягати поставлені цілі, навички self-менеджменту, самоорганізація, вольова саморегуляція, самооцінка, саморефлексія, саморозвиток, виявлення та продукування внутрішньої ресурсної бази);

– *особистісні навички* (упевненість у собі, емпатія, відповідальність, емоційний інтелект, резильєнтність, таймменеджмент, критичність, стресостійкість, толерантність, чесність, оптимізм, гнучкість, підприємливість, активна позиція й лідерство, адаптивність).

Варто відмітити, що як у межах кожної категорії, так і між категоріями окремі навички та якості перетинаються. Проте наявність тієї чи тієї навички є значущим як окрема позиція, яка є складником вимог, що висуваються перед доктором філософії з професійної освіти.

Уважаємо за доцільне зупинитися на підходах щодо розвитку соціальних навичок аспірантів, які здобувають третій (освітньо-науковий) рівень за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Метою освітньо-наукової програми «Професійна освіта» (ОНП) за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) є підготовка висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів, здатних розв'язувати комплексні проблеми у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї в умовах професійної та / або дослідницько-інноваційної, науково-педагогічної, проєктної діяльності, якісного супроводження освітнього процесу та креативного розв'язання актуальних проблем у сфері професійної освіти, що передбачає глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань та / або професійної практики.

ОНП побудована на засадах міждисциплінарної інтеграції, отже за принципом логічних узагальнень послідовності освітніх компонентів, забезпечуючи розвиток і формування визначених інтегральної, загальних і фахових компетентностей щодо здійснення інноваційної викладацької, психолого-педагогічної, проєктної, науково-дослідної й управлінської діяльності у ЗВО; оволодіння компетентностями викладача ЗВО, здатного здійснювати, формулювати й розв'язувати комплексні наукові й практичні проблеми професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, успішно працювати та бути конкурентоспроможним на ринку праці, а також досягнення програмних результатів навчання.

Одним із завдань, яке реалізується розробниками ОНП «Професійна освіта», є забезпечення розвитку соціальних навичок майбутніх докторів філософії.

Розробниками ОНП визначено методологічні засади, на яких базується розвиток соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти: *системний* (дозволяє реалізувати процес підготовки аспірантів як систему, якій притаманні: цілісність, сталість, ієрархічність, динамічність, циклічність, впорядкованість, самоорганізованість, відкритість, детермінованість, наявність структурних компонентів, багатофункціональність, здатність до саморозвитку, кількісного та якісного збагачення тощо); *компетентнісний* (передбачає, що в освітньому процесі увага має бути зосереджена на комплексному засвоєнні знань та способів практичної діяльності, що забезпечить майбутнім докторам філософії успішну самореалізацію в різних видах професійної діяльності); *аксіологічний* (передбачає формування соціальних навичок на основі інтеріоризації цінностей: лідерських, комунікативних, особистісного розвитку); *особистісно орієнтований* (дозволяє зробити аспіранта повноправним автором власної «життєвої позиції», відповідальним за власні вчинки; стимулювати процеси самопізнання й саморегуляції; спонукати до індивідуальних досягнень у різних видах професійної діяльності); *андрагогічний* (допомагає «дорослим урахувати власні (і своїх колег у навчанні) вікові, психологічні, соціальні, професійні особливості, послуговатися набутим досвідом під час навчання, визначати свої навчальні потреби, мету навчання і шляхи її досягнення, сприяє створенню умов, необхідних для самореалізації людини і підвищення ефективності й результативності її життєдіяльності» [Дубасенюк, 2018, с. 5]); *партисипативний* (спрямовує освітній процес на реалізацію стану щільної інтеракції всіх учасників цього процесу задля реалізації певної освітньої мети); *ресурсний* (спонукає аспірантів що віднаходження особистісних й професійних ресурсів, моделювання індивідуальної траєкторії розвитку особистості, власних стратегій успіху).

Принципами імплементації ОНП «Професійна освіта» стали:

Принцип соціального партнерства. Передбачає презентацію й спільне обговорення аспірантами й викладачами створених ними продуктів. Інтерактивність надає можливість аспіранту активно взаємодіяти з викладачем, вільно висловлюючи власні думки й упізнаючи чужі; попереджати й долати суперечності, конфлікти в міжособистісному спілкуванні, професійно спрямованій діяльності;

Принцип акмеологічного психолого-педагогічного супроводу діяльності суб'єктів освітнього процесу. Орієнтує на безперервне особистісно-професійне самовдосконалення.

Принцип внутрішньої свободи особистості. Реалізується через надання аспірантам можливості відчутти потребу творчої самореалізації, передумовою чого є внутрішня свобода, високий рівень самоконтролю, відповідальність за власні успіхи й невдачі.

Упевнені, що кожна навчальна дисципліна обов'язкового та вибіркового освітнього компоненту ОНП «Професійна освіта» забезпечує набуття тієї чи тієї із визначених вище групи соціальних навичок. Викладання кожної навчальної дисципліни здійснюється в такий спосіб, щоб знання однієї дисципліни були фундаментом для вивчення іншої. Лише за таких умов у майбутніх докторів філософії розвивається здатність до: абстрактного мислення, пошуку та критичного аналізу інформації, генерування нових ідей; демонструвати культуру усної, письмової та візуальної комунікації, презентувати результати власного наукового дослідження українською мовою та однією з мов Ради Європи; пошуку, оброблення, аналізу і контекстуалізації значного обсягу наукової інформації з різних джерел, інтерпретації результатів наукових досліджень; генерування нових ідей, виявлення креативності тощо.

Кожен із викладачів у викладанні навчальної дисципліни, обираючи сукупність методів навчання, які б максимально сприяли розвитку в аспірантів соціальних навичок, урахував здобутки науковців, які стали предметом обговорення на методичному семінарі кафедри та під час засідання групи зі змісту та якості освіти за спеціальністю «Професійна освіта».

Так, основними методами розвитку соціальних навичок, на думку Ю. Дроздової й О. Дубініної, є «самонавчання (щодо оволодіння моделями ефективної діяльності); пошук зворотного (щодо результативності фахової діяльності з позиції надбав власного досвіду); вивчення досвіду успішних людей, взаємодія з коучем (наставником); ситуативні тренінги; кейс-методи; поєднання здобуття необхідної освіти з діяльністю за фахом (дуальна освіта)» [Дроздова, Дубініна, 2020, с. 33].

І. Паславська доводить доцільність таких технологій для формування соціальних навичок: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання та технології опрацювання дискусійних питань [Паславська, 2020].

Н. Кічук обґрунтовує ефективність техніки створення тематичного коворкінгу, де ключовим постає тренування здобувачів освіти щодо професійних соціальних навичок задля запобігання вад і недоліків у мультимедійних презентаціях. Ідеться про контекстність проблематики їхньої готовності до сприйняття і розуміння презентованої інформації; придатності такої презентації для вивчення; підготовленості відтворювати наукову інформацію (тобто, як це працює на майбутній текст дисертації); придатності для цілей комунікації (зокрема, із суб'єктами наукової взаємодії) [Кічук, 2022, с. 42].

В. Ушмарова, висвітлюючи досвід підготовки докторів філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта, зокрема формування соціальних навичок, зазначає доцільність таких методів навчання: робота в майстермайнд групах, синектика, навчально-наукові дискусії, гейміфікація, кейс-метод, метод проєктів, методологічні, науковопрактичні семінари, круглі столи [Ушмарова, 2021, с. 227].

Ми вивчали досвід Гарвардської вищої школи з освіти [Harvard Graduate School of Education], зокрема її докторської програми Доктор з освітнього лідерства (Doctor of Education Leadership, Ed.L.D.) [Harvard Graduate School of Education. Doctor of Education Leadership]. Під час підготовки аспірантів із метою формування соціальних навичок викладачами акцентується на таких методах навчання: кейс-метод (ситуативний метод), дискусії, дискусії в малих групах, галузеві проєкти, огляд сайтів, запрошення на заняття провідних фахівців у галузі, мультимедійні тексти, онлайн і змішане навчання, взаємне навчання, проблемні завдання, проєктне навчання, рефлексивне письмо, науковий проєкт, рольові ігри, метод Сократа, командне навчання тощо [Harvard Graduate School of Education. Courses of Instruction, 2024].

Спираючись на сучасні напрацювання науковців, викладачі за кожним освітнім компонентом ОНП ретельно добирали методи навчання, які б дозволили: по-перше, здійснити «запуск» внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості аспіранта в різновидах діяльності; змінити стереотипи та усвідомити необхідність особистісних змін; завдяки саморефлексії оцінити власні досягнення у особистісному зростанні, набутий власний досвід; по-друге, орієнтувати на різновекторну партнерську взаємодію, підтримку креативного, плідного діалогу зі здобувачами, творчу співпрацю з науковою спільнотою; по-третє, урахувати унікальність особистості кожного аспіранта та його освітньо-наукових потреб.

Серед обраних методів навчання, якими послуговувались з метою розвитку соціальних навичок докторів філософії, виокремимо такі: проблемні, дослідницькі, пошукові, проєктні; діалогічно-дискусійні (диспут, дебати, дискусія, мозковий штурм, круглий стіл); ситуаційні (проблемні ситуації, кейс-метод), метод проєктів, методи колаборативного навчання («Акваріум», «Гарячий стілець», «Навчання в команді», «Письмовий круглий стіл», «Займи позицію», «Метод 635», «Шість капелюхів мислення») [Волкова, Лебідь, 2021]. Більш детальна інформація про реалізацію зазначених методів навчання в рамках навчальних дисциплін «Професійно-педагогічна комунікація», «Самоменеджмент та саморозвиток викладача закладу вищої освіти», а також результати моніторингу рівня розвиненості в аспірантів соціальних навичок (рефлексія, емоційний інтелект, самооцінка, робота в команді, комунікативність, гнучкість у спілкуванні, емпатія, бар'єропревентивність) наведено у статті [Volkova, Zinukova, Vlasenko, Korobeinikova, 2022].

Ефективність у розвитку соціальних навичок довела активна участь аспірантів у: Міжнародних програмах підвищення кваліфікації, що дозволило їм приєднатися до міжнародної наукової спільноти та заслухати їх вебінари, побувати на майстеркласах, пліч опліч працювати; засіданнях Клубу аспірантів, які передбачали обмін досвідом з одногрупниками, викладачами, науковими керівниками, випускниками; проведення тренінгів, спрямованих на формування у здобувачів комплексу соціальних навичок; діяльності Асоціації випускників аспірантури й докторантури (участь у науково-практичних семінарах, майстеркласах, обмін досвідом із вітчизняними й зарубіжними громадськими організаціями, організація різних освітньо-виховних, розвивальних заходів, творчих вечорів тощо).

Практичний досвід 2022-2024 н.р. довів, що з метою розвитку у майбутніх докторів філософії соціальних навичок має педагогічний сенс застосування в освітньому процесі методів фасилітації («World Cafe», «Open Space», метод сфокусованої бесіди «ОРІП», метод консенсусу), коучингу (модель GROW, «ПРАВДА», «Стратегія Уолта Діснея», «Піраміда Роберта Ділтса»). Саме вони забезпечують підвищення позитивної мотивації, активізацію комунікативної діяльності аспірантів, набуття ними досвіду вирішення особистих й професійних проблем комунікації, створення умов конструктивної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, розв'язання й запобігання конфліктних ситуацій професійної взаємодії, спонукають до особистої відповідальності за процес і результат, а отже, забезпечують розвиток кожної із названих груп соціальних навичок.

У статті зупинимо свій погляд на улюбленому викладачами методі сфокусованої бесіди (Focused Conversation) або «ОРІП», який є колективним обговоренням із використанням воронки послідовних запитань.

Абревіатура ОРІП розшифровується як: Об'єктивний (О) – містить питання та інформацію стосовно фактів (Що сталося? Що знаємо про ситуацію?); Рефлексивний (Р) – містить питання, які дозволяють виявити реакцію людини на факти та обставини, її емоції та почуття (Що ви відчували в цей момент? Вам було цікаво чи нудно? Що вам це нагадує? Які спогоди викликає?); Інтерпретаційний (І) – передбачає аналіз ситуації, її причин, наслідків та ставлення до цього (Що це означає для нас? Що можна взяти з цього досвіду на майбутнє? Чого ми навчилися?); Прийняття рішень (П) – заохочує аспірантів планування майбутніх кроків (Що ми плануємо з цим робити?, Що варто припинити робити, а що розпочати?).

Викладач заздалегідь створює шаблон сфокусованої бесіди (табл. 1).

Таблиця 1

Шаблон сфокусованої бесіди

Тема бесіди		
Хід розмови	Раціональна мета	Емпірична мета
	Вступ/ Контекст	Наміри
	Об'єктивний рівень	Наміри
	Рефлексивний рівень	Наміри
	Інтерпретативний рівень	Наміри
	Рівень прийняття рішень	Наміри
	Завершення	

За логікою ОРІП, після обговорення певної проблеми в сфокусованій бесіді, на завершальному етапі має бути план подальших дій.

Цікаво, що за умов наявності плану подальших дій доцільно переходити до іншого методу – методу консенсусу (метод ухвалення рішень), який є єдністю таких елементів, як-от: контекст (Що ми можемо зробити?), мозковий штурм (кожен учасник пропонує 5 відповідей на питання, винесене в контексті, варіанти обговорюються в діадах, найбільш оригінальні ідеї (2-3 від кожної мікрогрупи) фіксуються на фліпчарті), кластеризація (формується декілька пар ідей, які групуються у кластери), найменування (кожен кластер отримує назву, яка відповідає на основне питання), рішення (група фокусується на досягнутому консенсусі й можна переходити до планування активності з чіткими дедлайнами та відповідальними особами).

Як інструменти логічного й конструктивного обговорення будь-яких питань ці методи (досвід довів доцільність їх послідовного застосування) дозволяють сфокусувати увагу аспірантів на певній темі з метою спільного винайдення напряму подальших дій; сприяють формуванню когнітивних, комунікативних навичок, дозволяють налагодити систему комунікацій в команді, надають можливість аспірантам розвинути впевненість у собі, почуття відповідальності, емоційний інтелект, готовність сприймати критику й адекватно на неї реагувати, гнучкість, мотивацію досягнення тощо.

У контексті досліджуваної проблеми акцентуємо увагу на коучингу. За даними Вікіпедії, коучинг (від англ. Coaching – тренерство, репетиторство) – це метод здійснення консалтингу й тренінгу, за якого спеціальна особа (коуч) допомагає іншим досягнути певних цілей у професійному чи в особистому житті. У контексті нашого дослідження важливим є той факт, що під час співпраці викладач (коуч) орієнтується на знання й досвід аспіранта, допомагає йому розкрити свій потенціал, схильності та внутрішні ресурси через зосередження на тому, що в нього найкраще виходить. Отже, відбувається: спільний пошук відповідей аспіранта на найважливіші для нього запитання, він навчається ставити професійні й науково-дослідницькі цілі й досягати їх; здійснюється мобілізація внутрішнього потенціалу, розвиток професійних знань, умінь і здібностей, зростає обізнаність щодо провідних інноваційних стратегій, метатехнологій з метою формування професійної компетентності, стилю поведінки для підвищення ефективності в різних видах наукової, дослідницької та освітньої діяльності [Олійник, 2019, с. 160]. Отже, розглядувана технологія розв'язує одне з головних завдань – мотивування аспірантів до саморозвитку соціальних навичок на основі формулювання мети своєї діяльності, визначення способів її досягнення і презентації, реалізацію внутрішнього особистісно-професійного потенціалу особистості. Вона дозволяє розкрити потенціал аспіранта для досягнення ним максимального результату; вивести взаємини між викладачем і аспірантом на новий рівень міжособистісної взаємодії.

Розглянемо основні методи коучингу, які використовуємо з метою формування у майбутніх докторів філософії соціальних навичок під час викладання дисциплін «Інноваційні технології в професійній освіті», «Розробка дисертаційного проєкту», «Професійно-педагогічна комунікація», «Лідерство, рефлексія та особистісно-професійний розвиток сучасного фахівця» та проходження практики в педагогічній майстерні, науково-викладацької практики.

Найбільш ефективною в межах дослідження, на наш погляд, є метод коучингу Дж. Уїтмора «GROW» (з англ. – зростання), який спрямовує на роботу над досягненням особистих професійних цілей і поступової зміни позиції щодо цих цілей. Аббревіатура GROW визначає ключові точки, які слід пройти разом із коучем: 1) ціль, або постановка цілі (Goal); 2) реальність, оцінка відповідності цілі і реальності (Reality); 3) можливість, оцінка власних можливостей без акцентування на можливих перешкодах (Opportunity); 4) намір, впевненість і переконання в доцільності і корисності наміру (Word).

Зазначений метод містить перелік ефективних запитань у певній послідовності, відповіді на які мають бути знайдені аспірантом під час взаємодії з викладачем, наприклад: «У якому напрямі ми будемо рухатися?», «Чого саме ми бажаємо досягти?», «Якою є наша мета?», «Наскільки вона реалістична?», «У якій ситуації ми перебуваємо зараз?», «Якими ресурсами ми володіємо?», «Що матимемо, коли мету буде досягнуто?», «Що саме нам допоможе у вирішенні цього питання?», «Який шлях ми оберемо для досягнення цієї мети?», «Які інструменти ми оберемо для досягнення мети?», «Які з обраних варіантів є найбільш оптимальними» тощо [Олійник, 2019, с. 162].

Доцільним виявився метод ПРАВДА [Петрунько, 2024, с. 218], де: П – проблема та її усвідомлення; Р – результат, який можна отримати за умови усунення проблеми; А – аналіз причин появи проблеми з погляду конкретних осіб; В – візія, або уявлення про те, що слід змінити в системі переконань, щоб дістатися потрібного результату; Д – дії, які слід здійснити; А – аналіз результативності нового типу поведінки.

Завдяки впровадженню методів коучингу в аспірантів відбувається корекція комунікативних настанов, формуються навички поведінки в критичних ситуаціях, відбувається розвиток професійної гнучкості, мобільності, саморефлексії, самомоніторингу тощо.

Перехід освітнього процесу в онлайн формат через пандемію коронавірусу та повномасштабну війну змусив викладачів використовувати розширений функціонал платформи ZOOM, урізноманітнити підходи до викладання, оновити дидактико-методичний матеріал, посилити інтерактивну складову, забезпечуючи докторам філософії розвиток соціальних навичок за кожним освітнім компонентом освітньо-наукової програми. Зокрема, при викладанні дисциплін широко використовувалися «сесійні зали» з метою групового обговорення проблемних питань та захисту своєї позиції перед іншими здобувачами, кейс-метод, мозковий штурм, дискусія, дебати, інтерактивні вебінари, методи колаборативного навчання, методи побудови ментальних карт, методика mind-mapping, вищезазначені методи фасилітації та коучингу. Відкрилися нові можливості для розвитку цифрових навичок завдяки використанню цілого спектру сучасних WEB-технологій: ресурси для усного перекладу SpeechPool, переклад новин, відеоконференцій в online-режимі, переклад online-освітніх програм з використанням ресурсів каналів YouTube, Bloomberg, CNBC, Deutsche Welle Business, BFM Affaire, Ver Intereconomia TV, застосування електронних енциклопедій, online-словників, онлайн сервісів для створення інтерактивних завдань Kahoot, Genially, Wordwall, Bamboozle, Microsoft Immersive Reader, сучасних online платформ (Edmodo, Prezi, Canva, Google Docs та Google Play, Learningapps, wordwall.net, onlinequizcreator, quizlet, proprofs, flexiquiz) тощо.

Висновки. Розвиток соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти є основою для їх успішної кар'єри як ефективного викладача, дослідника й лідера у своїй галузі, допомагаючи адаптуватися до викликів сучасного освітнього простору.

Упевнені, що представлений у статті досвід розвитку соціальних навичок докторів філософії, які навчаються за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта» за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» має перспективу застосування фахівцями, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів і науковців-дослідників.

Перспективи подальшого розроблення порушеної проблеми вбачаємо у віднаходженні нових можливостей освітньо-наукової програми, її змістового й технологічного забезпечення щодо розвитку презентованих у статті груп соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти.

Список використаних джерел

Бержанір, А.Л. (2022). Формування творчої компетентності майбутніх докторів філософії як передумови їхньої інноваційної діяльності. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1(8), 215–222. doi: 10.31499/2618-0715.1(8).2022.262725

Бутиліна, О.В., Радченко, Н.Р. (2020). Розвиток soft skills як чинник підвищення ефективності діяльності соціальних працівників. *Соціопростір: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*, 9, 53–60. doi: 10.26565/2218-2470-2020-9-07

Волкова, Н.П., Лебідь, О.В. (2021). З досвіду впровадження освітньо-наукової програми «Професійна освіта» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). *Вісник університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія*, 1(21), 127–137. doi: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-15

Дроздова, Ю.В., Дубініна, О.В. (2020). Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх і професійних моделях. *Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті: матеріали міжвузівського науково-методичного семінару*, 21 лютого, Київ (с. 31–34). Київ: КНТЕУ.

Дубасенюк, О.А. (Ред.). (2018). *Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія*. Житомир: Вид. О.О. Євенок.

Дубінка, М. (2023). Самоорганізація майбутніх викладачів закладів вищої освіти як прояв педагогічних здатностей: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Педагогічні науки*, 101, 42–48. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2023-101-7

Кічук, Н.В. (2022). Деякі педагогічні сенси науково-професійного супроводу підготовки у ЗВО здобувача ступеня доктора філософії. *Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти*. матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 6 червня 2022 р., Одеса (с. 40–44). Одеса: ФОП Бондаренко М.О.

Ковальчук, В. (2023). *Розвиток гнучких навичок педагогічних працівників в умовах суспільних трансформацій. У Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі: монографія* (с. 43–63). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

Коляда, Н.М., Кравченко, О.О. (2022). Ключові компетентності для життя у підготовці науково-педагогічних кадрів. *Soft skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів*: матер. наук.-практ. семінару, 12 травня, Умань (с. 26–30).

Кривильова, О.А., Голік, О.Б. (2023). Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 87, 143–147. doi:10.32840/1992-5786.2023.87.25

Кривильова, О., Жигір, В. (2022). Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до реалізації вимог сталого розвитку суспільства. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2(26), 51–58. doi: 10.31499/2307-4914.2(26).2022.267603

Лободинська, О.М., Гриджук, О.Є. (2020). Формування соціальних навичок студентів: проблеми й перспективи. *Scientific Bulletin of UNFU*, 30(3), 116–121. doi: 10.36930/40300320

Меняйло, В.І. (2020). Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності (Дис. докт. пед. наук). Запорізький національний університет. Запоріжжя.

Мешко, Г.М., Мешко, О.І. (2021). Формування soft skills студентів непедагогічних спеціальностей у процесі вивчення курсу «Педагогіка». *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (48), 267–271. doi: 10.24144/2524-0609.2021.48.267-271

Мукан, Н., Чубінська, Н., Слоцький, О. (2023). Формування соціальних навичок майбутніх юристів як предмет наукових досліджень. *Академічні візії*, 19. doi: 10.5281/zenodo.7989833

Олійник, І.В. (2019). Використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія*, 1 (17), 158–167. doi:10.32342/2522-4115-2019-1-17-20.

Паславська, І. (2020). Розвиток у студентів «soft skills» у процесі вивчення іноземної мови як необхідний компонент конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*, 3 (334), 196–204. doi: 10.12958/2227-2844-2019-3(334)-179-186

Петрунько, О. (2024). Коучинг як психотехнологія неманіпулятивного соціального інжинірингу у професійних та ігрових середовищах. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 3 (75), 211–221. doi: 10.31732/2663-2209-2024-75-211-221

Стандарт вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, ступінь доктора філософії, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) (затверджено Наказом МОН України № 924 від 26.06.2024 р.). Відновлено з <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-vyshchoi-osvity-zi-spetsialnosti-015-profesiina-osvita-za-spetsializatsiiamy-dlia-tretoh-osvitnonaukovoho-rivnia-vyshchoi-osvity>

Ткачук, Ю. (2021). Концептуальні підходи до визначення поняття «соціальні навички». *Наука. Освіта. Молодь*, 1 (2), 181–184.

Ушмарова, В. (2021). Підготовка докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта»: історія становлення, унікальність і стратегії розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (112), 221–231. doi: 10.24139/2312-5993/2021.08/221-231

Ananiadou, K., Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/218525261154

Cook, C.R., Gresham, L.K., Barreras, R.B., Thornton, S., Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. *A review and analysis of the meta-analytic literature. Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131–144. doi: 10.1177/1063426608314541

European Commission: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, *ESCO handbook – European skills, competences, qualifications and occupations* (2017). European Union: Publications Office. doi: 10.2767/934956 KE-04-17-755-EN-N

Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social skills across the life span: Theory, assessment, and intervention* (pp. 3–24). Elsevier Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9

Harvard Graduate School of Education. (2024). *Homepage*. Retrieved from <https://www.gse.harvard.edu/>

Harvard Graduate School of Education. (2024). *Doctor of Education Leadership*. Retrieved from <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>.

Harvard Graduate School of Education. (2024). *Courses of Instruction*. Retrieved from <http://www.gse.harvard.edu/about/catalogue/courses>

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3–18. doi: 10.1016/s0005-7894(83)80084-7

International Labour Organization. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. Retrieved from: <https://www.skillsforemployment.org/knowledge-product-detail/5750>

Little, S. G., Swangler, J., Akin-Little, A. (2017). *Defining social skills. Handbook of social behavior and skills in children*. Springer, Cham, 1–8.

Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75 (4), 453–465.

OECD. (2018). *Social and Emotional Skills: Wellbeing, Connectedness and Success*. Paris, France: OECD.

Volkova, N., Zinukova, N., Vlasenko, K., Korobeinikova, T. (2022). Development and mastery of soft skills among graduate students. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 10 (4), 1–14. doi: 10.32919/uesit.2022.04.01

References

Ananiadou, K., Claro, M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 2009, no. 41. Paris: OECD Publ., 40 p. doi: 10.1787/218525261154

Berzhanir, A.L. Formation of creative competence of future Doctors of Philosophy as a prerequisite for innovative activity. *Social work and social education*, 2022, no. 1 (8), pp. 215–222. doi: 10.31499/2618-0715.1(8).2022.262725 (In Ukrainian).

Butylina, O.V., Radchenko, N.R. Development of soft skills as a factor of improving the efficiency of social workers. *Socioprostir: The Interdisciplinary Online Collection of Scientific Works on Sociology and Social Work*, 2020, no. 9, pp. 53–60. doi: 10.26565/2218-2470-2020-9-07 (In Ukrainian).

Cook, C.R., Gresham, L.K., Barreras, R.B., Thornton, S., Crews, S.D. Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. *A review and analysis of the meta-analytic literature. Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2008, no. 16, pp. 131–144. doi: 10.1177/1063426608314541

Drozdova, Yu.V., Dubinina, O.V. (2020). *Kontseptualni pidkhody do vyznachennia "soft skills" u suchasnykh osvitynikh i profesiynykh modeliakh* [Conceptual approaches to the definition of "soft skills" in modern educational and professional models]. *Materialy mizhvuzivskoho naukovo-metodychnoho seminaru "Soft skills – nevidiemni aspekty formuvannia konkurentospromozhnosti studentiv u XXI stolitti* [Proc. Interuniversity Scien. and Method. seminar "Soft skills – integral aspects of students' competitiveness in the 21st century"], Kyiv, pp. 31–34. (In Ukrainian).

Dubaseniuk, O.A. (Ed.). (2018). *Profesiina osvita: andrahohichnyi pidkhid* [Vocational education: andragogical approach]. Zhytomyr, O.O. Yeveniuk Publ., 452 p. (In Ukrainian).

Dubinka, M. Self-organization of future teachers in higher education institutions as a manifestation of pedagogical abilities: theoretical aspect. *Collection of scientific works "Pedagogical sciences"*, 2023, no. 101, pp. 42–48. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2023-101-7 (In Ukrainian).

European Commission: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, *ESCO handbook – European skills, competences, qualifications and occupations* (2017). European Union, Publications Office, 72 p. doi: 10.2767/934956 KE-04-17-755-EN-N

Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. *Social skills across the life span: Theory, assessment, and intervention*. Elsevier Academic Press, pp. 3–24. doi: 10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9

Harvard Graduate School of Education. *Courses of Instruction* (2024). Available at: <http://www.gse.harvard.edu/about/catalogue/courses> (Accessed 10 October 2024).

Harvard Graduate School of Education. *Doctor of Education Leadership* (2024). Available at: <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership> (Accessed 10 October 2024).

Harvard Graduate School of Education. *Homepage* (2024). Available at: <https://www.gse.harvard.edu/> (Accessed 10 October 2024).

Hops, H. Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 1983, no. 14, pp. 3–18. doi: 10.1016/s0005-7894(83)80084-7

International Labour Organization. *Global framework on core skills for life and work in the 21st century* (2021). Available at: <https://www.bollettinoadapt.it/global-framework-on-core-skills-for-life-and-work-in-the-21st-century/?pdf=167402> (Accessed 10 October 2024).

Kichuk, N.V. (2022). *Deiaki pedahohichni sensy naukovo-profesiinoho suprovodu pidhotovky u ZVO zdobuvacha stupenia doktora filosofii* [Some pedagogical meanings of scientific and professional support of preparation of a doctoral student in a higher education institution]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii "Psykhologo-pedahohichniy suprovid pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity"* [Proc. Scien. and Pract. Conf. "Psychological and pedagogical support for the training of future specialists in higher education institutions"], Odesa, pp. 40–44. (In Ukrainian).

Koliada, N.M., Kravchenko, O.O. (2022). *Kliuchovi kompetentnosti dlia zhyttia u pidhotovtsi naukovo-pedahohichnykh kadriv* [Key competencies for life in the training of scientific and pedagogical staff]. *Materialy naukovo-praktychnoho seminaru "Soft skills – nevideimni aspekty rozvytku ta formuvannia konkurentospromozhnosti suchasnykh studentiv"* [Proc. Scien. and Pract. Seminar "Soft skills as integral aspects of the development and competitiveness of modern students"], Uman, pp. 26–30. (In Ukrainian).

Kovalchuk, V. *Rozvytok hnuchkykh navychok pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh suspilnykh transformatsii* [Development of flexible skills of teachers in the context of social transformations]. *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu osvithnomu seredovyshchi: monohrafiia, 2023* [Theory and practice of professional development of a specialist in an innovative educational environment: monograph, 2023], Dnipro: Alfred Nobel University, pp. 43–63. (In Ukrainian).

Kryvylova, O., Zhyhir, V. Training of future Doctors of Philosophy in professional education for the implementation of the requirements of sustainable development of society. *Problems of Modern Teacher Training*, 2022, no. 2 (26), pp. 51–58. doi: 10.31499/2307-4914.2(26).2022.267603 (In Ukrainian).

Kryvylova, O.A., Holik, O.B. (2023). Preparing future Doctors of Philosophy in vocational education for teaching in higher education institutions. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 2023, issue 87, pp. 143–147. doi: 10.32840/1992-5786.2023.87.25 (In Ukrainian).

Little, S.G., Swangler, J., Akin-Little, A. *Defining social skills. Handbook of social behavior and skills in children*. Springer, Cham, 2017, pp. 1–8.

Lobodynska, O.M., Hrydzhuk, O.Ye. Formation of students' social skills: problems and prospects. *Scientific Bulletin of UNFU*, 2020, vol. 30, no. 3, pp. 116–121. doi: 10.36930/40300320 (In Ukrainian).

Meniailo, V.I. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh doktoriv filosofii do doslidnytsko-innovatsiinoi diialnosti*. Diss. dok. ped. nauk [Theoretical and methodological foundations of training future doctors of philosophy for research and innovation activities. Doc. ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, 756 p.

Meshko, H.M., Meshko, O.I. (2021). Soft skills formation of the non-pedagogical specialties students in the process of studying the course «Pedagogy». *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 2021, no. 1 (48), pp. 267–271. doi: 10.24144/2524-0609.2021.48.267-271 (In Ukrainian).

Mukan, N., Chubinska, N., Slotskyi, O. The formation of social skills of future lawyers as a subject of scientific research. *Academic Visions*, 2023, no. 19. doi: 10.5281/zenodo.7989833 (In Ukrainian).

OECD. *Social and Emotional Skills: Wellbeing, Connectedness and Success* (2018). Paris, France, OECD Publ., 20 p.

Oliinyk, I.V. Using coaching technologies in the course of formation of future Doctors' of Philosophy research competence in the conditions e-postgraduate studies. *Bulletin of Alfred Nobel University: Series Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 1 (17), pp. 158–167. doi: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-20 (In Ukrainian).

Paslavska, I. Development of “soft skills” for students in the process of foreign language study as a necessary component of competitiveness of future specialists. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Philological Sciences*, 2020, no. 3 (334), pp. 196–204. doi: 10.12958/2227-2844-2019-3(334)-179-186 (In Ukrainian).

Petrunko, O. Coaching as psychotechnology non-manipulative social engineering in professional and gaming environments. *Scientific Notes of «KROK» University*, 2024, no. 3 (75), pp. 211–221. doi: 10.31732/2663-2209-2024-75-211-221 (In Ukrainian).

Robles, M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 2012, no. 75 (4), pp. 453–465.

Standart vyshchoi osvity tretoho (osvitno-naukovoho) rivnia, stupin doktora filosofii, haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika zi spetsialnosti 015 Profesiina osvita (za spetsializatsiamy) [Standard of higher education of the third (educational and scientific) level, Doctor of Philosophy degree, field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 015 Professional Education (by specialization)], 2024. Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-vyshchoi-osvity-zi-spetsialnosti-015-profesiina-osvita-za-spetsializatsiamy-dlia-tretoho-osvitnonaukovoho-rivnia-vyshchoi-osvity> (Accessed 10 October 2024). (In Ukrainian).

Tkachuk, Yu. *Kontseptualni pidkhody do vyznachennia poniattia “sotsialni navychky”* [Conceptual approaches to defining the concept of “social skills”]. *Nauka. Osvita. Molod* [Science. Education. Youth], 2021, issue 2, pp. 181–184. (In Ukrainian).

Ushmarova, V. *Pidhotovka doktoriv filosofii za osvitno-naukovoiu prohramoiu “Profesiina osvita”: istoriia stanovlennia, unikalnist i stratehii rozvytku* [Training of Doctors of Philosophy according to the educational scientific program “Professional Education”: history of formation, uniqueness and development strategies]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 2021, no. 8 (112), pp. 221–231. doi: 10.24139/2312-5993/2021.08/221-231 (In Ukrainian).

Volkova, N., Zinukova, N., Vlasenko, K., Korobeinikova, T. Development and mastery of soft skills among graduate students. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2022, no. 10 (4), pp. 1–14. doi: 10.32919/uesit.2022.04.01

Volkova, N.P. Lebid, O.V. From the experience of implementation of the educational and scientific program “Professional education” for recipients of the third (educational and scientific) level of higher education in specialty 015 “Vocational education” (by specializations). *Bulletin of the Alfred Nobel University: Series Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 1 (21), pp. 127–137. doi: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-15. (In Ukrainian).

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF DOCTORS OF PHILOSOPHY IN PROFESSIONAL EDUCATION: CONCEPTUAL APPROACHES, METHODOLOGICAL TOOLKIT

Volkova Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: npvolkova@yahoo.com.

ORCID: 0000-0003-1258-7251

Lebid Olha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: swan_ov@ukr.net.

ORCID: 0000-0001-6861-105X

Korobeinikova Tetiana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Ensuring the Quality of the Educational Process, Alfred Nobel University, Dnipro,

e-mail: korobeinikova.t@duan.edu.ua

ORCID: 0000-0001-9218-5409

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-12

Keywords: *social skills, professional training process, professional competence, Doctor of Philosophy in professional education, development, facilitation methods, coaching.*

The article addresses the issue of developing social skills of doctoral candidates in professional education.

The purpose of the study is to substantiate the set of social skills of doctors of philosophy in professional education and outline approaches to their development, which are implemented at Alfred Nobel University.

The study used methods of comparative, retrospective and definitional analysis, categorization and modelling of the set of social skills of doctors of philosophy in vocational education, and conceptualization of advanced pedagogical experience in their formation in professional training.

Based on a study of domestic and foreign scientific literature, the authors demonstrate the diversity of approaches to both the interpretation of social skills and the identification of their list.

The article substantiates the groups of social skills that are important for doctors of philosophy in professional education: effective social communication and behaviour skills (ability to actively listen to the interlocutor, persuade and argue, present themselves and their ideas; mastery of nonverbal communication tools); collaboration and teamwork skills (ability to work effectively in a team and consider other points of view; establish and maintain contacts; model relationships with various subjects of the educational process, namely students, parents, teachers, university management, social partners, and stakeholders; ability to effectively resolve conflicts and achieve goals collaboratively); cognitive skills (critical thinking, creativity, positive thinking, self-education skills, and digital skills); self-organization skills (ability to set and achieve goals, self-management skills, self-organization, volitional self-regulation, self-assessment, self-reflection, self-development, identification and production of an internal resource base); personal skills (self-confidence, empathy, responsibility, emotional intelligence, resilience, time management, criticality, stress resistance, tolerance, honesty, optimism, flexibility, entrepreneurship, active position and leadership, and adaptability).

The methodological foundations for the development of social skills of postgraduate students who are obtaining the third (educational and scientific) level of higher education in specialty 015 Professional Education (by specialization) in the field of knowledge 01 Education/ Pedagogy at Alfred Nobel University are determined including: systemic, competency-based, axiological, personality-oriented, andragogical, participatory, and resource approaches; principles (the ones of social partnership, acmeological psychological and pedagogical support for the activities of subjects of the educational process, and internal freedom of the individual).

The article shows the expediency of using a set of teaching and learning methods in each academic discipline of the educational and scientific program, including both mandatory and elective courses, which would maximally contribute to the development of social skills in postgraduate students.

The educational potential of facilitation and coaching methods as an effective tool for developing social skills in PhD candidates in professional education is determined.

It has been concluded that the development of social skills by doctors of philosophy in professional education is the basis for their successful careers as effective teachers, researchers, and leaders in their field. Their formation in the process of professional training will allow future doctors of philosophy to adapt to the challenges of the modern educational space.

Одержано 12.08.2024.

УДК 37.041-057.87

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-13

Н.В. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)*

І.В. ЛОВ'ЯНОВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри математики та методики її навчання,
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)*

ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

У представленій роботі здійснене обґрунтування особливостей формування самоосвітньої компетентності здобувачів освіти медичного коледжу засобами технологій змішаного навчання. Метою публікації є визначення ефективності поєднання традиційних та онлайн-форм навчання задля стимулювання самостійної й самоосвітньої діяльності студентів медичних коледжів. Були використані методи дослідження: аналіз, узагальнення, конкретизація науково-педагогічних та методичних джерел щодо застосування технологій змішаного навчання та розвитку самоосвітніх компетентностей студентів; змістовий аналіз нормативно-правових актів, програм навчання та методичних матеріалів медичних коледжів; опитування та анкетування.

Установлено, що змішане навчання, яке поєднує традиційні методи навчання з онлайн-компонентами, відкриває нові можливості для розвитку самостійної навчальної діяльності студентів. Автори розглядають провідні підходи до організації такого навчання, включаючи використання електронних платформ, відеоматеріалів, інтерактивних завдань та форумів для стимулювання активної участі студентів у процесі навчання. Зокрема, акцентується увага на важливості самоосвітньої компетентності для студентів медичних спеціальностей, здатних до самостійного здобуття знань і навичок, необхідних для професійної діяльності. Висвітлено переваги змішаного навчання у формуванні критичного мислення, розвитку самоосвітньої компетентності й організації індивідуальної роботи студентів. Окремо визначено переваги застосування різних цифрових платформ, що дають можливість інтерактивно взаємодіяти з навчальними матеріалами, а також забезпечують доступ до актуальних наукових досліджень, клінічних кейсів та медичних баз даних.

У межах проведеного дослідження обґрунтовано важливість розвитку самоосвітньої компетентності студентів медичних коледжів як необхідної умови їхньої професійної підготовленості та доцільність технологій змішаного навчання в оптимізації цього процесу. Для забезпечення ефективного формування цієї компетентності розроблено електронний навчально-методичний комплекс «Догляд за хворими» та «Пропедевтика внутрішньої медицини», інтегрований в інформаційно-освітнє середовище медичного коледжу. Даний комплекс реалізує технологію змішаного навчання, що поєднує традиційні та дистанційні форми навчання, забезпечуючи студентам гнучкість, персоналізовані траєкторії навчання та можливість самостійного опрацювання матеріалу. Установлено, що запропонована методична система сприяє розвитку навичок самостійного пошуку, аналізу та застосування інформації, що є основою самоосвітньої діяльності майбутніх медичних працівників.

Ключові слова: *змішане навчання, самоосвітня компетентність, медичний коледж, ІКТ, перевернуте навчання, студентська активність, технології навчання, електронний освітній ресурс, система Moodle.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Заклади вищої освіти нині змушені адаптуватися до стрімких суспільних змін, зокрема економічних, соціальних, культурних та епідемічних викликів. Водночас вони мають залишатися орієнтованими на потреби студентів, забезпечуючи якісну освіту навіть за умов природних або соціальних криз. У контексті цифрової трансформації підготовка майбутніх фахівців у медичному коледжі також зазнає суттєвих змін, що стосуються організації освітнього процесу та взаємодії між його учасниками. Це зумовлено зростаючою роллю дистанційних та змішаних форм навчання, які набули особливої актуальності під час пандемії COVID-19 і залишаються критично важливими в умовах воєнного стану.

Згідно з дослідженням, проведеним групою G2R під керівництвом І. Бургіки, онлайн-навчання виявилось ефективним і безпечним засобом забезпечення безперервності освітнього процесу, оскільки пандемія COVID-19 спричинила значні зміни в особистому та професійному житті людей [Bouchrika, 2020].

Розвиток технологій дистанційного навчання сприяв зростанню популярності змішаного навчання, яке визнається одним із найефективніших підходів до викладання як у загальноосвітніх школах [Learning and Teaching Reimagined, 2020], так і в закладах вищої освіти [Şentürk, 2022, р. 35–48; Appiah-Kubi, Zouhri, Basile, McCabe, 2022, р. 63–74]. Між тим вибір оптимальної моделі змішаного навчання для закладів фахової передвищої та вищої освіти потребує ґрунтовного наукового обґрунтування. Важливо визначити найбільш доцільну організаційну модель цього процесу з урахуванням специфіки закладу та його досвіду впровадження цифрового навчання. Це завдання передбачає аналіз існуючих моделей змішаного навчання, їх адаптацію або розроблення нової моделі, а також оцінку результативності її застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників, які вивчають питання моделей змішаного навчання в контексті професійної підготовки здобувачів освіти, можна назвати К. Андерсона, П. Аппіа-Кубі, Н. Балик, Е. Базіле, Н. Кушнір, Л. Кузьмич, Д. Логофату, С. Литвинова, М. Маккейба, В. Олексюка, Н. Осипову, Ц. Сентурка, О. Спіріна, С. Сидоренка, Н. Валько, К. Зугрі та інших. Так, Ц. Сентурк [C. Şentürk, 2022, р. 35–48], представив модель змішаного навчання, що поєднує очну й віртуальну взаємодію, і продемонстрував, що цей підхід позитивно впливає на навчання студентів у довгостроковій перспективі, а також у контексті розвитку навичок 21 століття. Р. Аппіа-Кубі з колегами [Appiah-Kubi, Zouhri, Basile, McCabe, 2022, р. 63–74]. описали дослідження, яке вивчало рівень залучення студентів інженерних спеціальностей до онлайн-курсів за допомогою Zoom і систем управління навчанням. Науковці встановили, що студенти, які активно взаємодіяли з матеріалами курсу, показали кращі результати. О. Спірін та ін. [2022, р. 68–80] пропонують хмарний підхід до змішаного навчання в області комп'ютерних мереж, використовуючи платформи Apache CloudStack і EVE-NG Community для підтримки роботи в групах. Вони акцентують увагу на використанні різноманітних методів змішаного навчання, таких як поєднання очного та дистанційного форматів, партнерська робота в групах, оцінка та зворотний зв'язок. Підходи до формування якостей самостійності й самоосвітньої компетентності студентів засобами цифрового освітнього середовища ґрунтовно розкрито в працях дослідників [Лузан, Мося, Колісник, 2018; Півень, 2023].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблеми, що виникають у процесі підготовки студентів медичного коледжу із застосуванням технологій змішаного навчання, зумовлені низкою чинників, зокрема: недостатнім інтегруванням онлайн-компонентів у традиційну медичну освіту; необхідністю підвищення мотивації студентів до самостійної та самоосвітньої діяльності; невизначеністю у виборі ефективних цифрових інструментів; потребою в індивідуалізації навчального процесу; обмеженням доступом до сучасних технологій; необхідністю спеціальної підготовки викладачів для реалізації змішаного навчання, а також труднощами із забезпеченням високої якості онлайн-контенту.

Оскільки ефективність онлайн-навчання значною мірою залежить від якості навчальних матеріалів, одним із головних викликів є їх недостатня адаптація до змішаного формату, а подекуди й відсутність відповідних цифрових курсів для медичної освіти. Важливо дослідити принципи створення та адаптації навчального контенту, щоб він був не лише актуальним, а й високоякісним, сприяв розвитку професійно значущих навичок і забезпечував ефективність освітнього процесу.

Метою статті є визначення ефективності поєднання традиційних та онлайн-форм навчання задля стимулювання самостійної та самоосвітньої діяльності студентів медичних коледжів.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, конкретизація науково-педагогічних та методичних джерел щодо застосування технологій змішаного навчання та розвитку самоосвітніх компетентностей студентів; змістовий аналіз нормативно-правових актів, програм навчання та методичних матеріалів медичних коледжів. Під час дослідження було проведено опитування серед 35 студентів медичних коледжів задля визначення їхнього ставлення до змішаного навчання, рівня сформованості самоосвітньої компетентності, мотивації до самостійного навчання, а також для виявлення труднощів у використанні технологій змішаного навчання. Опитування проводилися анонімно, з використанням Google Forms, усі учасники було поінформовані стосовно цілей і надали згоду на оприлюднення результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змішане навчання є педагогічним підходом, що поєднує традиційні методи навчання (очні заняття) з елементами онлайн-освіти. Для студентів медичних коледжів цей формат забезпечує можливість самостійної роботи з навчальними матеріалами, їх опрацювання через цифрові платформи й подальшого обговорення в групах і з викладачем. Такий підхід сприяє формуванню самоосвітньої компетентності студентів, оскільки розвиває навички роботи з інформацією, критичне мислення та здатність самостійно здобувати й застосовувати знання.

Самоосвітня компетентність є одним із ключових компонентів сучасної медичної освіти. Студенти повинні не лише отримувати знання від викладачів, а й самостійно шукати, аналізувати та систематизувати нову інформацію, здійснювати самоконтроль та оцінювати власні результати навчання [Півень, 2023]. Це особливо актуально у сфері медицини, де нові дослідження, технології та клінічні практики постійно оновлюються, а лікарі та медичні працівники мають бути готовими до адаптації в умовах цифрового професійного середовища.

Змішане навчання дозволяє студентам поєднувати традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття) з цифровими ресурсами (онлайн-курси, відеолекції, інтерактивні завдання, тестові платформи). Це сприяє розвитку низки важливих навичок, зокрема: критичного мислення – через роботу з різними джерелами інформації та їх порівняльний аналіз; пізнавальної самостійності – унаслідок підвищеної відповідальності за власний навчальний процес; застосування знань на практиці – шляхом використання онлайн-симуляторів та інтерактивних тренажерів; гнучкості мислення й автономності – завдяки можливості навчатися в будь-якому місці та в зручний час [Spirin, та ін., 2022].

Таким чином, використання змішаного навчання в підготовці студентів медичних коледжів не лише забезпечує гнучкість освітнього процесу, а й сприяє розвитку професійно значущих компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності та самоосвіти.

Аналіз першоджерел дозволив виокремити найбільш ефективні інструменти змішаного навчання, що сприяють розвитку самоосвітньої компетентності студентів медичних коледжів [Serediuk, 2023]. До них належать такі, як-от:

1. Лекції та вебінари з можливістю перегляду в записі. Доступність відеоматеріалів надає студентам змогу переглядати лекції у зручний для них час, що особливо важливо для поглибленого опрацювання складних теоретичних положень. Окрім того, самостійне ознайомлення з теоретичним матеріалом перед практичними заняттями сприяє ефективнішому засвоєнню знань і більш продуктивній роботі в аудиторії.

2. Модульні онлайн-курси з клінічної практики та технічних дисциплін. Освітні платформи, що містять структуровані курси, допомагають студентам систематизувати знання та усвідомлювати складні теми. Отримані на таких курсах теоретичні основи тих чи тих навчальних дисциплін можуть слугувати базою для подальшого формування професійних умінь і навичок під час роботи в аудиторіях та клініках.

3. Інтерактивні симуляції медичних процедур і клінічних сценаріїв. Використання віртуальних симуляторів дозволяє студентам відпрацьовувати практичні навички без взаємодії з реальними пацієнтами. Такі технології можуть застосовуватися як у дистанційному форматі, так і під час занять в аудиторіях, зменшуючи залежність від фізичної присутності викладача та забезпечуючи самостійне опанування клінічних алгоритмів.

4. Мобільні додатки та освітні платформи для самостійного навчання. Цифрові інструменти, що забезпечують доступ до актуальних наукових матеріалів, відеоуроків, тестових завдань та систем самоконтролю, сприяють формуванню навичок самостійного здобуття знань. Вони дозволяють студентам гнучко управляти власним навчальним процесом, обираючи оптимальний темп і формат засвоєння матеріалу.

5. Автоматизоване оцінювання навчальних досягнень. Цифрові платформи для тестування та аналізу знань дозволяють ефективно оцінювати навчальні досягнення студентів у змішаному навчанні. Використання автоматизованих тестових систем, таких як Moodle Quiz, Google Forms, Microsoft Forms, забезпечує оперативний зворотний зв'язок, зменшує навантаження на викладачів і надає змогу відстежувати прогрес кожного студента.

Для ефективного формування навичок самостійного навчання та професійного розвитку студентів медичних коледжів у змішаному навчанні доцільно використовувати різноманітні методи підтримки, зокрема:

- регулярні оцінки та зворотний зв'язок. Викладачі мають активно взаємодіяти зі студентами через цифрові платформи, інформуючи їх про рівень засвоєння матеріалу та надаючи індивідуальні рекомендації. Це сприяє формуванню персоналізованої освітньої траєкторії, що враховує сильні та слабкі сторони кожного студента;

- організація самостійної роботи з літературою та клінічними кейсами. Студенти можуть працювати з електронними бібліотеками, спеціалізованими базами даних (*PubMed, Medline, Cochrane Library*), а також вивчати клінічні випадки через інтерактивні платформи. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення та навичок прийняття рішень, дозволяючи організувати самостійну роботу й самоосвіту як у межах аудиторних занять, так і в онлайн-середовищі;

- менторство та консультування через онлайн-платформи. Використання цифрових інструментів для дистанційного наставництва (*Microsoft Teams, Zoom, Google Meet*) забезпечує студентам доступ до консультацій фахівців у зручному форматі. Це дає можливість отримувати індивідуальні поради щодо навчання, клінічної практики та наукової діяльності;

- об'єднання студентів у навчальні спільноти. Викладач може опосередковано керувати онлайн-групами, створеними для обговорення складних медичних тем (*Google Classroom, Discord, Telegram-канали*). Це сприяє розвитку критичного мислення, покращенню навичок командної роботи та забезпечує ефективний обмін знаннями, що є важливим компонентом сучасної медичної освіти;

- індивідуальні освітні траєкторії. Використання платформ з адаптивним навчанням (*Smart Sparrow, Squirrel AI*) дозволяє автоматично підбирати навчальні матеріали відповідно до рівня знань студента. Це сприяє більш гнучкому засвоєнню матеріалу та підвищує ефективність самоосвіти;

- портфоліо студента. Ведення цифрового портфоліо (*Mahara, Google Sites, Notion*) допомагає студентам систематизувати навчальні досягнення, рефлексувати над власним розвитком та демонструвати набуті компетентності.

- проєктне навчання. Робота над медичними дослідженнями, аналіз клінічних випадків або розробка рекомендацій для пацієнтів дозволяє студентам застосовувати знання на практиці, що сприяє розвитку професійної автономності;

- гейміфікація навчання. Використання елементів ігрових механік (*BadgeOS, Classcraft, Kahoot!*) мотивує студентів до самостійного навчання, робить процес більш захопливим і дозволяє ефективно відстежувати прогрес;

- рефлексія та самооцінювання. Включення в освітній процес методик самоаналізу та самооцінювання (щоденники навчання, чек-листи, рефлексивні звіти) допомагає студентам усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, коригувати навчальні стратегії та покращувати результати.

- peer learning (навчання у співпраці). Організація взаємного навчання студентів (наприклад, міні-групи для обговорення складних тем або взаємного оцінювання) покращує розуміння матеріалу та розвиває комунікативні навички.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) сприяють розвитку традиційних методів підготовки студентів медичних коледжів, забезпечуючи доступ до освітніх матеріалів

лів у будь-який час і з будь-якої локації. Упровадження електронних освітніх ресурсів (ЕОР) сприяє підвищенню якості освіти, підтримує індивідуалізацію навчання та забезпечує персоналізацію професійної підготовки майбутніх фахівців.

Одним із ключових аспектів формування самоосвітньої компетентності є розвиток навичок самостійного пошуку, опрацювання та застосування нової інформації. Використання ЕОР у навчальному процесі сприяє становленню цих навичок, оскільки студенти отримують можливість працювати з різними джерелами, аналізувати та критично оцінювати інформацію, а також інтегрувати її у власну професійну діяльність.

До переваг використання ЕОР у підготовці студентів медичних коледжів належать:

– гнучкість та доступність навчання, оскільки електронні освітні ресурси забезпечують доступ до навчальних матеріалів незалежно від місця перебування студента. Це особливо важливо для старшокурсників, які поєднують навчання з роботою в медичних закладах, а також для тих, хто навчається за індивідуальними програмами або з різних причин не може бути присутнім на заняттях;

– можливість інтеграції традиційного й онлайн навчання за допомогою ЕОР, що сприяє розвитку самостійності та відповідальності студентів. Формати змішаного навчання, зокрема перевернутий клас, дають змогу студентам попередньо опрацювати матеріал, а на практичних заняттях зосереджуватися на застосуванні знань і відпрацюванні клінічних навичок;

– розвиток критичного мислення та інформаційної грамотності. Робота з цифровими освітніми ресурсами сприяє вдосконаленню навичок аналізу, відбору та осмислення інформації, що є важливими складовими професійної підготовки студентів медичного коледжу;

– можливість виконання практичних завдань онлайн. Сучасні електронні ресурси дозволяють студентам виконувати лабораторні роботи, моделювати клінічні ситуації, аналізувати діагностичні кейси та навіть проводити віртуальні експерименти без шкоди для пацієнтів;

– оперативне оновлення навчальних матеріалів. ЕОР мають значно довший життєвий цикл порівняно з друкованими підручниками, оскільки їх можна регулярно доповнювати й оновлювати відповідно до змін у медичній науці та практиці [Осадча, Осадчий, Круглик, 2020, с. 62–82].

ЕОР для потреб медичної освіти представлені широким спектром цифрових навчальних матеріалів, що розрізняються за форматом, способом подання інформації та сферою застосування. Це, зокрема:

– *Електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК)* – це структуровані набори навчальних матеріалів, що включають теоретичні матеріали, методичні рекомендації, тестові завдання й інструменти для самостійного контролю знань.

– *Віртуальні лабораторії та симуляційні платформи*, які використовуються для моделювання клінічних випадків, відпрацювання навичок діагностики й лікування без взаємодії з реальними пацієнтами.

– *Електронні підручники та інтерактивні посібники*, що містять мультимедійні елементи, анімації, інтерактивні вправи.

– *Онлайн-курси та навчальні платформи* – використовуються для підвищення кваліфікації й самостійного навчання (наприклад, Coursera, FutureLearn, Medscape).

– *Тестові системи для самоперевірки* – включають адаптивні тести, контрольні роботи, ситуаційні завдання, що допомагають студентам оцінювати власний рівень знань і відстежувати прогрес у навчанні.

Попри автономність студентів у роботі з ЕОР, викладач відіграє провідну роль у забезпеченні ефективності такого навчання. Основні функції викладача в цьому процесі включають організацію навчальної діяльності, консультування та підтримку, а також моніторинг і оцінювання [Прокопчук, 2020, с. 6].

Наприклад, в інтегрованій дисципліні «Догляд за хворими», «Пропедевтика внутрішньої медицини» вивчають основи й окремо розглядають інноваційні аспекти, як-от: адитивні технології та принципи роботи сучасного медичного обладнання (наприклад, догляд за хворими). Усі ці розділи пов'язують теорію з практикою, даючи можливість студентам медичного коледжу проходити шлях від постановки задачі до створення іннова-

ційного продукту. Теоретичні концепції інтегруються як у загальнопрофесійні, так і в спеціалізовані дисципліни, забезпечуючи фундаментальні знання для майбутніх медичних працівників.

Тому ця дисципліна посідає важливе місце серед ключових предметів, і при її вивченні використовують різноманітні форми й методи навчання: традиційні, активні й інтерактивні, що відповідають структурі та змісту професійної діяльності майбутніх медичних працівників.

З огляду на це в системі дистанційного навчання Moodle було створено електронний навчальний курс, доступний через електронне інформаційно-освітнє середовище закладу. Студенти медичного коледжу можуть користуватися ним як із комп'ютерів закладу, так і з будь-якого персонального пристрою (комп'ютера чи смартфона) у зручний час. Інтуїтивно зрозумілий інтерфейс курсу забезпечує легку навігацію та швидкий доступ до навчальних матеріалів.

Курс «Догляд за хворими» та «Пропедевтика внутрішньої медицини» містить такі основні компоненти:

- Організаційно-методичний розділ, що включає інструкцію з використання ресурсу, робочу програму дисципліни, а також методичні та додаткові матеріали.

- Теоретичний розділ, який містить стислий виклад 16 лекцій із ключових тем дисципліни та 2 лекції, присвячені основам інноваційної медичної діяльності.

- Курсове проектування та моделювання, що передбачає детальний приклад виконання курсового проєкту, завдання для курсової роботи, а також елементи 2D-моделювання новітніх мобільних медичних механізмів для студентів денної форми навчання.

- Збірник завдань, у якому кожен розділ супроводжується коротким методичним вступом та прикладами розв'язання типових завдань.

- Відеоматеріали, що включає навчальні відеоролики, які пояснюють основні розділи дисципліни. Використання мультимедійних компонентів забезпечує візуалізацію навчального матеріалу, підвищує його наочність і сприяє ефективнішому засвоєнню.

- Питання для автоматизованого тестування, призначені для перевірки знань студентів медичного коледжу.

Такий підхід до структурування курсу забезпечує комплексне засвоєння матеріалу, поєднуючи теоретичну підготовку, практичне відпрацювання навичок і самостійну роботу студентів. Для обміну інформацією, обговорення навчальних тем і спілкування студентів із викладачем у курсі передбачено модуль *форум*.

Акцентуємо на тому, що концепція Moodle базується на принципах змішаного навчання, що передбачає поєднання традиційних методів навчання в аудиторії з можливостями електронного освітнього середовища для організації дистанційного навчання. Це означає, що аудиторні заняття не замінюються, а доповнюються цифровими ресурсами, що надає змогу студентам продовжувати навчання поза межами коледжу. Як зазначено в дослідженнях [Bouchrika, 2022], ефективно спроектований електронний курс для змішаного навчання є не просто сховищем матеріалів, а повноцінним інструментом підтримки та організації навчального процесу як в аудиторії, так і поза нею. Ключовою складовою змішаного навчання є організація самостійної роботи студентів, яка здійснюється до початку аудиторних занять. Це, своєю чергою, зумовлює зміни у структурі лекційних, лабораторних і практичних занять.

Як показав аналіз проведеного опитування студентів, використання змішаного навчання на основі електронного освітнього середовища підвищує мотивацію студентів та сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Дослідження свідчать, що рівень засвоєння знань підвищується на 22%, а обсяг вивченого матеріалу – на 42,7% порівняно з традиційними формами навчання.

Розроблений нами електронний курс побудований за модульним принципом, що забезпечує структурованість та взаємозв'язок між темами. Це створює комплексну систему навчання, яка передбачає теоретичну підготовку, практичну роботу та безперервний моніторинг знань.

Система навчання охоплює кілька компонентів (рис. 1).

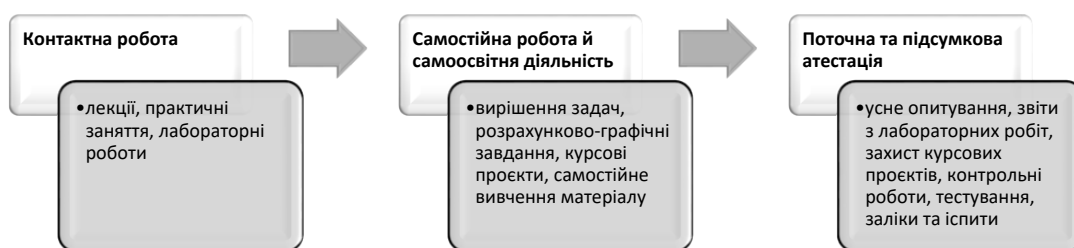


Рис. 1. Провідні елементи дистанційного курсу

Завдяки такій організації змішане навчання сприяє глибшому засвоєнню знань, розвиває навички самоосвітньої діяльності та покращує підготовку студентів до практичної медичної діяльності.

Однією з методик змішаного навчання є «перевернутий клас», що передбачає зміну традиційної послідовності освітнього процесу. У межах цієї технології теоретичний матеріал, який зазвичай опановують під час лекцій, студенти медичного коледжу вивчають самостійно, використовуючи електронні освітні ресурси. Аудиторні заняття, своєю чергою, зосереджуються на обговоренні найскладніших аспектів теми, аналізі проблемних питань та практичному застосуванні здобутих знань.

Розроблений електронний навчальний курс повністю підтримує впровадження зазначеної технології у процесі вивчення дисциплін «Догляд за хворими» та «Пропедевтика внутрішньої медицини». Застосування цього підходу надає змогу студентам раціонально організувати навчальну діяльність, зокрема заздалегідь ознайомлюватися з лекційними матеріалами, що сприяє усвідомленому сприйняттю нової інформації та формуванню аналітичного мислення в студентів. Усі теоретичні матеріали курсу структуровані у трьох детальних конспектах лекцій, що містяться у відповідному модулі.

Використання електронних освітніх ресурсів у межах змішаного навчання забезпечує можливість гнучкого управління навчальним процесом. Завдяки доступності матеріалів у цифровому форматі студенти можуть опанувати їх у будь-який час, переглядати фрагменти, які викликають труднощі, та повторювати їх за необхідності. Попереднє ознайомлення з лекційним матеріалом сприяє зміщенню акценту під час аудиторних занять на проблемно-орієнтоване навчання, що дозволяє викладачеві зосередитися на обговоренні найскладніших тем, проведенні дискусій та аналізі клінічних кейсів.

Відеоматеріали, що доповнюють лекційний контент, забезпечують візуалізацію навчального процесу та створюють додаткові можливості для глибшого засвоєння навчального матеріалу. Використання мультимедійних засобів сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, що є одним із провідних чинників самоосвітньої діяльності.

Модуль лабораторного практикуму включає дві лабораторні роботи, що відповідають тематиці розділу. Впровадження електронного освітнього середовища у цей процес передбачає попередню самостійну підготовку студентів. До початку заняття вони ознайомлюються з методичними рекомендаціями, алгоритмом виконання завдання, теоретичними положеннями та вимогами до звітності. Це сприяє оптимізації навчального часу: студенти безпосередньо під час лабораторного заняття можуть зосередитися на виконанні практичної частини, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу.

Застосування змішаного навчання забезпечує синергію теоретичної та практичної підготовки, що сприяє формуванню у студентів стійких професійних навичок та розвитку здатності до рефлексії. Важливим етапом навчальної діяльності є підготовка та захист лабораторних звітів, які дозволяють оцінити рівень засвоєння знань, сформованість навичок роботи з навчальними ресурсами та здатність до аналізу результатів дослідження.

Як висновок, застосування технології «перевернутий клас» у поєднанні з електронним навчальним середовищем сприяє зміцненню академічної автономності студентів, формуванню їхньої самоосвітньої компетентності й розвитку навичок критичного мислення, необхідних для майбутньої професійної діяльності у сфері медицини.

Модуль також містить збірник завдань для самостійного розв'язування, які диференціюються за рівнем складності, що сприяє індивідуалізації навчального процесу. Формування навичок самостійного розв'язання завдань є важливим етапом професійної підготовки студентів медичного коледжу. Для самоперевірки у збірнику передбачено відповіді до завдань, що дозволяє студентам здійснювати контроль власного прогресу. У разі виникнення труднощів складніші завдання можуть бути розглянуті під час консультацій із викладачем або в межах групових обговорень на очних заняттях.

Форум модуля забезпечує можливість взаємодії студентів у цифровому середовищі, дозволяючи створювати тематичні групи для обговорення лекційного матеріалу, аналізу завдань і спільного розв'язання проблемних питань. Така форма співпраці сприяє розвитку комунікативних навичок, підвищенню мотивації до навчання й активному залученню студентів до освітнього процесу.

Знання, здобуті під час опанування розділу «Сучасне медичне обладнання для догляду за хворими», мають міждисциплінарне значення та можуть бути використані під час вивчення інших тем курсу, а також під час виконання курсових проєктів (модуль «Курсове проєкування та моделювання»).

Кожен модуль курсу завершується контрольними етапами, які включають усне опитування або тестування (модуль «Контрольно-вимірвальні матеріали»), прийом звітів із лабораторних робіт, контрольні завдання для перевірки навичок розв'язання задач. Застосування електронних освітніх ресурсів забезпечує об'єктивність та оперативність оцінювання, сприяючи підвищенню академічної відповідальності студентів. Отримані результати враховуються під час підсумкової атестації (залік або іспит) та дають можливість викладачеві здійснювати аналіз рівня засвоєння матеріалу.

Запропонована структура навчального процесу за моделями змішаного навчання мотивує студентів до систематичної самостійної підготовки протягом семестру, що сприяє формуванню глибоких і стійких знань, на відміну від традиційної моделі, коли основне навантаження припадає на період перед іспитом.

Унаслідок апробації отримано позитивну динаміку в рівнях сформованості самоосвітньої компетентності студентів медичного коледжу. За результатами опитування 35 студентів, 78,5% респондентів відзначили підвищення якості засвоєння матеріалу завдяки можливості самостійного опрацювання теоретичних ресурсів перед аудиторними заняттями. 82,3% студентів зазначили, що використання електронних освітніх ресурсів сприяє кращому розумінню складних тем, а 71,4% уважають, що онлайн-матеріали й інтерактивні завдання підвищують їхню навчальну мотивацію.

Окрім того, 65,7% опитаних студентів вказали, що після впровадження змішаного навчання вони частіше звертаються до додаткових наукових джерел та електронних баз даних, що свідчить про розвиток навичок самостійного пошуку й аналізу інформації. Підвищення творчої активності відзначили 68,6% студентів, що пояснюється розширенням можливостей для самостійного навчання, використанням цифрових ресурсів та інтерактивних методів оцінювання.

Висновки. У межах проведеного дослідження обґрунтовано важливість розвитку самоосвітньої компетентності студентів медичних коледжів як необхідної умови їхньої професійної підготовленості та доцільність технологій змішаного навчання в оптимізації цього процесу. Для забезпечення ефективного формування цієї компетентності розроблено електронний навчально-методичний комплекс «Догляд за хворими» та «Пропедевтика внутрішньої медицини», інтегрований в інформаційно-освітнє середовище медичного коледжу. Даний комплекс реалізує технологію змішаного навчання, що поєднує традиційні та дистанційні форми навчання, забезпечуючи студентам гнучкість, персоналізовані траєкторії навчання та можливість самостійного опрацювання матеріалу. Установлено, що запропонована методична система сприяє розвитку навичок самостійного пошуку, аналізу та застосування інформації, що є основою самоосвітньої діяльності майбутніх медичних працівників. Використання цифрових технологій підвищує мотивацію до навчання, розвиває здатність до самоконтролю та рефлексії, а також формує вміння працювати в команді.

Комплексний аналіз розвитку змішаного навчання в медичних коледжах засвідчує його значний потенціал для подальшого вдосконалення. У майбутньому ця модель осві-

ти сприятиме глибшій інтеграції новітніх технологій у підготовку фахівців медичних спеціальностей. Використання інструментів, зокрема віртуальної реальності та штучного інтелекту для аналізу медичних даних, сприятиме розширенню можливостей самоосвітньої діяльності студентів, підвищуючи їхню автономність у навчальному процесі та забезпечуючи персоналізовані траєкторії професійного розвитку, що може стати перспективами наших подальших пошуків.

Дотримання етичних стандартів

Під час нашого емпіричного дослідження ми дотримувались застосованих етичних принципів, зокрема принципів добровільної участі, інформованої згоди та конфіденційності. Усі процедури, проведені в ході досліджень, відповідали етичним стандартам комітету інституційних досліджень, Гельсінської декларації 1964 р. та пізнішим поправкам до неї або подібним етичним стандартам.

Список використаних джерел

Лузан, П.Г., Мося, І.А., Колісник, Н.В. (2018). Самоосвітня компетентність студентів як чинник якості фахової передвищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*, 15, 1–22.

Осадча, К., Осадчий, В., Круглик, В. (2020.) Роль інформаційно-комунікаційних технологій в епідеміях: спроба аналізу. *Український журнал педагогічних студій та інформаційних технологій*, 8 (1), 62–82.

Півень, Я.В. (2023). Зміст і структура самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів з економіки: категоріально-дефініційний аналіз. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 1 (25), 80–89. doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-9

Прокопчук, М. М. (2020). Із досвіду впровадження змішаного навчання при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням. *World Science*, 3(4(56)), 28–32. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7033

Appiah-Kubi, P., Zouhri, K., Basile, E., McCabe, M. (2022). Analysis of engineering technology students' digital footprints in synchronous and asynchronous blended courses. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 12(1), 63–74. doi: 10.3991/ijep.v12i1.24571

Bouchrika, I. (2022). *50 Online Education Statistics: 2020 data on higher learning & corporate training*. Retrieved from <https://research.com/education/online-education-statistics>

Callari, M. (2024). AI in medicine sparks excitement and concerns among experts. Retrieved from https://www.medscape.com/viewarticle/ai-medicine-sparks-excitement-and-concerns-among-experts-2024a1000g7c?_gl=1*1sy25x0*_gcl_au*ODY5MzIzMtUyUjE3MzI5OTQxNjY

Learning and teaching reimagined: synthesis of audience surveys (2020). Retrieved from <https://repository.jisc.ac.uk/8153/1/learning-and-teaching-reimagined-synthesis-of-audience-surveys.pdf>

Şentürk, C. (2021). Effects of the blended learning model on preservice teachers' academic achievements and twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 26, 35–48. doi: 10.1007/s10639-020-10340-y

Serediuk, L. (2023). Features of distance learning in medical education – Systematic review. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2 (3), 51–66. doi: 10.46299/j.isjel.20230203.06

Spirin, O., Oleksiuk, V., Balyk, N., Lytvynova, S.H., Sydorenko, S. (2022). The blended methodology of learning computer networks: cloud-based approach. *CEUR Workshop Proceedings*, 2393, 68–80. Retrieved from http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_231.pdf

References

Appiah-Kubi, P., Zouhri, K., Basile, E., McCabe, M. Analysis of engineering technology students' digital footprints in synchronous and asynchronous blended courses. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 63–74. doi: 10.3991/ijep.v12i1.24571

Bouchrika, I. (2022). *50 Online Education Statistics: 2020 data on higher learning & corporate training*. Available at: <https://research.com/education/online-education-statistics> (Accessed 09 October 2024).

Callari, M. (2024). AI in medicine sparks excitement and concerns among experts. Available at: https://www.medscape.com/viewarticle/ai-medicine-sparks-excitement-and-concerns-among-experts-2024a1000g7c?_gl=1*1sy25x0*_gcl_au*ODY5MzIzMTUyLjE3MzI5OTQxNjY (Accessed 09 October 2024).

Learning and teaching reimagined: synthesis of audience surveys (2020). Available at: <https://repository.jisc.ac.uk/8153/1/learning-and-teaching-reimagined-synthesis-of-audience-surveys.pdf> (Accessed 09 October 2024).

Luzan, P., Mosya, I., Kolisnyk, N. Self-Educational Competency of Students as Factor of Quality of Professional Pre-Higher Education. *Theory and methodology of professional education*, 2018, no.15, pp. 1–22. (In Ukrainian).

Osadcha, K., Osadchyi, V., Kruhlyk, V. *Rol informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v epidemiiakh: sproba analizu* [The role of information and communication technologies in epidemics: an attempt at analysis]. *Ukrainskyi zhurnal pedahohichnykh studii ta informatsiinykh tekhnolohii* [Ukrainian Journal of Pedagogical Studies and Information Technologies], vol. 8(1), pp. 62–82. (In Ukrainian).

Piven, Y. Content and structure of self-educational competence of future bachelors in economics: categorical and definitional analysis. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 1(25), pp. 80–89. doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-9 (In Ukrainian).

Prokopchuk, M.M. Blended learning approach to English for specific purpose: practical experience. *World Science*, 2020, vol. 3, no. 4(56), pp. 28–32. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7033 (In Ukrainian).

Şentürk, C. Effects of the blended learning model on preservice teachers' academic achievements and twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 2021, vol. 26, pp. 35–48. doi: 10.1007/s10639-020-10340-y

Serediuk, L. Features of distance learning in medical education – Systematic review. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2023, vol. 2, no. 3, pp. 51–66. doi: 10.46299/j.isjel.20230203.06

Spirin, O., Oleksiuk, V., Balyk, N., Lytvynova, S.H., Sydorenko, S. The blended methodology of learning computer networks: cloud-based approach. *CEUR Workshop Proceedings*, 2022, vol. 2393, pp. 68–80. Available at: http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_231.pdf (Accessed 09 October 2024).

BLENDED LEARNING TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN DEVELOPING SELF-EDUCATION COMPETENCE OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS

Volkova Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and Vocational Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: volkovanatali1802@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-4864-8653

Lovyanova Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Mathematics and Methods of Its Teaching, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: lovyanova.iryana@kdpu.edu.ua.

ORCID: 0000-0003-3186-2837

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-13

Keywords: *blended learning, self-education competence, medical college, ICT, flipped learning, student engagement, learning technologies, electronic educational resource, Moodle system.*

This study substantiates the peculiarities of developing the self-education competence of medical college students through blended learning technologies.

The purpose of this publication is to define the effectiveness of integrating traditional and online learning formats to enhance students' independent and self-directed learning. The research employs methods such as analysis, synthesis, and specification of scientific-pedagogical and methodological sources on the application of blended learning technologies and the development of self-education competence.

Additionally, content analysis of regulatory documents, curricula, and methodological materials of medical colleges, along with surveys and questionnaires, was conducted.

It has been established that blended learning, which integrates traditional teaching methods with online components, provides new opportunities for fostering students' independent learning. The study explores leading approaches to organising such learning, including the use of electronic platforms, video materials, interactive tasks, and discussion forums to encourage active student engagement. Particular emphasis is placed on the importance of self-education competence for medical students, who must develop the ability to independently acquire and apply knowledge and skills relevant to professional practice. The study highlights the advantages of blended learning in enhancing critical thinking, fostering self-education competence, and structuring individual learning pathways. Special attention is given to digital platforms, which enable interactive engagement with learning materials and facilitate access to up-to-date scientific research, clinical case studies, and medical databases.

The findings of this research substantiate the critical role of self-education competence in the professional training of medical students and demonstrate the relevance of blended learning technologies in optimising this process. To ensure effective development of this competence, an electronic educational and methodological complex, comprising "Patient Care" and "Propaedeutics of Internal Medicine", has been developed and integrated into the educational information environment of the medical college. This complex implements blended learning technology, combining traditional and distance learning formats, providing students with flexibility, personalised learning pathways, and the ability to study autonomously. The course is structured on a modular basis, ensuring logical interconnections between topics and forming a comprehensive learning system that includes theoretical preparation, practical training, and continuous knowledge assessment.

The study confirms that the proposed methodological framework facilitates the development of self-directed learning skills, information analysis, and application, which are fundamental to the lifelong learning process of future medical professionals.

The research concludes that blended learning technologies hold significant potential for further development. In the future, this educational model will enable deeper integration of advanced technologies into the training of medical professionals. The application of virtual reality and artificial intelligence for medical data analysis will further expand self-education opportunities, enhance students' autonomy in the learning process, and support personalised pathways for professional development.

Одержано 05.09.2024.

УДК 378.2(4)
DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-14

Н.В. ДЕРСТУГАНОВА,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освіти та управління навчальним закладом,
Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)*

РЕФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ДОКТОРСЬКОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Метою статті є визначення векторів розвитку докторської освіти шляхом аналізу нормативно-рекомендаційних документів ЄС, якими регулюється процес реформування системи докторської освіти в контексті формування загальних (універсальних) компетентностей.

Для досягнення цієї мети був використаний комплекс методів, що включає аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення теоретичного матеріалу.

Упродовж останніх десятиліть процес реформування системи вищої освіти Європейського Союзу спрямований на удосконалення найбільш відповідальної його ланки – докторської освіти як запоруки розвитку не тільки вищої освіти, а й суспільства в цілому.

В Україні реформування системи підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти здійснюється відповідно до європейських принципів та підходів, тому на часі питання дослідження досвіду удосконалення системи докторської освіти в країнах ЄС, зокрема аналізу нормативно-рекомендаційних документів ЄС, якими регулюється процес реформування системи докторської освіти в контексті формування загальних компетентностей.

Представлений аналіз нормативно-рекомендаційних документів, якими регулюється процес реформування докторської освіти у Європі, засвідчив, що провідною метою реформування системи докторської освіти у ЄС стала підготовка науковців нового покоління, які після завершення навчання на третьому циклі вищої освіти мають певний рівень сформованих компетентностей, зокрема високий рівень розвитку актуальних загальних компетентностей.

Виявлено, що за останні десятиліття суттєво зросла увага до процесу формування універсальних компетентностей у здобувачів ступеня доктора філософії у змісті докторської підготовки.

Нині удосконалення процесу формування актуального комплексу універсальних компетентностей здобувачів ступеня доктора філософії розглядають як важливий чинник цілісного процесу реформування докторської освіти в ЄС, що має безпосередній вплив на підготовку науковців нової формати, здатних успішно реалізуватися як в академічній, так і не в академічній царинах і готових до впровадження нових прогресивних ідей, що розширюють межі наявних знань.

Ключові слова: загальні компетентності, універсальні компетентності, здобувачі ступеня доктора філософії, докторська освіта, реформа, нормативно-рекомендаційні документи.

Постановка проблеми. За останні десятиліття процес реформування європейської системи вищої освіти був спрямований насамперед на реформування найбільш важливої його ланки – докторської освіти. Наполеглива робота всіх партнерів, залучених до цього масштабного процесу реформування системи вищої освіти, – університетів, науково-дослідних установ, студентства, представників державних і бізнесових кіл, інших зацікавлених сторін, була зосереджена на досягненні нового рівня якості та прозорості вищої освіти в ЄС, зокрема докторської освіти. Налагодження продуктивних зв'язків між системами вищої освіти європейських країн і відповідними науково-дослідними уста-

новами з урахуванням сталих освітніх традицій і багатолітнього педагогічного досвіду країн ЄС з повагою до мовного, культурного й релігійного різноманіття європейського континенту стали підґрунтям, на якому вибудовувалася нова «Європа знань».

Проблема удосконалення системи вищої освіти України, зокрема підготовки кадрів вищої кваліфікації зі сформованим на високому рівні комплексом загальних компетентностей, затребуваних на ринку праці не тільки на сьогодні, а й у майбутньому, є актуальною. У «Доповіді про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2023 році» зазначено: «Очевидним є дисбаланс потреб ринку праці та спроможності університетів їх задовольнити. Можна констатувати, що гостра потреба змін стала пріоритетом, але разом із тим викликала гостру дискусію в освітньому середовищі щодо моделей, критеріїв і підходів» [Доповіді про якість вищої освіти в Україні, 2024].

Реформування системи підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в Україні здійснюється відповідно до європейських принципів та підходів, тому на часі питання дослідження досвіду реформування системи докторської освіти ЄС, зокрема аналізу нормативно-рекомендаційних документів ЄС, якими регулювався процес реформування системи докторської освіти в контексті формування загальних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень. Удосконалення системи докторської освіти присвятили свої наукові роботи українські вчені: В. Андрущенко, Н. Волкова, В. Захарченко, В. Кремень, В. Луговий, О. Лебідь, В. Меньяло, О. Патлайчук, І. Рєгейло, П. Саух, О. Ступак, Т. Сущенко, Ж. Таланова та інші, також закордонні науковці, серед яких: Н. Аккуме (N. Akkoume), М. Апарісіо (M. Aparicio), Л. Боррель-Даміан (L. Borrell-Damian), Д. Джексон (D. Jackson), Ф. Макао (F. Macau), Р. Мораїс (R. Morais), Дж. Сміт (J. Smith).

У наукових дослідженнях останніх років актуалізовано різні аспекти проблеми удосконалення процесу підготовки майбутніх докторів філософії у контексті розвитку загальних компетентностей. Учені розглядають питання, пов'язані з мовною підготовкою здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти [Пальченкова, Рябчинська, Чернова, 2023], розкриттям творчого потенціалу майбутніх докторів філософії в процесі навчання в аспірантурі [Пермінова, Андрієвський, 2023], інформаційною компетентністю майбутніх докторів філософії [Олійник, 2021], змістом, сучасним оцінюванням та основними тенденціями розвитку soft skills (м'яких навичок) аспірантів [Volkova, Zinukova, Vlasenko, 2022], цифровою компетентністю майбутніх дослідників [Kuzminska, Morze, Varchenko-Trotsenko, Boiko, Prokorchuk, 2022], впровадженням програм особистого розвитку аспірантів [Valks, Satiro, Reitsma et al., 2022], аналізом досвіду використання трансферабальних навичок, набутих під час навчання в аспірантурі, в неакадемічній сфері [Rhinehart, 2023] тощо.

Водночас поза увагою науковців залишається систематизація й аналіз нормативно-рекомендаційних документів ЄС, якими регулювався процес реформування системи вищої освіти, зокрема в ракурсі розвитку загальних компетентностей здобувачів ступеня доктората філософії.

Метою статті є визначення векторів розвитку докторської освіти шляхом аналізу нормативно-рекомендаційних документів ЄС, якими регулюється процес реформування системи докторської освіти в контексті формування загальних (універсальних) компетентностей.

Для досягнення цієї мети був використаний комплекс **методів**, що включає аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення теоретичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція докторської освіти до Болонського процесу відбулася 19 вересня 2003 року за результатами зустрічі міністрів 33-х європейських країн, відповідальних за вищу освіту. Підсумковим документом зустрічі стало Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи «Створення Європейського простору вищої освіти», відоме як Берлінське комюніке, в якому зазначено: «Європейська система вищої освіти та Європейська система наукових досліджень – основні запоруки інтелектуального суспільства. Розуміючи необхідність тісних зв'язків між обома системами в «Європі знань», а також важливість досліджень як складової частини вищої освіти, міністри вважають за необхідне розширити межі сучасної системи з двох циклів і включити докторський ступінь як третій цикл Болонського процесу. Вони підкреслюють важливість досліджень і міждисциплінарності для підвищення якості й конкурентоспроможності європейської вищої освіти» [Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи, 2003].

Також у Берлінському комюніке було ухвалене спільне важливе рішення щодо необхідності досягнення високого рівня якості докторської освіти: «міністри заявляють про необхідність підтримати наукові осередки на докторському рівні, що стимулюватиме поліпшення якості знань і стане невід’ємною ознакою Європейської системи вищої освіти» [Там само].

Засвідчення значущості розвитку докторської освіти на високому міжнародному рівні привернуло до неї увагу європейської спільноти. Докторська освіта постала як пріоритетна для університетів ЄС.

Важливим етапом розвитку вищої освіти та кроком до створення загальноєвропейської рамки кваліфікацій став звіт неофіційної групи Спільної ініціативи з якості (Joint Quality Initiative informal group, JQI) від 18 жовтня 2004 року «Спільні Дублінські дескриптори для короткого циклу, першого циклу, другого циклу та третього циклу» (Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards), більш відомі як Дублінські дескриптори, в яких представлено системний опис типових очікуваних компетентностей для кожного рівня (циклу) вищої освіти. Розмежування циклів освіти у Дублінських дескрипторах здійснено за п’ятьма видами компетентностей: знання і розуміння (Knowledge and understanding); застосування знань і розуміння (Applying knowledge and understanding); формування суджень (Making judgements); комунікативні навички (Communication skills); уміння навчатися (Learning skills).

Важливим для нашого дослідження є той факт, що розмежування циклів (рівнів вищої освіти) в досліджуваних дескрипторах здійснено на підставі сформованості певного рівня компетентностей, зокрема загальних (універсальних) компетентностей.

Підкреслимо, що саме ці дескриптори було використано для опису циклів вищої освіти в Рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Слід відзначити, що в сучасному закордонному дискурсі не вироблений єдиний підхід щодо використання термінів для позначення компетентностей, відмінних від спеціальних (предметних, фахових), які у вітчизняному освітньому просторі визначені як загальні компетентності. Питання термінології компетентнісного підходу, обґрунтування використання терміну «універсальні компетентності» як синоніма поняття «загальні компетентності» нами розглядалися раніше [Дерстуганова, 2024]. У розглядуваній роботі при перекладі найменувань компетентностей, відмінних від спеціальних (предметних, фахових), з англійської мови українською було використано метод транслітерації, який, як свідчать дослідження, найчастіше використовується науковцями для перекладу термінів компетентнісного підходу.

Важливим при реформуванні докторської освіти в ЄС став підсумковий документ Болонського семінару, що відбувся 3–5 лютого 2005 року у м. Зальцбург (Австрія), – «Докторські програми для Європейського суспільства знань» (Bologna Seminar on «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society»), відомий як Зальцбурзькі принципи, де було визначено десять основних принципів підготовки здобувачів ступеня доктора філософії. У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують VIII та IX дескриптори Зальцбурзьких принципів, у яких зацентровано на важливості розвитку трансферабальних навичок і підвищення рівня мобільності докторів філософії: «VIII. Просування інноваційних структур: для розв’язання проблеми міждисциплінарного навчання та розвитку трансферабальних навичок» та «IX. Підвищення рівня мобільності: докторські програми мають бути спрямовані на географічну, а також міждисциплінарну та міжгалузеву мобільність, міжнародну співпрацю в інтегрованих рамках співпраці між університетами та іншими партнерами» [Conclusions and recommendations of Bologna seminar, 2005].

Чітко окреслені Зальцбурзькі принципи ініціювали подальший потужний процес реформ на найвищому рівні освіти ЄС з урахуванням визнаної актуальності розвитку загальних компетентностей і мобільності наукових кадрів. За стислі терміни ці принципи довели свою прогресивність та універсальність, дозволили в рекордно малі строки принципово змінити підхід до організації докторської освіти в ЄС. Підтвердженням дієвості Зальцбурзьких принципів стали досягнення університетів, які означені принципи заклали в основу побудови освіти третього циклу.

У 2010 році Європейською асоціацією університетів було представлено документ «Рекомендації Зальцбург II: Досягнення європейських університетів з 2005 року у впро-

вадженні Зальцбургських принципів» (Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles), де у другому розділі «Ключі до успіху» (Clues for success) акцентовано на необхідності розвитку трансферабельних навичок докторантів, зокрема у пункті «2.5. Розвиток кар'єри» (Career development) наголошено на важливості розвитку означених навичок, особливо – етики досліджень; у пункті «2.7. Якість і відповідальність» (Quality and accountability) визначено, що якість докторських програм повинна покладатися на установи, які розробляють показники на основі інституційних пріоритетів, серед яких трансферабельні навички [Salzburg II Recommendations, 2010].

Отже, в документі «Зальцбург II» було не тільки підтверджено виняткову важливість дотримання університетами Зальцбургських принципів, а й наголошено на значущості розвитку трансферабельних навичок докторантів.

Звернемося до «Принципів інноваційної докторської підготовки» (Principles for Innovative Doctoral Training) – витягу зі Звіту про дослідження докторської підготовки в Європі «На шляху до спільного підходу» від 27 червня 2011 року, ухваленого Керівною групою Європейського дослідницького простору [Principles for Innovative Doctoral Training, 2011], першим принципом яких є «Досконалість досліджень» (Research Excellence), за яким основною частиною докторської підготовки є продукування нових ідей шляхом проведення досліджень на високому рівні: «Прагнення до відмінних досліджень є фундаментальним для всієї докторської освіти, і з цього випливають усі інші елементи» [Principles for Innovative Doctoral Training, 2011]. Важливо, що цей перший принцип також окреслює загальні компетентності, якими повинні володіти дослідники нового покоління, а саме: здатність бути критичним, автономним, творчим тощо [Там само].

Варто відзначити той факт, що в «Принципах інноваційної докторської підготовки» (2011 р.) найбільшим за обсягом є опис принципу «Навчання трансферабельним навичкам» (Transferable skills training). У даному документі трансферабельні навички розуміються як навички, набуті в одному контексті та які можуть бути корисними в іншому (наприклад, майбутня робота в неакадемічній сфері). Цей принцип наголошує на важливості підготовки дослідників, які володіють універсальними навичками, яких вимагає економіка, що базується на знаннях (наприклад, комунікація, робота в команді, підприємництво, управління проектами, права інтелектуальної власності, етика, стандартизація тощо), акцентовано на необхідності залучення бізнесу до розробки навчальних програм підготовки докторів філософії, щоб сформовані за час навчання трансферабельні навички здобувачів ступеня доктора філософії краще відповідали потребам галузі [Там само].

Очевидно, що розвитку трансферабельних навичок у «Принципах інноваційної докторської підготовки» приділено значну увагу, вони розглядаються як необхідні для дослідників нового покоління, що актуалізує пошук ефективних шляхів їх формування.

Наступні рекомендації «Докторська освіта – рух Зальцбург вперед. Реалізація та нові виклики» (Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges) щодо продовження впровадження реформ докторської освіти на засадах Зальцбургських принципів і рекомендацій було представлено у 2016 році. До підготовки даного документа долучились понад 200 університетів та організацій із 39 країн. У даних рекомендаціях окреслено головну місію європейських університетів, а саме: «Докторська освіта є центральною частиною місії університетів» [Doctoral education – taking Salzburg forward, 2016, с. 2], наголошено на необхідності подальшого реформування докторської освіти в ЄС з урахуванням етичних, цифровізаційних і глобалізаційних викликів, що «набули важливості та не були достатньою мірою висвітлені в Зальцбургських принципах та рекомендаціях» [Там само]. Як висновок, у розгляданому документі, що став логічним продовженням процесу реформування системи докторської освіти в Європі, засвідчено дотримання Зальцбургських принципів і надано рекомендації щодо розвитку універсальних компетентностей здобувачів ступеня доктора філософії, які відповідають викликам часу.

На зустрічі міністрів, відповідальних за вищу освіту, що відбулася у м. Париж (Франція) 24–25 травня 2018 року, було підписано Сорбоннську декларацію, у якій відзначені досягнення у розбудові Європейського простору вищої освіти за останні два десятиліття та окреслені взяті «рішучі й амбіційні зобов'язання щодо його подальшого розвитку» [Паризьке ко-

мюніке, 2018]. У даній декларації акцентовано на значущості реформ європейської системи вищої освіти й наголошено на ролі вищої освіти в розв'язанні нагальних проблем сучасності. «З часів Сорбоннської та Болонської декларацій, – зазначено в декларації, – системи вищої освіти та заклади ЄПВО зазнали важливих реформ. У той час, як Європа зіткнулася з важливими суспільними викликами, – починаючи від безробіття і соціальної нерівності до питань, пов'язаних із міграцією, та зростання політичної поляризації, радикалізації та насильницького екстремізму, – вища освіта може й повинна відігравати вирішальну роль у розв'язанні цих проблем» [Паризьке комюніке, 2018]. Отже, на вищу освіту, найвідповідальнішою ланкою якої виступає докторська підготовка, покладено важливу місію у розв'язанні нагальних проблем сучасного суспільства.

Відповідно до Загальної Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, представленої у додатку III до Сорбоннської декларації (редакція 2018 р.), визначено кваліфікації, що «означають завершення третього циклу, присуджуються студентам, які: продемонстрували системне розуміння галузі підготовки та володіння навичками й методами дослідження, пов'язаними з цією галуззю; продемонстрували здатність започатковувати, розробляти, запроваджувати й адаптувати ґрунтовний процес досліджень із науковою чесністю; зробили внесок шляхом оригінального дослідження, що розширює межі знань, виконавши значний обсяг роботи, частина якої заслуговує на публікацію в національних або міжнародних рецензованих виданнях; здатні критично аналізувати, оцінювати й синтезувати нові і складні ідеї; можуть комунікувати з колегами, ширшою науковою спільнотою та суспільством у цілому щодо своєї експертної сфери; як очікується, здатні сприяти, в академічному та професійному контекстах, технологічному, соціальному або культурному прогресу в суспільстві, заснованому на знаннях» [Appendix III: Overarching Framework of Qualifications of the European Higher Education Area, 2018]. Як впливає з тексту документа, формування певного комплексу універсальних компетентностей здобувачів ступеня доктора філософії за час навчання за докторськими програмами є обов'язковим при підтвердженні рівня кваліфікації після завершення третього циклу освіти. Отже, важливість розвитку універсальних компетентностей під час опанування програм докторської підготовки задекларована на найвищому рівні.

У «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG), ухвалених Міністерською конференцією в Єревані у 2015 році, було наголошено на необхідності європейській вищій освіті «по-новому» реагувати на зростання вимог до навичок і компетентностей сучасного суспільства. «Враховуючи бажання європейських суспільств все більше ставати суспільствами знань, – зазначено у стандартах, – вища освіта стає істотною частиною соціально-економічного і культурного розвитку. Водночас зростання вимог до навичок та компетентностей вимагає від вищої освіти реагувати по-новому» [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015, с. 5]. Особливу увагу звернемо на цілі вищої освіти, окреслені «Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2015 р.): «Вища освіта спрямована на досягнення багатьох цілей, включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до їх майбутньої кар'єри (наприклад, сприяючи розвитку їх здатності до працевлаштування), підтримку їх особистого розвитку, створення широкої бази передових знань і стимулювання досліджень та інновацій» [Там само, с. 6]. Таким чином, серед цілей вищої освіти визначені такі, як: підготовка студентів до активного громадянства, підготовка студентів до майбутньої кар'єри, у тому числі здатність до працевлаштування, до особистого розвитку, до проведення досліджень на відповідному рівні, до прийняття інноваційних рішень. Отже, формування певного рівня універсальних компетентностей здобувачів ступеня доктора філософії є однією з важливих цілей вищої освіти.

Окрему увагу формуванню універсальних компетентностей у «Стандартах та рекомендаціях щодо внутрішнього забезпечення якості» приділено у пункті «1.2 Розроблення і затвердження програм», а саме: «Освітні програми знаходяться у центрі місії закладів вищої освіти, пов'язаної з викладанням. Вони забезпечують студентів академічними знаннями й навичками, включаючи ті, що є загальними, які можуть вплинути на особистий розвиток та можуть бути застосовані студентами у майбутній кар'єрі» [Standards and Guidelines

for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015, с. 11]. Висновковуємо, що у «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG) 2015 року було визнано важливість розвитку загальних компетентностей та визначено їхній вплив на особистий розвиток здобувачів ступеня доктора філософії й успішність побудови їхньої майбутньої кар'єри, надано конкретні рекомендації щодо розроблення освітніх програм.

На важливості розвитку універсальних компетентностей, зокрема особистих, наголошено у «Стратегічному плані ENQA 2021–2025» (ENQA Strategic Plan 2021–2025), підготовленому Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA): «На хвилі технологічної революції ландшафт зайнятості кардинально зміниться, а особисті компетентності потребуватимуть частішого оновлення» [Strategic Plan 2021–2025, 2020, с. 1]. У згаданому плані Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти підкреслено самостійність університетів у питаннях визначення їх місії та вибору переліку актуальних загальних компетентностей з опертям на сучасні дослідження та з урахуванням потреб ринку праці.

9 січня 2024 року Європейською асоціацією університетів було оприлюднено «Оновлений суспільний договір Європи та її університетів. Як університети й політики можуть працювати разом, щоб сформувати сильну, відкриту та перспективну Європу» (A renewed social contract for Europe and its universities. How universities and policy makers can work together to shape a strong, open and future-proof Europe). У розділі «Роль університетів у майбутньому Європи» даного документа зазначено, що саме «університети відіграють важливу роль у формуванні критичного мислення та наукової грамотності, а також у розвитку широкого спектру навичок та компетентностей» [A renewed social contract for Europe and its universities, 2024]. У цьому документі наголошено на унікальній місії університетів для майбутнього європейського континенту, потенціалі вищої освіти в розв'язанні глобальних проблем сучасної цивілізації, зокрема таких гострих, як війна, геополітичні конфлікти, тероризм, кліматичні зміни тощо.

Висновки. Представлений аналіз нормативно-рекомендаційних документів, якими регулюється процес реформування докторської освіти у Європі, засвідчив, що підготовка нового покоління наукових кадрів вищої кваліфікації, здатних до креативного та гнучкого дослідницького мислення, із розвинутим набором актуальних загальних компетентностей, шляхом здійснення оригінальної дослідницької практики під час докторської підготовки була визначена як пріоритет при реформуванні системи докторської освіти в країнах ЄС.

Виявлено, що за останні десятиліття суттєво зросла увага до процесу формування загальних компетентностей здобувачів ступеня доктора філософії під час докторської підготовки.

Нині удосконалення процесу формування актуального комплексу загальних компетентностей здобувачів ступеня доктора філософії у змісті докторської підготовки розглядають як важливий компонент цілісного процесу реформування докторської освіти в ЄС, що має безпосередній вплив на підготовку науковців нової формації, здатних успішно реалізуватися як в академічній, так і не в академічній царинах, готових до практичної реалізації нових прогресивних ідей, що розширюють межі наявних знань.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в аналізі досвіду імплементації нормативно-рекомендаційних документів, якими регулюється процес реформування європейської докторської освіти в національні освітні системи країн ЄС.

Список використаних джерел

Дерстуганова, Н. В. (2024). Сучасний стан термінологічного апарату компетентнісного підходу: поняття «загальні компетентності» та його синоніми. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 62, 21–31. doi:10.34142/2312-1548.2024.62.02

Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи, Комюніке Європейського Союзу (2003). Відновлено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_754#Text.

Олійник, І. В. (2021). Інформаційна компетентність майбутніх докторів філософії як інтегративний показник ефективної дослідницької діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1 (21), 205–214. doi: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-24.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. (2024). *Доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2023 році*. Відновлено з <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Доповідь-2023-року.pdf>.

Пальченкова, В. М., Рябчинська, О. П., Чернова, І. В. (2023). Актуальні питання формування мовної компетентності докторів філософії з права. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*, 2, 371–376. doi: 10.31733/2078-3566-2023-2-371-376.

Паризьке комюніке. (2018). Відновлено з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/Новини/2018/06/06/12/paris-communicueenua2018.pdf>

Пермінова, Л. А., Андрієвський, Б. М. (2023). Розкриття творчого потенціалу майбутніх докторів філософії в процесі навчання в аспірантурі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 4, 62–67. doi: 10.32405/2309-3935-2023-4(91)-62-67

A renewed social contract for Europe and its universities. How universities and policy makers can work together to shape a strong, open and future-proof Europe. (2024). Відновлено з https://www.eua.eu/downloads/publications/unife_policy_messages.pdf

ENQA. (2020). *Strategic plan 2021-2025*. Відновлено з <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2020/05/ENQA-Strategic-Plan-2021-2025.pdf>

EUA. (2005). *Conclusions and recommendations of Bologna seminar on «Doctoral programmes for the European knowledge society»*. Відновлено з <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf>

EUA. (2010). *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Відновлено з <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-ii-recommendations.html>

EUA. (2016). *Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges*. Brussels: EUA Publications.

European Commission. (2011). *Principles for Innovative Doctoral Training*. Відновлено з https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf

Kuzminska, O., Morze, N., Varchenko-Trotsenko, L., Boiko, M., & Prokopchuk, M. (2022). Digital Competence of Future Researchers: Empirical Research of PhD Students of Ukrainian University. In *Digital Humanities Workshop* (DHW 2021) (pp. 177–184). New York, USA. doi: 10.1145/3526242.3526258.

Overarching Framework of Qualifications of the European Higher Education Area. (2018). Appendix III. Відновлено з https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2_QF.pdf

Rhinehart, S. (2023). Applying the transferable skill set of a phd to emerging data fields. In Jackson, N. (Ed.). *Non-Academic Careers for Quantitative Social Scientists. Texts in Quantitative Political Analysis* (pp. 97–105). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-031-35036-8_12

Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. (2004). Відновлено з https://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Kyiv: CS Ltd.

Valks, I., Satrio, D., Reitsma, A., et al. (2023). Humanizing science: seven actions for PhD students to become next generation, future-proof scientists [version 2; peer review: 2 approved, 2 approved with reservations]. *Open Reseach Europe*, 2:119. doi: 10.12688/openreseurope.15083.2

Volkova, N., Zinukova, N., Vlasenko, K., & Korobeinikova, T. (2022). Development and mastery of soft skills among graduate students. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 10(4), 1–14. doi: 10.32919/uesit.2022.04.01

References

A renewed social contract for Europe and its universities. How universities and policy makers can work together to shape a strong, open and future-proof Europe. (2024). Available at: https://www.eua.eu/downloads/publications/unife_policy_messages.pdf (Accessed 10 September 2024).

Conference of European Ministers of Higher Education (2003). Komuniké “Stvorennia zony vyshchoi osvity Yevropy” [Communiqué “Realising the European Higher Education Area”], available at: <https://nau.edu.ua/menu/navchannya/bolonskij-procjes/berlinske-komyunike.html> (Accessed 10 September 2024). (In Ukrainian).

Conference of European Ministers of Higher Education (2018). Paris Communiqué, available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/Новини/2018/06/06/12/paris-communiqueenua2018.pdf> (Accessed 10 September 2024).

Derstuhanova, N. V. The current state of the terminology of the competence approach: the concept of “general competences” and its synonyms. *Zasobi navčal'noj ta naukovo-doslidnoï roboti* [Means of Educational and Research Work], 2024, no. 62, pp. 21–31. doi: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2024.62.02> (In Ukrainian).

ENQA. (2020). *Strategic Plan 2021-2025*. Available at: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2020/05/ENQA-Strategic-Plan-2021-2025.pdf> (Accessed 10 September 2024).

EUA. (2005). *Conclusions and recommendations of Bologna seminar on “Doctoral programmes for the European knowledge society”*. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf> (Accessed 10 September 2024).

EUA. (2010). *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Available at: <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-ii-recommendations.html> (Accessed 10 September 2024).

EUA. (2016). *Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges*. Brussels, EUA Publ., 8 p.

European Commission. (2011). *Principles for Innovative Doctoral Training*. Available at: https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf (Accessed 10 September 2024).

Kuzminska, O., Morze, N., Varchenko-Trotsenko, L., Boiko, M., Prokopchuk, M. Digital Competence of Future Researchers: Empirical Research of PhD Students of Ukrainian University. *Digital Humanities Workshop* (DHW 2021). NY, Association for Computing Machinery, 2022, pp. 177–184. doi: 10.1145/3526242.3526258

National Agency for Quality Assurance in Higher Education (2024). *Dopovid pro yakist vyshchoi osvity v Ukraini, yii vidpovidnist zavdanniam staloho innovatsiinoho rozvytku suspilstva u 2023 rotsi* [National report on the quality of higher education in Ukraine, its compliance with the tasks of sustainable innovative development of society in 2023], available at: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Доповідь-2023-року.pdf> (Accessed 10 September 2024). (In Ukrainian).

Oliinyk, I. V. Information competence of future Doctors of Philosophy as an integrative indicator of effective research activity. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 1(21), pp. 205–214. doi: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-24 (In Ukrainian).

Overarching Framework of Qualifications of the European Higher Education Area. (2018). Appendix III. Available at: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2_QF.pdf (Accessed 10 September 2024).

Palchenkova, V. M., Riabchynska, O. P., Chernova, I. V. Topical issues of formation the language competence of Doctors of Philosophy in law. *Scientific Bulletin of the Dnipro State University of Internal Affairs*, 2023, no. 2, pp. 371–376. doi: 10.31733/2078-3566-2023-2-371-376 (In Ukrainian).

Perminova, L. A., Andriievskiy, B. M. *Rozkryttia tvorchoho potentsialu maibutnikh doktoriv filosofii v protsesi navchannia v aspiranturi* [Revealing of the creative potential of future Doctors of Philosophy in the process of education at postgraduate education]. *Education and Development of Gifted Personality*, 2023, no. 4, pp. 62–67. doi: 10.32405/2309-3935-2023-4(91)-62-67. (In Ukrainian).

Rhinehart, S. Applying the transferable skill set of a PhD to emerging data fields. Jackson, N. (Ed.). *Non-Academic Careers for Quantitative Social Scientists. Texts in Quantitative Political Analysis*. Cham: Springer, 2023, pp. 97–105. doi: 10.1007/978-3-031-35036-8_12.

Shared “Dublin” descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. (2004). Available at: https://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf (Accessed 10 September 2024).

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Kyiv, CS Ltd, 32 p.

Valks, I., Satrio, D., Reitsma, A., et al. Humanizing science: seven actions for PhD students to become next generation, future-proof scientists. *Open Research Europe*, 2023, no. 2, AN 119. doi: [10.12688/openreseurope.15083.2](https://doi.org/10.12688/openreseurope.15083.2)

Volkova, N., Zinukova, N., Vlasenko, K., & Korobeinikova, T. Development and mastery of soft skills among graduate students. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2022, no. 10(4), pp. 1–14. doi: [10.32919/uesit.2022.04.01](https://doi.org/10.32919/uesit.2022.04.01)

REFORMING THE EUROPEAN DOCTORAL EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF FORMATION OF GENERIC COMPETENCES

Derstuganova Natalia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education and Educational Institution Management, Classic Private University, Zaporizhzhia.

e-mail: 12345re@ukr.net.

ORCID: 0000-0003-2455-5695

DOI: [10.32342/3041-2196-2024-2-28-14](https://doi.org/10.32342/3041-2196-2024-2-28-14)

Keywords: *generic competences, universal competences, Doctor of Philosophy degree students, doctoral education, reform, regulatory and recommended documents.*

The article analyses the EU regulatory and recommendatory documents which manage the process of reforming the doctoral education system in the context of formation of generic (universal) competences.

The problem of improving the higher education system, in particular training of higher qualification personnel with a high-level complex of generic competences that are of great demand in the labour market not only currently but in the future as well, is relevant for Ukraine. The reform of the national system for training applicants of the third (educational and scientific) level is carried out in accordance with European principles and approaches. Therefore, it is timely to research the experience of reforming the doctoral education system in the EU, in particular, to analyse the EU regulatory and recommendation documents which govern the process of reforming the doctoral education system in the context of developing generic competences.

Purpose. *The purpose of the article is to identify the vectors of doctoral education development by analyzing the EU regulatory and recommendation documents which govern the process of reforming the doctoral education system in the context of formation of generic competences.*

Methods. *To achieve this purpose, a set of methods was used including analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of theoretical material.*

It is established that the process of reforming the higher education systems of the European Union which has been going on in the last decades is aimed primarily at reforming its most responsible link – doctoral education as a leading flagship of development of not only higher education, but also society as a whole.

Establishment of productive relations between higher education systems of the European countries and relevant research institutions, taking into account sustainable educational traditions and centuries-old pedagogical experience of the EU countries, with respect for the linguistic, cultural and religious diversity, became a solid foundation on which the new Europe of Knowledge was built.

Persistent work by all involved partners of this large-scale process of improving the higher education system such as universities, research institutions, students, representatives of government and business circles, and other stakeholders was focused on achieving a new level of quality and transparency of higher education in the EU, including doctoral education.

Conclusion. *The analysis of the regulatory and recommendation documents governing the process of reforming doctoral education in Europe showed that the leading purpose of reforming the doctoral education in the EU was the training of new generation scientists who, after completing their studies at the third level of higher education, have a certain level of the formed competences, in particular a high level of development of universal (generic) competences.*

It has been revealed that over the last decades, attention has been significantly increased to the process of developing universal competences in the applicants for the degree of Doctor of Philosophy during doctoral training.

Nowadays, improving the process of forming the current complex of universal competences of Doctor of Philosophy degree students during doctoral training is considered as an important component of a holistic process of reforming doctoral education in the EU and has a direct impact on the training of scientists of the new formation who are capable of successful self-realisation in both academic and non-academic realities, and ready for the practical implementation of new progressive ideas that extend the boundaries of existing knowledge.

Одержано 11.09.2024.

УДК 378.147

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-15

І.П. ДРОЗДОВА,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування та соціально-
гуманітарних дисциплін»,
Державний біотехнологічний університет (м. Харків)

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН АГРАРНОГО ЗВО

У статті досліджено проблему формування професійних якостей викладачів фахових дисциплін аграрних закладів вищої освіти, зокрема проаналізовано вимоги сучасного українського суспільства щодо освічених і конкурентоспроможних фахівців, зазначених рівнем професіоналізму й особистісного розвитку.

Метою статті є обґрунтування вимог щодо професійних якостей викладачів фахових дисциплін закладу вищої освіти аграрного напрямку. Для виявлення професійних якостей були використані такі методи, як системний і синергетичний, а також загальнофілософські принципи об'єктивності.

Проблема ускладнюється умовами воєнного стану і подальшими перспективами корегування в післявоєнний період відновлення України. Завдання дослідження полягають у сфері визначення багатьох освітніх проблем. Здійснено аналіз наявних проблем і невирішених питань формування професійних якостей викладачів фахових дисциплін вищої школи аграрного напрямку, виявлених у системних суперечностях. Зауважено, що сучасний викладач має бути підготовленим до професійної діяльності із залученням інноваційних технологій, роботи в новому інформаційному суспільстві тощо. Для виявлення професійних якостей використано такі методологічні підходи, як системний, синергетичний; застосовувані загальнофілософські принципи об'єктивності тощо. Проведено аналіз професійних якостей викладача вищої школи і зазначено такі аспекти, як професійна відповідальність, автономність професії, відповідальність за результативність навчального процесу, високий рівень свободи, творчий характер діяльності, наукова робота викладача, виконання адміністративно-менеджерських процедур, самовдосконалення, формування самооцінки, постановка мети для формування професійних якостей і їх практична реалізація. Підкреслено роль і значущість мотивації як основи професійного вдосконалення викладачів аграрних ЗВО на підставі формування позитивних якостей викладача. Звернено увагу на освітній процес у закладах вищої освіти, організовані із забезпеченням наступності, цілеспрямованості й поступовості професійного розвитку за відтворювальним, змістовним, результативним, комплексним, креативним, формувальним рівнями. Розглянуто й зазначено важливість професійної придатності і професійної готовності, педагогічна діяльність характеризується такими якостями, як: обов'язковість, ретельність, добросовісність, вольові характеристики, відповідальність, самодисципліна, витримка, емоційна стабільність. Обґрунтовано зміст професійних якостей, значущих для аграрного сектора економіки: навички правильної організації робочого процесу, розбиратися в роботі сільськогосподарської техніки й сучасного виробництва, розуміти природні процеси тощо.

У висновках зазначено, що професійні якості викладача аграрного ЗВО передбачатимуть усвідомлений і цілеспрямований процес розвитку професійно якостей відповідно до соціальних вимог, педагогічної діяльності й особистої програми викладача у важких умовах воєнного стану.

Ключові слова: педагогічні вимоги, професійні якості викладача, освітній менеджмент, фундаментальні аспекти, мотивація, професійний рівень, професійна придатність, професійна готовність.

Постановка проблеми. Основою професійного й суспільного розвитку є висококваліфіковані й конкурентоспроможні фахівці. Сучасне українське суспільство вимагає освічених фахівців, чий успіх визначається рівнем професіоналізму й особистісного розвитку. Рівень професійного становлення і формування особистісних якостей є ключовою характеристикою фахівця і відіграє вирішальну роль не лише в конкретній галузі, наразі аграрній сфері економіки України, а й у суспільстві загалом.

Основним завданням закладів вищої освіти (ЗВО) є підготовка творчих, високоосвічених фахівців, здатних до ефективної діяльності за різних умов, зокрема й невизначених, тобто підготовка викладачів, які прагнуть до постійного самовдосконалення й саморозвитку, демонструють конкурентоздатність на ринку праці. Формування таких фахівців вимагає від викладачів, які забезпечують навчальний процес і професійну підготовку, також мати ці якості і провідні компетентності з метою практичного застосування в суспільній і господарській діяльності. Важливо, щоб викладач вищої школи був не лише професіоналом у своїй галузі, а й особистістю, яка невпинно прагне саморозвитку й самовдосконалення.

Науково-технічний прогрес у сфері агропромислового комплексу визначає потребу у формуванні викладача аграрного ЗВО як представника нового покоління якісно підготовлених професіоналів, підвищуючи вимоги до його професійних й особистісних характеристик. Водночас в аграрних ЗВО часто спостерігаємо відсутність планомірної системної і спеціальної педагогічної підготовки серед викладачів. Їх професійне становлення як педагогів відбувається повільно й хаотично, супроводжується численними методичними прорахунками, організаційними труднощами й комунікаційними помилками.

Така ситуація вказує на наявність проблем і нерозв'язаних питань у професійному розвитку позитивних професійних якостей викладачів фахових дисциплін ЗВО аграрного напрямку, що можна продемонструвати в суперечностях між:

- зростанням вимог до педагогічної діяльності викладачів і недостатнім рівнем їхнього педагогічного професіоналізму, що не відповідає очікуванням сучасного виробництва і вимогам інформаційного суспільства;
- необхідністю вдосконалення навчального процесу, упровадження нових змістів і технологій викладання й недостатньою готовністю і бажанням викладачів до здійснення таких змін;
- потребою в самовдосконаленні й саморозвитку викладачів і їхньою недостатньою активністю у розв'язанні цієї проблеми;
- необхідністю підвищення рівня готовності викладачів до безперервного професійного саморозвитку і відсутністю можливостей для організації цього процесу в рамках системи традиційної науково-методичної роботи закладу вищої освіти аграрного напрямку.

Для подолання цих наявних і деяких не настільки очевидних суперечностей необхідно, спираючись на сучасні психологічні й педагогічні теорії й наукові дослідження, створити в аграрних ЗВО педагогічні умови, що сприятимуть творчому саморозвитку і формуванню позитивних професійних якостей викладачів фахових дисциплін.

Аналіз сучасного стану вищої освіти й особливості професійної діяльності викладачів аграрних ЗВО свідчить про важливість формування ціннісно-мотиваційних установок до постійної відповідальної праці для розвитку професійних якостей і педагогічної майстерності.

Аналіз останніх досліджень. Творча діяльність викладача вищої школи щодо дослідження питань формування й розвитку сучасної світоглядно-методологічної парадигми в аспектах філософії освіти знайшла своє відображення в працях А. Алексюка, І. Зязюна, С. Вітвицької, О. Гури, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, С. Сисоевої, Т. Сущенко та ін. Дослідники виявили важливі закономірності щодо формування вимог щодо вдосконалення професійної освіти і підвищення рівня майстерності педагогічних кадрів вищої школи.

В українській педагогіці також натрапляємо на низку робіт, присвячених ефективності діяльності викладача, визначеності низки умов поліпшення перспектив його науково-педагогічних пошуків, зокрема, високої кваліфікації залежно від теоретичної підготовки, покликання до педагогічної роботи, набуття міцних практичних умінь і навичок, творчого саморозвитку тощо (Н. Гузій, А. Ключко, М. Козяр, В. Коновалова, Н. Лосева, О. Лучанінова, М. Рогозіна, О. Романовська, Н. Сидорчук, Я. Чепіга та ін.).

Дослідниками визначено закономірності педагогічної діяльності у ЗВО, критерії ефективності викладача, основні характеристики його професіоналізму. Водночас спостерігаємо, що особливості професійної діяльності викладачів аграрних ЗВО та вимоги до їхніх професійних якостей ще не знайшли достатнього відображення в сучасних педагогічних дослідженнях.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначення й обґрунтування вимог до професійних якостей викладачів фахових дисциплін аграрного ЗВО. Проблема формування професійних якостей викладачів піддається корегуванню у зв'язку зі складними умовами воєнного стану і, зрозуміло, буде скорегована у післявоєнний період відновлення України.

Для виявлення професійних якостей були використані такі **методи**, як системний і синергетичний, а також загальнофілософські принципи об'єктивності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволив з'ясувати суть і структурні компоненти професійних якостей викладача вищої школи. Для визначення специфіки професійної діяльності й комплексу вимог до професійних якостей викладачів фахових дисциплін аграрних ЗВО доцільно провести аналіз сучасного стану та пріоритетів розвитку системи вищої освіти, а також визначити нові вимоги, що висуває суспільство до викладацької діяльності.

Сучасний викладач має бути підготовленим до професійної діяльності із залученням інноваційних технологій, роботи в новому інформаційному суспільстві, легко орієнтуватися в активізації форм і методів навчання, постійно самовдосконалюватися та прагнути самореалізації [Статівка, Захарова, 2023].

До фундаментальних особливостей, вимог до професійних якостей викладача вищої школи належать такі аспекти:

1. Професійна відповідальність за збереження, передавання й застосування спеціалізованих знань, а також за їх розширення як в емпіричному, так і в теоретичному напрямках. Викладач закладу вищої освіти інтегрує у своїй діяльності функції фахового навчання й наукового дослідження.

2. Автономність професії. Основний об'єкт діяльності викладача – це наукові знання, тому його оцінюють за рівнем набуття цих знань і внеском у їх збереження, корекцію, подальшу передачу й розвиток. Лише колеги можуть належно оцінити і виявити критерії, що забезпечують професії викладача значущість та автономію.

3. Відповідальність за результативність навчального процесу лежить як на викладачах, так і на студентах, оскільки результати праці викладача проявляються не одразу, важко надати об'єктивну оцінку його роботи.

4. Високий рівень свободи в професії проявляється у виборі змісту, методів, засобів і технологій навчання, зокрема у створенні власного стилю викладання і створення професійного іміджу.

5. Творчий характер діяльності завжди обумовлений науковим натхненням і прагненням до незалежного характеру експериментальної діяльності. Професійне визнання з боку колег є основним чинником внутрішнього контролю самокорекції й саморегуляції.

6. Наукова робота викладача вищої школи передбачає участь у конференціях, симпозіумах, а також стажування, є невід'ємною частиною діяльності викладача.

7. Виконання адміністративно-менеджерських процедур може варіюватися залежно від ЗВО, є характерною рисою викладацької діяльності. В аграрному ЗВО освітній **менеджмент** має свою специфіку, зокрема яскраво визначені ознаки спеціалізації, пов'язані з підготовкою фахівців за професією типу «людина – природа». Вимоги до професійних якостей викладача забезпечуються можливістю творчого вдосконалення викладача в освітньому просторі ЗВО, здійснюється системно й поступово.

8. Самовдосконалення здійснюється завдяки усвідомленому саморозвитку, самовизначенню, самоаналізу, формуванню оригінального позитивного професійного іміджу, що передбачає певний рівень самосвідомості й ідентифікації себе з професією педагога.

9. Формування самооцінки та прийняття рішень щодо необхідності набуття позитивних професійних якостей педагога.

10. Постановка мети для формування професійних якостей і розробка індивідуальної програми самоорганізації з метою створення іміджу, що містить самоосвіту й самовдосконалення.

11. Практична реалізація професійних якостей викладача в навчальному процесі вищої школи аграрного напрямку завдяки самоаналізу, самоконтролю й самокорекції тощо.

Зазначені аспекти визначають педагогічні вимоги, необхідні для ефективних професійних якостей викладачів фахових дисциплін. Соціально-економічні особливості викладацької діяльності свідчать про унікальну мотивацію цієї професії, що відрізняється від інших. Урахування цих фундаментальних характеристик є необхідним для вибору критеріїв оцінки професійної майстерності викладачів вищої школи, обумовлені формуванням професійних якостей викладача.

Як основа професійного вдосконалення викладачів аграрних ЗВО на підставі формування позитивних якостей викладача виступає мотивація. Адже мотивація – це сукупність стимулів, що спонукають до діяльності, спрямованої на задоволення потреб суб'єкта, та визначається спрямованою активністю індивіда. Стимулювально-мотиваційний компонент має велике значення для навчального процесу [Ягупов, 2002]. Формування *мотивації навчальних дій* – це відповідальний етап діяльності педагога. Глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчально-пізнавальних дій тих, хто навчається, і надають їм конкретну направленість.

Мотивація до формування професійних якостей у педагога виникає тоді, коли він досягає глибокої внутрішньої впевненості у значущості цього процесу для особистісно-професійного зростання, а також набуває непохитного переконання у своїх педагогічних здібностях.

Щоб викладач фахових дисциплін мав мотивацію до формування професійних якостей, тобто до саморозвитку й самовдосконалення, необхідно, щоб він:

- мав адекватне уявлення про свою діяльність й особистісні якості;
- усвідомлював цінність викладацької діяльності для розвитку суспільства та значення саморозвитку для професійної самореалізації;
- розумів вимоги, що висуває перед ним суспільство як перед висококваліфікованим і конкурентоспроможним професіоналом [Лучанінова, 2023].

Практична реалізація проблеми формування професійних якостей викладачів зумовлює необхідність створення в освітньому процесі ЗВО системи наукового й навчально-методичного супроводу, що забезпечить поступове формування ціннісного ставлення викладача до професійної діяльності.

З цією метою освітній процес у закладах вищої освіти аграрного спрямування має здійснюватися й бути організований у відповідних рамках із забезпеченням *наступності, цілеспрямованості й поступовості професійного розвитку*, що відображається в таких рівнях:

1. Відтворювальний – проектування дій на основі зразків системи педагогічних поглядів, тобто рівень передбачає планування освітньої діяльності на засадах існуючих моделей педагогічної теорії, що забезпечує відтворення вже напрацьованих підходів і методик.

2. Змістовний – формування індивідуального ціннісного ставлення до навчальної та науково-дослідної діяльності. Акцентується рівень на формуванні конкретного доцільного ставлення до пошукових досліджень і наукових розвідок, сприяючи усвідомленню важливості набутих знань у професійній сфері.

3. Результативний – творче осмислення цінності педагогічної діяльності з позиції її суспільного й особистісного значення. Такий рівень орієнтований на конструктивне розуміння значущості педагогічної розбудови, її впливу як на суспільство загалом, так і на особистісний розвиток окремих індивідів.

4. Комплексний – прийняття багатофункціональної моделі педагогічної діяльності в контексті неперервної освіти. Цей рівень передбачає прийняття універсальної моделі педагогічних дій, що інтегрує різні аспекти професійної діяльності в умовах безперервної освіти.

5. Креативний – продуктивне моделювання професійної діяльності в умовах модернізації освіти, рівень, що передбачає розвинену креативність професійної діяльності в умовах модернізації освіти, де творчий підхід стає основою для інновацій у педагогічній практиці.

6. Формувальний – усвідомлення професійної діяльності в контексті загальнолюдських цінностей, зокрема рівень спрямований на усвідомлення професійної діяльності в контексті світових надбань, що підкреслює моральні й етичні аспекти професійної освіти.

Професійно обумовлені вимоги до професійних якостей викладача пов'язані з термінами *професійна придатність* і *професійна готовність*. Під професійною придатністю

розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення успіху в обраній професії; під професійною готовністю – психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність) та науково-теоретичну і практичну підготовку викладача [Татаурова-Осика, 2009, с. 281].

Професійна діяльність характеризується такими важливими професійними якостями, як обов'язковість, ретельність, добросовісність, а також сильні волеволі характеристики. Професійна придатність до засвоєння та практичного здійснення діяльності підпорядковується розвитку, особливостям прояву та відмінним характеристикам відповідних особистісних властивостей та якостей сучасного фахівця [Лаврентьєва, Крупський, 2022].

Утім, беручи до уваги відомі відмінності у змісті професійно важливих якостей, різних видах діяльності наявна низка особистісних професійно значущих якостей (особливих для будь-якої професії, зокрема й в аграрного сектора економіки), їх формування і вияв поєднуються з тим чи тим видом діяльності, наприклад, такі якості, як відповідальність, самодисципліна і витримка, емоційна стабільність.

Можна зазначити професійні якості, притаманні фахівцям аграрних професій: бути не тільки вправним управлінцем і мати навички правильної організації робочого процесу. Величезну роль відіграють профільні аграрні знання (орієнтуватися в роботі сільськогосподарської техніки й сучасного виробництва, розуміти природні процеси: види ґрунтів, етапи росту та розвитку рослин тощо, знати біологію, хімію й інші природничі науки), уміння й навички адекватного планування і швидкого реагування на нестабільні умови професійної діяльності [Ковальчук, 2018].

Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає регулярну самоосвіту й участь у програмах підвищення кваліфікації й різноманітні види, форми професійного зростання [Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників, 2020]. Питання підвищення відповідальності викладачів ЗВО до виконання своїх обов'язків неодноразово обговорювалося на нарадах, засіданнях кафедр і методичних семінарах і є першочерговим у всіх напрямках освітнього менеджменту. Розповсюдженим варіантом набуття й удосконалення власних знань є онлайн-платформи, перегляд вебінарів, участь в онлайн-конференціях [Жорова, Кузьмич, Назаренко, 2012].

Умови воєнного часу, зміни освітніх перспектив і розширення інформаційного простору вплинули на зміст і особливості підготовки викладачів до професійної діяльності, а також на форми і види їхніх самоосвітніх дій, і, зокрема, на формування їх професійних якостей. Це зумовлено тим, що викладачі стали набагато більше усвідомлювати значущість саморозвитку і самовдосконалення як особистісно й суспільно важливої діяльності, що сприяло зростанню внутрішньої потреби в систематичному оновленні та поглибленні професійних знань [Волкова, Кожушко, Онищенко, 2024].

Тож було прийнято рішення про необхідність переходу до більшої відповідальності у сфері професійної освіти, що передбачає посилення ролі всіх суб'єктів освітньої політики та їх взаємодії.

Із цього випливає висновок, що важливим аспектом освітнього менеджменту для подолання негативних тенденцій і забезпечення ефективності й удосконаленні системи вищої освіти є передусім підвищення професіоналізму педагогічних працівників, зокрема в сучасних умовах воєнного стану.

Слід підкреслити, що мова йде не лише про розроблення й упровадження відповідних організаційних форм і технологічних прийомів, а й про створення алгоритмів професійної діяльності, що сприятимуть становленню педагогів як творчих особистостей із системним баченням педагогічної реальності, здатних до неперервного професійного саморозвитку [Корсікова, 2020].

Основою діяльності щодо вирішення цього завдання визначено організацію професійно-педагогічної освіти та самоосвіти у вищій школі, що ґрунтується на таких засадах:

- розроблення стратегії розвитку системи самоосвіти, визначення її пріоритетів і реалізація цієї стратегії через різні програми розвитку;
- організація наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення професійно-педагогічної самоосвіти та перехід її на новий якісний рівень;
- активне поширення інноваційної освітньої діяльності, підтримка та вивчення інноваційних ініціатив кожного педагога аграрного ЗВО;

– створення умов для особистісного і професійного саморозвитку педагогів через розроблення й реалізацію спеціальних програм у межах діяльності аграрного ЗВО;
– структурування моніторингової діяльності для оцінювання якості роботи кафедр і рівня професіоналізму кожного педагога.

Висновки. У процесі дослідження проблеми професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін аграрних закладів вищої освіти (ЗВО) було встановлено її недостатню розробленість у педагогічній та психологічній літературі. Теоретичний аналіз показав, що ця проблема є однією з актуальних у педагогічній теорії та практиці професійної освіти, що зумовлено підвищенням вимог до рівня професіоналізму викладачів вищої школи, а також недостатньою теоретичною опрацюванням питань професійного становлення викладачів без педагогічної освіти.

Професійні якості викладача аграрного ЗВО визначено як усвідомлений, цілеспрямований процес творчого зростання професійної майстерності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, педагогічної діяльності й особистої програми викладача у важких умовах воєнного стану. Готовність до неперервного професійного самовдосконалення і саморозвитку забезпечує можливість професійно-творчої самореалізації викладача в освітньому просторі аграрного ЗВО.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення та поширення досвіду найкращих здобутків педагогічної теорії вищої освіти. Особливої уваги потребують питання організації інноваційної педагогічної діяльності викладачів аграрних ЗВО, що передбачає підготовку викладачів фахових дисциплін до впровадження інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, участь у науково-практичних конференціях і залучення до науково-дослідницької педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

Волкова, Н.П., Кожушко, С.П., Онищенко, М.Ю. (2024). Самоосвіта викладача в умовах воєнного стану: з досвіду закладу вищої освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля: Серія Педагогіка і психологія*, 1(24), 18–29. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-2

Жорова, І.Я., Кузьмич, Т.О., Назаренко, Л.М. (2012). *Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності*: методичні рекомендації. Херсон: РІПО.

Закон України «Про вищу освіту». Редакція від 24.03.2024. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Ковальчук, В.І. (2018). Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах інформаційного суспільства. In М.О. Кириченко, Л.М. Сергеева (Ред.), *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент* (с. 133–157). Київ: Інтерсервіс.

Корсікова, К.Г. (2020). Самоосвіта сучасного вчителя як безперервний процес удосконалення педагогічної майстерності. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень: матеріали міжнародної наукової конференції*, 20 березня, Херсон (с. 97–99). Херсон: МЦНД.

Лаврентьева, О.О., Крупський, О.П. (2022). Психолого-педагогічні засади формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (24), 41–49. doi: 10.32342/2522-4115-2022-2-24-4

Лучанінова, О.П. (2023). Трансдисциплінарний підхід до підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в умовах воєнного стану і повоєнного періоду. *Імідж сучасного педагога*, 5 (212), 54–62. doi: 10.33272/2522-9729-2023-5(212)-54-62

Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників. (2020). Наказ МОН України №1504 від 04.12.2020 р. Відновлено з <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-profesijnogo-rozvitku-naukovo-pedagogichnih-pracivnikiv>

Статівка, В., Захарова, І. (2023). Особливості управління навчальним процесом в умовах воєнного стану як складова професійної діяльності педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 219–238. doi: 10.24139/2312-5993/2023.03/219-238

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. (2022). Розпорядження МОН від 23 лютого 2022 року № 286-р. Відновлено з <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki>

Татаурова-Осика Г.П. (2009). Технологія визначення професійної придатності та професійно важливих якостей особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 6 (2), 274–283.

Ягупов, В.В. (2002). *Педагогіка: навч. посібник*. Київ: Либідь. Відновлено з https://eduknigi.com/ped_view.php?id=133

References

Korsikova, K.H. (2020). *Samoosvita suchasnoho vchytelia yak bezperervnyi protses udoskonalennia pedahohichnoi maisternosti* [Self-education of a modern teacher as a continuous process of improving pedagogical mastery]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii «Tekhnologii, instrumenty ta strategii realizatsii naukovykh doslidzhen»* [Proc. Scien. and Pract. Conf. «Technologies, tools and strategies for the implementation of scientific research»]. Kherson, pp. 97–99. (In Ukrainian).

Kovalchuk, V.I. (2018). *Profesiynyi rozvytok pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh informatsiinoho suspilstva* [Professional development of teaching staff in the information society]. M.O. Kyrychenko, L.M. Serheyeva (Eds.) *Vidkryta osvita: innovatsiini tekhnologii ta menedzhment* [Open Education: Innovative Technologies and Management]. Kyiv, Interservis Publ., pp. 133–157. (In Ukrainian).

Lavrentieva, O., Krupskiy, O. Psychological and pedagogical bases of formation of the future specialists' individual style of professional activities. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 2 (24), pp. 41–49. doi: 10.32342/2522-4115-2022-2-24-4 (In Ukrainian).

Luchaninova, O. Transdisciplinary approach to advanced training of higher education teachers in martial law and the postwar period. *Image of the Modern Pedagogue*, 2023, no. 5 (212), pp. 54–62. doi: 10.33272/2522-9729-2023-5(212)-54-62 (In Ukrainian).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2020). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “Methodological recommendations for the professional development of scientific and pedagogical workers”. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannyaprofesijnogo-rozvitku-naukovo-pedagogichnih-pracivnykiv> (Accessed 14 October 2024). (In Ukrainian).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2022). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032». Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishyiv-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki> (Accessed 14 October 2024). (In Ukrainian).

Stativka, V., Zakharova, I. (2023). *Osoblyvosti upravlinnia navchalnym protsesom v umovakh voiennoho stanu yak skladova profesiinoi diialnosti pedahoha* [Features of educational process management in conditions of martial law as a component of a teacher's professional activity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies], 2023, no. 3(127), pp. 219–238. doi: 10.24139/2312-5993/2023.03/219-238 (In Ukrainian).

Tataurova-Osyka, G.P. *Tekhnologiiia vyznachennia profesiinoi prydatnosti ta profesiino vazhlyvykh yakosteï osobystosti* [Technology for determining professional suitability and professionally important personality qualities]. *Collection of Research Papers “Problems of Modern Psychology”*, 2009, vol. 6 (2), pp. 274–283. (In Ukrainian).

The Verkhovna Rada of Ukraine (2014), The Law of Ukraine “On Higher Education”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Accessed 15 September 2024). (In Ukrainian).

The Verkhovna Rada of Ukraine (2022), “Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032”, available at: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvitadoroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki> (Accessed 14 October 2024). (In Ukrainian).

Volkova, N.P., Kozhushko, S.P., Onishchenko, M.Yu. Teacher's self-education under the conditions of martial law: from the experience of a higher education institution. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 1(24), pp. 18–29. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-2 (In Ukrainian).

Yagupov, V.V. (2002). *Pedagogy: Education. Manual*. Kyiv, Lybid, 560 p. Available at: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=133 (Accessed 14 October 2024). (In Ukrainian).

Zhorova, I.Ya., Kuzmich, T.O., Nazarenko, L.M. (2012). *Self-education of a teacher as a way of improvement of their professional competence*. Kherson, RIPO Publ., 48 p. (In Ukrainian).

REQUIREMENTS FOR THE PROFESSIONAL QUALITIES OF LECTURERS IN SPECIALISED SUBJECTS IN AGRICULTURAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Drozdova Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of UNESCO department Philosophy of Human Communication and Social and Humanitarian Disciplines, State Biotechnological University, Kharkiv.

e-mail: irina2017ksada@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-9632-458

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-15

Keywords: pedagogical requirements, professional qualities of a lecturer, educational management, fundamental aspects, motivation, professional level, professional suitability, professional readiness.

The **purpose of the article** is to substantiate the requirements for the professional qualities of lecturers in specialized subjects in higher education institutions in the agrarian direction. The **tasks of the research** consist in defining many educational problems. An analysis of the existing problems and unresolved issues of the formation of professional qualities of lecturers in specialized subjects in agrarian higher education institutions, revealed in systemic contradictions, was carried out. It was noted that a modern lecturer should be prepared for professional activities involving innovative technologies, work in the new information society, etc. **Methodological approaches** such as systemic and synergistic ones were used to identify professional qualities; general philosophical principles of objectivity were applied as well. The **article examines** the problem of the formation of professional qualities of lecturers of agricultural courses in higher education institutions; in particular, the requirements of modern Ukrainian society for educated and competitive specialists, specified by the level of professionalism and personal development, are analyzed. The problem is complicated by the conditions of martial law and further prospects for adjustment in the post-war period of recovery of Ukraine. An analysis of the professional qualities of a lecturer was carried out, and such aspects as professional responsibility, autonomy of the profession, responsibility for the effectiveness of the educational process, high level of freedom, creative nature of activity, scientific work of the lecturer, implementation of administrative and managerial procedures, self-improvement, formation of self-esteem, and goal setting were noted as critical ones for the formation of professional qualities and their practical implementation. The role and importance of motivation as the basis of professional improvement of lecturers in agricultural higher education institutions on the basis of the formation of positive qualities of the lecturer is emphasized. Attention is drawn to the educational process in institutions of higher education, organized to ensure continuity, purposefulness and gradualness of professional development at the reproductive, meaningful, effective, complex, creative, and formative levels. The importance of professional suitability and professional readiness is considered and indicated; pedagogical activity is characterized by the following qualities: obligation, thoroughness, conscientiousness, strong-willed characteristics, resourcefulness, self-discipline, endurance, and emotional stability. The content of professional qualities significant for the agrarian sector of the economy is substantiated: skills in the correct organization of the work process, understanding the operation of agricultural machinery and modern production, understanding natural processes, etc.

The **conclusions** indicate that the professional qualities of the lecturer in the agricultural higher education institution will involve a conscious and purposeful process of developing professional qualities in accordance with social requirements, pedagogical activity and the personal program of the lecturer in the difficult conditions of martial law.

Одержано 15.08.2024.

УДК 378.1:373.61]

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-16

Є.В. КИРИЛЕНКО,
здобувач ступеня доктора філософії,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)

ПІДПРИЄМНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІРИ

Статтю присвячено вивченню питань розвитку поглядів на зміст підприємництва як соціально-економічного феномену та особистісних рис підприємця.

Метою статті є визначення теоретичних засад підприємницької компетентності, окреслення її структури з огляду на особливості професійної підготовки студентів автотранспортних коледжів, з акцентом на інтеграцію професійного, соціального й особистісного вимірів. Використані методи дослідження включають категоріальний, дефініційний і ретроспективний аналіз інтерпретацій феноменів підприємництва і підприємницької компетентності; методи концептуалізації та систематизації для формулювання вузьких і широких визначень підприємницької компетентності; а також методи структурування і моделювання змісту і структури підприємницької компетентності майбутніх фахівців в галузі автомобільного транспорту.

За результатами аналізу першоджерел сформовано широке та вузьке визначення підприємницької компетентності фахівців автотранспортної галузі. У широкому значенні – це інтегрована характеристика, що забезпечує ефективну діяльність фахівця в різних професійних ролях – від лідера до стратега. У вузькому значенні це складне особистісне утворення охоплює конкретні компетентності, необхідні для успішної діяльності в автотранспортній галузі, зокрема з організації бізнес-процесів, управління ризиками й реалізації інноваційних стратегій.

*Зміст підприємницької компетентності розкрито через запропоновані *EntreComp* три взаємопов'язані сфери: «Ідеї та можливості», «Ресурси», «Трансформація в дії». На цій основі конкретизовано перелік знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтирів, актуальних для інноваційної діяльності фахівця автотранспортної галузі. З огляду на багатовимірність підприємницької компетентності, що поєднує кілька різноаспектних компонентів, її структуру представлено шляхом опису професійного, соціального й особистісного вимірів. Професійний вимір віддзеркалює раціонально-діяльну складову підприємницької компетентності майбутніх фахівців автотранспортного профілю. Соціальний вимір фокусується на здатності будувати гармонійні стосунки в професійному середовищі, враховуючи етичні й суспільні цінності. Особистісний вимір є тією екзистенційною основою підприємницької компетентності, що забезпечує свободу вибору і творчий пошук сенсу фахівцем автотранспортного профілю.*

Зроблено висновок про те, що підприємницька компетентність майбутніх фахівців автотранспортного профілю є багатограним феноменом, що задля свого осмислення вимагає системної інтеграції й творчої інтерпретації економічних, соціологічних, психолого-педагогічних і філософських підходів.

Ключові слова: підприємництво, підприємницькі якості, підприємницька компетентність, майбутні фахівці автотранспортної галузі, структура підприємницької компетентності.

Постановка проблеми. Підприємництво як феномен завжди було об'єктом філософського й економічного осмислення, оскільки воно втілює в собі не лише прагматичний вимір господарської діяльності, а й екзистенційні питання свободи, ризику та творчості. На сучасному етапі розвитку суспільства підприємництво відіграє провідну роль у соціально-економічних трансформаціях, забезпечуючи динамічність ринку, інноваційність і стратегічний розвиток економіки.

У науковому дискурсі підприємництво часто обмежується лише виробничою галуззю чи сферою послуг. Між тим, численні дослідження доводять, що підприємницькі риси й компетентності надають людині можливість не лише інноваційно працювати, а й піклуватися про власний розвиток, робити внесок у суспільний прогрес, реалізовувати себе як найманий працівник, самозайнята особа або підприємець. Більше того, підприємливість створює умови для ініціювання культурних, соціальних і комерційних проєктів, виводячи їх на новий рівень та сприяючи формуванню активного, відповідального громадянства [European Commission, 2016].

У Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС стосовно формування ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006) підкреслено, що ініціативність і підприємництво передбачають творчість, інноваційний підхід, ризикованість, уміння планувати та організовувати проєкти для досягнення цілей. Подальший розвиток цієї ідеї знайшов відображення у Рамковій програмі EntreComp (2016), яка визначає підприємницьку компетентність як здатність генерувати ідеї, мобілізувати ресурси й трансформувати їх у дію, підкреслюючи її наскрізний характер для усіх сфер життя.

Між тим, виникає суперечність: з одного боку, підприємницька компетентність визнається однією з ключових компетентностей XXI століття, яка необхідна для особистісного й професійного успіху; з іншого, – існує значний розрив між реальними потребами ринку праці та рівнем підготовки фахівців до підприємницької діяльності в закладах освіти. Зокрема, в Global Entrepreneurship Monitor (GEM) зазначається, що сучасні освітні інституції не забезпечують студентів навичками, необхідними для успішної підприємницької діяльності [Vosma et al., 2020]. Це особливо критично для автотранспортної галузі, де від майбутніх фахівців вимагається не лише технічна грамотність, але й стратегічне мислення, інноваційний підхід і соціальна відповідальність.

Ця суперечність загострюється ще й тим, що різні наукові школи по-різному інтерпретують саму сутність підприємницької компетентності. Економічний підхід зосереджується на ефективному використанні ресурсів і максимізації прибутку, тоді як соціологічний акцентує увагу на соціальній ролі підприємця, його здатності впливати на розвиток спільноти. У цьому контексті підприємницька компетентність уособлює підприємницький дух, підприємницький підхід, підприємницьку грамотність, показники ефективності підприємництва тощо [Мельниченко, 2022]. Філософія підприємництва пропонує ще ширше розуміння цього феномену: вона виходить за межі економічного прагматизму й підкреслює ціннісні виміри підприємницької діяльності. Підприємець – це не лише організатор бізнес-процесів, а й творець соціальних цінностей, інноватор і стратег. Із цієї точки зору головним питанням є формування підприємницької компетентності як інтегративної здатності до інновацій, відповідального управління ресурсами та стратегічного розвитку в будь-якій професійній чи соціальній сфері.

Аналіз останніх публікацій. Поширеною є думка, що термін «підприємець» (entrepreneur – «посередник») має французьке походження. У Франції в XVI ст. інтерпренерами називали людей, які очолювали військові експедиції. На початку XVII ст. «підприємцем» уже називали особу з нефіксованими прибутками, яка складала з державою контракт на побудову об'єктів (мостів, доріг, оборонних споруд), при цьому сума контракту визначалася заздалегідь, а якщо підприємець виконував роботу, витративши менше грошей, то різниця ним привласнювалася [Бліхар, 2020].

Дослідники [Арсеєнко, 1993; Болотов, Дерій, Семченко, 2012; Матукова, 2015 та ін.] усебічно вивчали історичний поступ у розвитку термінів «підприємництво», «підприємець», «риси підприємництва». Цілком обґрунтовано стверджується про те, що термін «підприємець» з'явився в економічному лексиконі ще до наукового осмислення цієї специфічної діяльності. В англійських країнах до середини XX ст. його синонімами були: *merchant* (купець, торговець), *adventurer* (шукач пригод, авантюрист), *employer* (наймач, роботодавець). Наприкінці XVII ст. у французькому значенні слова «контрактор» в англійській мові вживали термін *undertaker*, який мав невдалу двозначність (підприємець і власник похоронного бюро). Також застосовувався термін *projector* (проектант, проєктувальник, прожектор) [Арсеєнко, 1993, с. 72].

Отже, еволюція поняття «підприємець» є відображенням поступального розвитку соціально-економічних стосунків і філософської думки щодо природи людської діяльності. В

умовах відсутності інституційного ринкового устрою підприємство мало підпорядкований характер, а його функції зводилися до пошуку прибуткових можливостей для вкладення капіталу. Як слушно зауважує А. Арсеєнко, різні концепції підприємства, від ранньої економічної теорії до сучасних інтерпретацій, співіснують у західній науці, об'єднані прагненням реалізувати «підприємницький дух» через свободу ініціативи та професійний менеджмент [Арсеєнко, 1993].

Г. Шамборовський стверджує, що підприємство є продуктом ринкової системи, розвиток якої формує нові організаційні моделі, функціональні ролі та сфери застосування підприємницької діяльності. Перехід від індивідуальної відповідальності власника до менеджерських функцій управління знаменує новий етап осмислення підприємства, де головним стає комбінування факторів виробництва для досягнення максимальної ефективності [Шамборовський, 2021].

Індустріальна епоха піднесла підприємство до рівня стратегічного управління, зосередженого на раціональній організації матеріального виробництва. У постіндустріальному суспільстві, натомість, ключовими пріоритетами стали інноваційність, соціалізація виробництва й забезпечення довгострокової стійкості господарських систем [Ковальчук, Подольська, 2018]. Сутнісна характеристика сучасного підприємства змістилася від максимізації прибутку до максимізації можливостей, що дозволяє підприємцю задовольнити спектр соціально-економічних потреб у динамічному й невизначеному середовищі, у т. ч. цифровому [Kyndt, Baert, 2015].

Як висновок, підприємство постає як універсальний феномен, що поєднує в собі економічний прагматизм, організаційну раціональність та інноваційну творчість, відповідаючи на виклики свого часу й водночас залишаючись інструментом соціального поступу. Поступово сформувалася думка про те, що не окремі підприємницькі риси визначають професійний успіх і добробут фахівця, а сформоване інтегроване особистісне утворення, яким є підприємницька компетентність [Майковська, 2017; Матукова, 2015; Мельниченко, 2022; Назаренко, 2020; Пріма, Бортнюк, 2021; Сохацька, Закатнов, 2021; Тадеуш, 2023; Kyndt, Baert, 2015; RezaeiZadeh et al., 2017].

Метою статті є визначення теоретичних засад підприємницької компетентності, окреслення її структури з огляду на особливості професійної підготовки студентів автотранспортних коледжів, з акцентом на інтеграцію професійного, соціального й особистісного вимірів.

Використані **методи** дослідження включають категоріальний, дефініційний і ретроспективний аналіз інтерпретацій феноменів підприємства і підприємницької компетентності; методи концептуалізації та систематизації для формулювання вузьких і широких визначень підприємницької компетентності; а також методи структурування і моделювання змісту і структури підприємницької компетентності майбутніх фахівців в галузі автомобільного транспорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підприємство, за всієї багатоманітності підходів, науковці визначають через ключові поняття: «ризик», «новаторство», «інноваційний розвиток», «творчість», «свобода», «самостійність», «активність», «лідерство», «спосіб життя» тощо [Матукова, 2015]. Усі дослідники сходяться на тому, що успіх підприємницької діяльності зумовлений здатністю бачити перспективи крізь призму інтуїції й передбачення, коли правильність таких рішень підтверджується в майбутньому. Цей успіх спирається на вміння оперативно корегувати помилки, виявляти незалежність, брати на себе відповідальність та йти на прорахований ризик [Сохацька, Закатнов, 2021].

Поняття «підприємство» має широкий спектр інтерпретацій як у зарубіжній, так і вітчизняній науковій думці. Одні дослідники акцентують увагу на прибутковій складовій підприємницької діяльності, інші – на інноваційності, нестандартних підходах і ризикованому характері. Такі різноспрямовані акценти зумовили наявність численних дефініцій, що залежать від предмету дослідження й теоретичних засад конкретної наукової дисципліни.

З метою узгодженого трактування підприємницької компетентності, особливо в освітньому контексті, доцільно застосовувати єдині підходи, запропоновані у міжнародних документах, зокрема Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи (2006 і 2018). У цих документах підприємницька компетентність визначена як одна з ключових і таких, що є необхідною для навчання впродовж життя.

Європейське бачення підприємницької компетентності віддзеркалено у Рекомендаціях ЄС (2006), де визначено ключову компетентність «ініціативність та підприємство» (sense of initiative and entrepreneurship), що передбачає творчість, інноваційний підхід, ри-

зикованість та вміння планувати й організовувати проекти задля досягнення поставлених цілей. Оновлена рамка (2018) уточнює дефініцію, замінивши «ініціативність та підприємництво» на «підприємницьку компетентність» (entrepreneurship competence). Незважаючи на лаконічність нового формулювання, його зміст та значення залишилися незмінними, наголошуючи на важливості підприємницького мислення як трансверсальної (універсальної) компетентності [European Parliament, & Council of the European Union, 2018].

У відповідь на необхідність чіткого визначення структури підприємницької компетентності, у 2016 році Європейською комісією було розроблено EntreComp – Рамку підприємницької компетентності [European Commission, 2016]. Ця концепція узагальнює різні підходи до формування підприємливості як наскрізної компетентності, що має застосування в усіх сферах життя. EntreComp визначає підприємницьку компетентність через три взаємопов'язані сфери, названі в такий спосіб: «Ідеї та можливості», що охоплює здатність генерувати нові ідеї, бачити можливості та оцінювати їх; «Ресурси», яка фокусується на здатності до самоорганізації, мотивації та управління ресурсами; «Трансформація в дії», що описує здатність до реалізації ідей через ефективну організацію дій (див. рис. 1).



Рис. 1. Зміст підприємницької компетентності в контексті європейського виміру

EntreComp пропонує системний підхід до розуміння підприємницької компетентності як інтегративної характеристики особистості, що поєднує знання, навички й ціннісні орієнтири для ефективної взаємодії з сучасним динамічним середовищем.

У сучасних умовах конкурентного ринку майбутній фахівець має бути компетентним у широкому спектрі питань – від економіки та управління до психології, соціології й технологій. Коли мова йде про підприємницьку компетентність у галузі виробництва товарів і послуг, то її вбачають у здатності активізувати творчий потенціал працівників, ефективно використовувати ресурси, створювати атмосферу інноваційного пошуку та швидко реагувати на зміни ринкових потреб. Не менш важливим є прагнення до постійного оновлення знань, орієнтація на сталий розвиток підприємства та націленість на кінцевий результат як основу ефективної діяльності. При цьому сучасний фахівець має зберігати свободу ініціативи й підприємливості, демонструвати незалежність мислення й уміння прораховувати ризики, беручи на себе відповідальність за ухвалені рішення [Пріма, Бортнюк, 2021].

Отже, формування підприємницької компетентності є необхідним для підготовки фахівця, який здатен діяти творчо, інноваційно та відповідально в умовах динамічного ринку, забезпечуючи ефективне поєднання особистих амбіцій із потребами суспільства й ринковим попитом [Мадзігон, 2010].

На підставі аналізу першоджерел визначаємо, що підприємницька компетентність – це інтегрована здатність фахівця виявляти нові можливості, приймати обґрунтовані рішення, організовувати бізнес-процеси, управляти ризиками й розробляти ефективні стратегії розвитку [RezaeiZadeh et al., 2017]. Підприємницька компетентність майбутніх фахівців автотранспортної

галузі формується на перетині економічних, соціологічних, психолого-педагогічних і філософських сфер, що забезпечує цілісне розуміння підприємницької діяльності як багатовимірною феномену. Поєднання цих ідей у контексті цифрової трансформації економіки дозволяє сформувати стійкі бізнес-моделі, орієнтовані на стратегічний розвиток і гармонізацію особистих амбіцій із суспільними потребами, створити підґрунтя для розроблення інноваційних рішень, що відповідають викликам глобалізованого й цифровізованого ринку [Назаренко, 2020].

Зважаючи на необхідність диференціації функцій підприємця, а також сфер прикладання його діяльності спробуємо сформулювати широку та вузьку дефініції підприємницької компетентності.

У широкому розумінні підприємницька компетентність є комплексною інтегративною характеристикою фахівця будь-якої професійної чи соціальної сфери, що забезпечує ефективну діяльність у різних умовах та ролях (професіонал, лідер, стратег) задля досягнення стратегічних і соціально-економічних цілей, враховуючи потреби ринку та глобалізаційні виклики. Така компетентність охоплює: здатність до пошуку нових можливостей для бізнесу, до оцінки нових можливостей для бізнесу, ініціативність як готовність працювати швидше, робити більше і виконувати понад регламентовано, готовність до прийняття рішень і відповідальності за їх наслідки, спроможність виявляти та вирішувати проблеми, творче мислення, ефективне спілкування з різними партнерами, укладання угод і ведення переговорів, організація ділової мережі [Waczuńska, Rowiński, Cybis, 2016].

Вузьке формулювання виходить із конкретних професійних вимог і потреб освітньої підготовки фахівців для автотранспортної галузі. Із цієї точки зору підприємницька компетентність є сукупністю знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної організації бізнесу й отримання прибутку в умовах конкуренції [Назаренко, 2020].

Головним компонентом є знання, зокрема основ підприємництва (розуміння принципів і процесів підприємницької діяльності, організації бізнесу, фінансового планування, маркетингу та управління); законів і принципів функціонування транспортних систем (знання нормативно-правової бази, яка регулює роботу автотранспортних підприємств, вимог до безпеки та якості послуг); фінансового менеджменту транспортного підприємства (бухгалтерський облік, управління бюджетом і фінансовий аналіз); з маркетингу та управління персоналом (розуміння ринкових потреб, методів просування послуг, а також основ мотивації й управління людськими ресурсами) [Тадеуш, 2023].

З огляду на багатовимірність підприємницької компетентності, що поєднує економічні, соціальні й особистісні компоненти, виникає необхідність чіткого визначення її структури. Оскільки компетентність майбутнього фахівця полягає не лише у володінні знаннями й навичками для здійснення підприємницької діяльності, а й у здатності до самостійного ухвалення рішень, стратегічного планування, інноваційного мислення та ефективного використання ресурсів. У контексті фахівців автотранспортної галузі ця компетентність набуває специфічного змісту, оскільки враховує не лише технічні й організаційні знання, але й філософію інноваційної та відповідальної дії в умовах динамічного ринку (див. рис. 2).

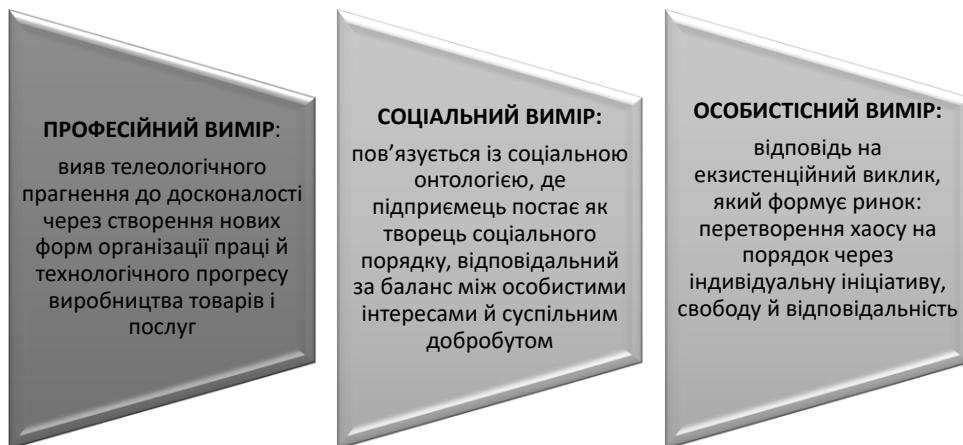


Рис. 2. Виміри підприємницької компетентності майбутніх фахівців

Професійний вимір віддзеркалює раціонально-діяльнісну складову підприємницької компетентності майбутніх фахівців автотранспортного профілю, де провідну роль відіграють такі важливі особистісні утворення, як-от:

– системне мислення, що визначає здатність бачити транспортні системи як складні, взаємозалежні структури й ухвалювати оптимальні рішення на основі багатофакторного аналізу.

– інноваційний підхід як спроможність до реалізації нових ідей у сфері оптимізації логістики, безпеки перевезень і підвищення ефективності транспортного підприємства;

– фінансовий менеджмент, як, зокрема, уміння оцінювати витрати й доходи, прогнозувати фінансові ризики й забезпечувати стійкий розвиток бізнесу;

– технологічна компетентність – функціональна грамотність у застосуванні сучасних технологій, зокрема цифрових платформ для управління транспортними й виробничими процесами.

Соціальний вимір фокусується на здатності будувати гармонійні стосунки в професійному середовищі, враховуючи етичні та суспільні цінності. З-поміж важливих підприємницьких якостей особливо цінними є:

– комунікабельність – здатність до конструктивного діалогу з колегами, партнерами та клієнтами, що сприяє ефективним бізнес-процесам;

– соціальна відповідальність – орієнтація на безпеку, екологічність та відповідність соціальним стандартам, що набуває особливої значущості у транспортній сфері;

– командне лідерство – здатність організовувати колектив задля досягнення стратегічних цілей, надихати на творчий пошук і співпрацю;

– етика підприємницької діяльності – дотримання норм прозорості, чесності та справедливості у взаєминах з ринком і суспільством.

Особистісний вимір є тією екзистенційною основою підприємницької компетентності, що забезпечує свободу вибору і творчий пошук сенсу фахівцем автотранспортного профілю. До таких рис і якостей належать: ініціативність і креативність, ризикованість і відповідальність, стресостійкість, уміння самоорганізації й рефлексії.

Системний підхід до дослідження природи підприємницької компетентності окреслює професійний, соціальний та особистісний виміри підготовки фахівців.

Висновки. Підприємницька компетентність майбутніх фахівців автотранспортного профілю є багатограним феноменом, що задля свого осмислення і творчої інтерпретації вимагає системної інтеграції економічних, соціологічних, психолого-педагогічних і філософських підходів. Здійснена концептуалізація підходів до потрактування підприємницької компетентності дозволила розкрити її зміст і сформулювати визначення у широкому та вузькому значеннях. У широкому розумінні це інтегрована характеристика, що забезпечує ефективну діяльність фахівця в різних професійних ролях – від лідера до стратега. У вузькому значенні вона охоплює конкретні компетентності, необхідні для успішної діяльності в автотранспортній галузі, зокрема з організації бізнес-процесів, управління ризиками й реалізації інноваційних стратегій. Головними вимірами підприємницької компетентності визначено професійний, соціальний і особистісний, кожен із яких визначає конкретні риси і якості, що забезпечують розвиток особистості фахівця у конкурентному середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначення ефективних напрямів формування підприємницької компетентності у процесі професійної підготовки студентів фахових коледжів.

Список використаних джерел

Арсеєнко, А. (1993). Підприємці в минулому і сьогодні: хто вони? Генеза західних концепцій. *Філософська і соціологічна думка*, 1, 80–93.

Бліхар, В.С. (Ред.). (2020). *Філософія: словник термінів та персоналій*. Київ: КВІЦ.

Болотов, Г.П., Дерій, Ж.В., Семченко, О.Б. (2011). Генеза та розвиток теорій підприємництва. *Вісник Чернігівського державного технологічного університету. Економічні науки*, 4 (54), 7–16. Відновлено з <https://economic-vistnic.stu.cn.ua/index.pl?task=arcls&id=571>

Ковальчук, В.І., Подольська, І.С. (2018). Застосування цифрової педагогіки в підготовці майбутніх фахівців сфери підприємництва. *Молодий вчений*, 5, 523–526.

Мадзігон, В. (2010). Підприємець як визначальна особистість у бізнесі в ринковій економіці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 153–162.

Майковська, В.І. (2017). Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 1 (87), 112–117. doi: 10.35433/pedagogy.1(87).2017.112-117

Матукова, Г.І. (2015). *Підприємницька компетентність майбутніх фахівців економічного профілю: теорія і практика*. Кривий Ріг: Чернявський Д.О.

Мельниченко, О.В. (2022). Розвиток підприємницької компетентності та її роль у відновленні країни. *Освітологічний дискурс*, 37(2), 89–100. doi: 10.28925/2312-5829.2022.26

Назаренко, Г.А. (2020). Підприємницька компетентність як компонент культури демократизму учнівської молоді. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2, 243–248. doi: 10.31651/2524-2660-2020-2-243-248

Пріма, Р., Бортнюк, Т. (2021). Підприємницька компетентність: сутність та дефініціювання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (105), 249–258. doi: 10.24139/2312-5993/2021.01/249-258

Сохацька, Г.М., Закатнов, Д.О. (2021). Модель розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців. М.Т. Теловата (Ред.), *Підприємницька компетентність майбутніх фахівців* (с. 8–12). Житомир: «Полісся».

Тадеуш, О.М. (2023). Формування підприємницької компетентності магістрантів педагогічних спеціальностей як вагомий чинник підвищення їх конкурентоспроможності в умовах непередбачуваних змін. *Освітологічний дискурс*, 2(41), 161–184. doi: 10.28925/2312-5829.2023.29

Шамборовський, Г.О. (2021). *Філософія бізнесу: Навчально-методичні матеріали до вивчення курсу*. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка.

Baczyńska, A.K., Rowiński, T., & Cybis, N. (2016). Proposed core competencies and empirical validation procedure in competency modeling: Confirmation and classification. *Frontiers in Psychology*, 7, 273. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00273

Bosma, N., Hill, S., Ionescu-Somers, A., Kelley, D., Levie, J., & Tarnawa, A. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor 2019/2020 Global Report*. London: Global Entrepreneurship Research Association, London Business School. Retrieved from <https://www.babson.edu/media/babson/assets/global-entrepreneurship-monitor/2019-2020-GEM-Global-Report.pdf>

European Commission. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Retrieved from https://eufordigital.eu/wp-content/uploads/2019/10/EntreComp_The-Entrepreneurship-Competence-Framework.pdf

European Parliament, & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394, 10–18.

Kyndt, E., Baert, H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13-25. doi: 10.1016/j.jvb.2015.07.002

RezaeiZadeh, M., Hogan, M., O'Reilly, J., et al. (2017). Core entrepreneurial competencies and their interdependencies: insights from a study of Irish and Iranian entrepreneurs, university students and academics. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 13, 35–73. doi: 10.1007/s11365-016-0390-y

References

Arseienko, A. *Pidprijemtsi v mynulomu i sohodni: khto vony? Henesa zakhidnykh kontsept-sii* [Entrepreneurs in the Past and Today: Who Are They? The Genesis of Western Concepts]. *Filosofska i sotsiologichna dumka* [Philosophical and Sociological Thought], 1993, no. 1, pp. 80–93. (In Ukrainian).

Baczyńska, A.K., Rowiński, T., Cybis, N. Proposed core competencies and empirical validation procedure in competency modeling: Confirmation and classification. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, AN: 273. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00273

Blikhar, V.S. (Ed.). (2020). *Filosofia: slovnyk terminiv ta personalii* [Philosophy: Dictionary of terms and personalities]. Kyiv, KVITS Publ., 275 p. (In Ukrainian).

Bolotov, H.P., Derii, Zh.V., Semchenko, O.B. *Heneza ta rozvytok teorii pidpriumnytstva* [The genesis and development of entrepreneurship theories]. *Visnyk of Chernihiv State Technological University, series «Economic sciences»*, 2011, no. 4 (54), pp. 7–16. Available at: <https://economicvistnic.stu.cn.ua/index.pl?task=arcls&id=571> (Accessed 10 September 2024). (In Ukrainian).

Bosma, N., Hill, S., Ionescu-Somers, A., Kelley, D., Levie, J., Tarnawa, A. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor 2019/2020 Global Report*. London, Global Entrepreneurship Research Association, London Business School, 232 p. Available at: <https://www.babson.edu/media/babson/assets/global-entrepreneurship-monitor/2019-2020-GEM-Global-Report.pdf> (Accessed 10 September 2024).

European Commission. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Available at: https://eufordigital.eu/wp-content/uploads/2019/10/EntreComp_The-Entrepreneurship-Competence-Framework.pdf (Accessed 10 September 2024).

European Parliament, & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 2006, L 394, pp. 10–18.

Kovalchuk V.I., Podolska I.S. Application of digital pedagogy in preparation of future specialists in the sphere of entrepreneurship is defined. *Young Scientist*, 2018, no. 5, pp. 523–526. (In Ukrainian).

Kyndt, E., Baert, H. Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 2015, vol. 90, pp. 13–25. doi: 10.1016/j.jvb.2015.07.002

Madzhon, V. *Pidpriumyets yak vyznachalna osobystist u biznesi v rynkovii ekonomitsi* [The entrepreneur as a key personality in business within a market economy]. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 2010, no. 3, pp. 153–162. (In Ukrainian).

Matukova, H.I. (2015). *Pidpriumnytska kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu: teoriia i praktyka* [Entrepreneurial competence of future specialists in economics: Theory and practice]. Kryvyi Rih, Cherniavskiy D.O. Publ., 539 p. (In Ukrainian).

Maykovska, V. The essence and the structure of future specialists' business competence in Ukraine. *Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*, 2017, no. 1 (87), pp. 112–117. doi: 10.35433/pedagogy.1(87).2017.112-117 (In Ukrainian).

Melnychenko, O. Development of entrepreneurial competence and its role in the reconstruction of Ukraine. *Educological Discourse*, 2022, vol. 37, no. 2, pp. 89–100. doi: 10.28925/2312-5829.2022.26 (In Ukrainian).

Nazarenko, H. *Pidpriumnytska kompetentnist yak komponent kultury demokratyzmu uchnivskoi molodi* [Entrepreneurial competence as a component of the democracy culture of students]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 2020, no. 2, pp. 243–248. doi: 10.31651/2524-2660-2020-2-243-248 (In Ukrainian).

Prima, R., Bortniuk, T. *Pidpriumnytska kompetentnist: sutnist ta definityuvannia* [Entrepreneurial competence: essence and definition]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies], 2021, no. 1 (105), pp. 249–258. doi: 10.24139/2312-5993/2021.01/249-258 (In Ukrainian).

RezaeiZadeh, M., Hogan, M., O'Reilly, J., et al. Core entrepreneurial competencies and their interdependencies: insights from a study of Irish and Iranian entrepreneurs, university students and academics. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 2017, vol. 13, pp. 35–73. doi: 10.1007/s11365-016-0390-y

Shamborovskyi, H.O. (2021). *Filosofii biznesu* [Philosophy of business]. Lviv: Ivan Franko LNU Publ., 56 p. (In Ukrainian).

Sokhatska, H.M., Zakatnov, D.O. (2021). *Model rozvytku pidpriumnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv* [A model for developing entrepreneurial competence of future specialists]. M.T. Telovata (Ed.), *Pidpriumnytska kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv* [Entrepreneurial competence of future specialists]. Zhytomyr, Polissia Publ., pp. 8–12. (In Ukrainian).

Tadeush, O. Formation of entrepreneurial competence of Master's students in pedagogical specialties as an important factor in increasing their competitiveness in conditions of constant changes. *Educological discourse*, 2023, vol. 2, no. 41, pp. 161–184. doi: 10.28925/2312-5829.2023.29 (In Ukrainian).

ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST: PROFESSIONAL AND PERSONAL DIMENSIONS

Kyrylenko Yelisei, PhD student, Alfred Nobel University, Dnipro.

e-mail: Realelisey@gmail.com.

ORCID: 0009-0001-6197-4218

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-16

Keywords: *entrepreneurship, entrepreneurial traits, entrepreneurial competence, future professionals in the automotive transport sector, structure of entrepreneurial competence.*

The article is devoted to exploring the development of perspectives on the essence of entrepreneurship as a socio-economic phenomenon and the personal traits of entrepreneurs.

The aim of the article is to identify the theoretical foundations of entrepreneurial competence, outline its structure with regard to the specific features of vocational training for students of automotive transport colleges, and emphasise the integration of professional, social, and personal dimensions.

The research methods employed include categorical, definitional, and retrospective analyses of interpretations of the phenomena of entrepreneurship and entrepreneurial competence; methods of conceptualisation and systematisation to formulate narrow and broad definitions of entrepreneurial competence; as well as methods of structuring and modelling the content and structure of entrepreneurial competence for future professionals in the automotive transport sector.

As a result of analysing primary sources, broad and narrow definitions of entrepreneurial competence for professionals in the automotive transport sector have been formulated. In a broad sense, entrepreneurial competence is defined as an integrated characteristic that ensures the effective performance of a specialist in various professional roles, ranging from a leader to a strategist. In a narrow sense, it is a complex personal formation encompassing specific competences necessary for successful activities in the automotive transport sector, including business process organisation, risk management, and the implementation of innovative strategies.

The content of entrepreneurial competence is revealed through the proposed three interrelated domains of EntreComp: "Ideas and Opportunities," "Resources," and "Transformation in Action." Based on this framework, a detailed list of relevant knowledge, skills, abilities, and values essential for innovative activities in the automotive transport sector has been developed. Key knowledge areas include the fundamentals of entrepreneurship, the laws and principles governing transport systems, financial management of transport enterprises, marketing, and personnel management. Crucial traits identified include the ability to harness the creative potential of employees, effectively utilise resources, foster an atmosphere of innovative search, respond swiftly to changing market demands, pursue continuous knowledge renewal, focus on sustainable enterprise development, and maintain a results-oriented approach as the foundation of effective activity. Additionally, the importance of retaining the freedom of initiative and entrepreneurship, demonstrating independent thinking, and calculating risks while taking responsibility for decisions is highlighted.

Given the multidimensional nature of entrepreneurial competence, which integrates several diverse components, its structure is described through the professional, social, and personal dimensions. The professional dimension reflects the rational and operational component of entrepreneurial competence for future professionals in the automotive transport sector. The social dimension focuses on the ability to build harmonious relationships in the professional environment, taking ethical and societal values into account. The personal dimension represents the existential foundation of entrepreneurial competence, ensuring freedom of choice and the creative search for meaning by professionals in the automotive transport sector.

The article concludes that the entrepreneurial competence of future professionals in the automotive transport sector is a multifaceted phenomenon that requires a systemic integration and creative interpretation of economic, sociological, psychological-pedagogical, and philosophical approaches for its comprehensive understanding.

Одержано 08.09.2024.

УДК 378.1:311.1

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-17

К.В. ОЛЕКСАНДРЕНКО,

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов,
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)*

Л.Л. ПЕТЬЛОВАНА,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)*

Н.М. СОБОЛЬ,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)*

АЛГОРИТМ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СИСТЕМІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З HR-ІНЖИНІРИНГУ

Метою статті є створення алгоритму розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця, що являє собою певну послідовність психолого-педагогічних дій, реалізованих у системі професійної освіти і орієнтованих на розвиток професійної діяльності фахівців з HR-інжинірингу.

Для розв'язання поставлених завдань використовували комплекс методів дослідження: порівняння, систематизація й узагальнення отриманих даних, педагогічне моделювання, метод емпіричних спостережень, метод експертної оцінки, рефлексивний метод оцінки.

Визначено, що процес модернізації системи сучасної вищої освіти неможливий без покращення якості викладання іноземних мов, оскільки це надає конкурентну перевагу здобувачу на ринку праці, а також спонукає його до здійснення іншомовної професійної комунікації.

Проаналізовано різні підходи до розуміння поняття «іншомовна професійна компетентність». Встановлено, що іншомовна професійна компетентність є певною сукупністю лексичних знань, граматичних, соціокультурних і власне конкретно професійних знань, умінь і навичок, необхідних для іншомовного спілкування в ситуаціях і сферах, пов'язаних із безпосереднім виконанням виробничих завдань та функціональних обов'язків.

Алгоритм розвитку іншомовної професійної компетентності являє собою послідовність психолого-педагогічних дій, реалізованих у системі професійної освіти й орієнтованих на розвиток професійної діяльності. Встановлено, що дотримання цієї послідовності забезпечує стійкий розвиток і підвищення рівня активності й ініціативності майбутнього фахівця в професійному іншомовному спілкуванні.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувались такі методи: порівняння, узагальнення, систематизація, педагогічне моделювання, методичний експеримент, метод експертної оцінки, метод рефлексивного оцінювання, інтерв'ю.

Зроблено висновок про те, що використання алгоритму розвитку іншомовної професійної компетентності дозволяє здійснювати аналіз вимог до розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців; визначати цілі і завдання діяльності (взаємодії); обґрунтовувати систему вихідних даних із розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців; аналізувати рівень іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з HR-інжинірингу і обирати оптимальні прийоми психолого-педагогічного впливу і тактики діяльності; оцінювати результати власної діяльності з розвитку іншомовної професійної компетентності здобувачів.

Ключові слова: *алгоритм, компетентність, іншомовна професійна компетентність, тактики діяльності, показники якості.*

Постановка проблеми. Питання формування іншомовних навичок у здобувачів немовних спеціальностей завжди привертало увагу дослідників. Для більшості здобувачів нефілологічних спеціальностей спілкування іноземною мовою за професійним спрямуванням є проблемним і не дає бажаних результатів. Ще кілька років тому на заняттях з іноземної мови на немовних спеціальностях метою було читання й переклад загальнонаукової літератури. Зміна парадигми освіти від традиційної до особистісно зорієнтованої, перехід на нові освітні стандарти вимагають від закладу вищої освіти вдосконалення якості підготовки майбутнього фахівця, становлення його як професіонала, що знає свою справу і вільно орієнтується в новітніх досягненнях у сфері професійної діяльності. Окрім цього, в умовах полілінгвального і полікультурного світу випускник ЗВО повинен володіти сформованою іншомовною професійною компетентністю, вміти інтегрувати її у структуру майбутньої професійної діяльності. Відповідно, нагальною стає потреба поновому вибудувати систему іншомовної підготовки випускників ЗВО, розглядаючи її як педагогічний супровід саморозвитку здобувача в цілеспрямовано організованому освітньому просторі ЗВО, який забезпечує студенту можливість якнайповнішого розкриття й розвитку його здібностей.

Змінюються й акценти вивчення іноземних мов у закладі вищої освіти, і нагальною потребою стає формування іншомовної професійної компетентності. Це зумовило не тільки збільшення обсягу знань за фахом для засвоєння здобувачами, але й формування здатності майбутніх випускників до їх творчого застосування в реалізації завдань професійного спрямування, спроможності здійснювати іншомовне професійне спілкування з представниками інших країн, виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища та працювати в міжнародній команді. Знання іноземної мови дозволяє також підвищити загальну компетентність майбутнього фахівця, що робить його конкурентоспроможним на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності досліджують науковці з різних країн світу. Зокрема, іншомовна комунікативна компетентність вивчається з перспективи філософії [Петрушенко, 2009], педагогіки [Гаврилюк, 2022; Кухта, 2008; Личова, 2023; Сура, 2003; Тарнопольський, Сторожук, 2021; Федина, 2017], лінгвістики [Соболь, 2021; Mukan, Havryliuk, Levko, et al. 2021], психології [Олександренко, Мисечко, 2022; Чиханцова, 2019] та ін.

Проте, незважаючи на чітко виражену тенденцію до професійного вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти, навчання іноземної мови здобувачів здійснюється фактично окремо від формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Проаналізувавши наукові праці, ми можемо зробити висновок, що іншомовна професійна компетенція здобувача виступає насамперед як здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із завданнями гіпотетичних ситуацій іншомовного спілкування. У вивченні іноземної мови відтворюється зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Як наслідок, задача формування у здобувача закладу вищої освіти такої професійної компетентності, до структури якої була б органічно інтегрована іншомовна компонента, залишається нерозв'язаною.

З огляду на важливість такого комплексного критерію іншомовної професійної компетентності як продуктивність, доцільно розглядати її у межах інтегративно-технологічного підходу. Інтегративно-технологічний підхід передбачає створення моделі досліджуваного предмета, яка, відтворюючи його просторово-тимчасові, функціонально-динамічні й структурні властивості, дозволяє побудувати алгоритм технологізації діяльності зі створення або перетворення цього предмета.

Отже, **метою статті** є створення алгоритму розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця, що являє собою певну послідовність психолого-педагогічних дій, реалізованих у системі професійної освіти і орієнтованих на розвиток професійної діяльності фахівців з HR- інжинірингу.

Для досягнення поставленої мети сформульовано **такі завдання**: проаналізувати основні підходи до визначення поняття іншомовної професійної компетентності загалом, уточнити сутність іншомовної професійної компетентності у складі професійної компетентності фахівця з HR- інжинірингу й описати алгоритм формування іншомовної професійної компетентності здобувачів в освітньому просторі ЗВО.

Для розв'язання поставлених завдань використовували комплекс **методів дослідження**: порівняння, систематизація й узагальнення отриманих даних, педагогічне моделювання, метод емпіричних спостережень, методичний експеримент, метод експертної оцінки, рефлексивний метод оцінки, інтерв'ю.

Процедура дослідження. Упродовж 2022-2024 років іншомовну професійну підготовку студентів економічних спеціальностей (051 HR-інжиніринг у бізнес-економіці, Економіка та аналітика бізнесу, Економічна кібернетика, 071 Облік і оподаткування, 072 Фінанси, банківська справа та фондовий ринок, 075 Маркетинг) Хмельницького національного університету реалізовували за певним алгоритмом розвитку іншомовної професійної компетентності в умовах спеціально організованого цілісного полілінгвального й полікультурного освітнього простору, який передбачав аудиторну і позааудиторну іншомовну навчально-пізнавальну діяльність учасників освітнього процесу, використання можливостей віртуального освітнього середовища, широке впровадження імітаційно-ігрових та інтерактивних форм навчання. Використання лінгводидактичних можливостей освітнього простору ЗВО засвідчило позитивну динаміку у формуванні іншомовної професійної компетентності здобувачів, підвищення їхньої мотивації до опанування іноземної мови за фахом, подолання психологічних бар'єрів у здійсненні професійної комунікації іноземною мовою. Такий висновок підкріплюється отриманими результатами дослідження: бесідою-інтерв'ю зі здобувачами, мовним тестом до і після експерименту, експертною оцінкою і результатами самооцінювання як тих студентів, які брали участь в експериментальному освітньому процесі, так і тих, до яких переважно застосовувалися традиційні аудиторні способи освітньої діяльності.

Говорячи про алгоритм розвитку іншомовної професійної компетентності, ми мали намір одержати результат, а також порушити питання про те, що є вихідним для такого алгоритму. Під продуктивною іншомовною професійною компетентністю ми розуміємо іншомовну комунікативність, яка враховує конкретну ситуацію спілкування, що сприяє індивідуальному, особистісному й професійно-діяльнісному росту фахівців, які беруть участь у взаємодії, а також гармонізації соціальних стосунків між ними.

Виклад основного матеріалу. За загальноприйнятим у сучасній науці визначенням діяльність являє собою систему, що розвивається, має будову, свої внутрішні переходи й перетворення. Діяльність кожної окремої людини залежить від її місця в суспільстві, від того, як вона складається у неповторюваних обставинах. Характер і особливості діяльності визначаються потребами і мотивами, а її структура забезпечується певними діями та операціями [Соболь, 2021]. Як висновок, у діяльності розрізняють дві складові: мотиваційно-потребнісну й операціонально-технічну. Потреби конкретизуються в системі мотивів, які являють собою складну ієрархію: основні, стрижневі мотиви й додаткові мотиви-стимули. За твердженням авторів [Олександренко, Мисечко, 2022] стрижневі мотиви мають для людини особистісний смисл. Діяльність мотивує людину тією мірою, якою вона набуває для неї особистісного смислу.

Метою і результатом вищої професійної освіти виступає поняття «професійна (фахова) компетентність», тобто здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь і знань під час вирішення завдань професійної діяльності. Професійна компетентність – це здатність фахівця від початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії завдяки здійсненню ефективної професійної діяльності та показувати належні особистісні якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, уміння, навички, емоції, ґрунтуючись на внутрішній мотивації, ставленнях, моральних та етичних цінностях і досвіді, усвідомлюючи обмеження своїх знань та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [Личова, 2023; Petliovana, 2022].

Компетентність має інтегративну природу. Вона розкриває знання сутності певної роботи, способів і засобів досягнення окреслених цілей, а також відповідні вміння й навички. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до діяльності зі «знанням справи». Іншомовна комунікативна компетентність – це необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус. Отже,

іншомовна професійна компетентність – це сукупність лексичних знань (загальноживинової іноземної термінології та професіоналізмів – слів і мовленнєвих зворотів, характерних для мови фахівців певної галузі), граматичних (необхідних для правильної побудови речень тощо), соціокультурних (особливості світосприйняття, традиції, звичаї, моральні та естетичні цінності різних народів) і власне конкретно професійних знань, умінь і навичок, необхідних для іншомовного спілкування в різних ситуаціях і сферах, які пов'язані з безпосереднім виконанням виробничих завдань і функціональних обов'язків [Федина, 2017, с. 264].

В основу розробки алгоритму розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця покладено визначення діяльності, під якою розуміємо специфічну форму суспільно-історичного буття людей, що полягає в цілеспрямованому перетворенні ними природної і соціальної дійсності. Будь-яка діяльність, яка здійснюється її суб'єктом, містить у собі мету, засіб, процес перетворення і його результат. При виконанні діяльності суттєво змінюється і розвивається сам її суб'єкт.

Професійний розвиток суб'єкта виражається в розвитку його особистості та індивідуальності за рахунок набуття професіоналізму і формування індивідуального стилю діяльності. На відміну від цього процесу, розвиток іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця виявляється у розвитку прийомів і способів професійної діяльності, удосконаленні технології, збагаченні методологічного інструментарію і розширенні сфери його застосування.

У результаті розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця йому стають доступними все більш складні професійні завдання. У результаті сформованої іншомовної професійної компетентності здобувача в процесі його професійної діяльності формуються нові завдання і способи їхнього рішення. Це поповнює предметну область професії, удосконалює техніку і технологію, а також систему знань і практичного досвіду. Побудова алгоритму розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця являє собою вибір науково обґрунтованого, практично реалізованого, економічно доцільного варіанта його кількісного й якісного складу. Процес розробки алгоритму починається із завдання системи, а завершується розробкою вихідних даних, достатніх для його формування. Вибір того або того варіанта методу, закладеного в основу побудови алгоритму, визначається рівнем і характером підготовки суб'єктів освітнього процесу (викладачів і здобувачів), широтою їхніх світоглядних уявлень, особливостями предметної сфери, накопиченим досвідом тощо.

Побудова системи становить комбінацію наукового аналізу, досвіду, здорового глузду, інтуїції й естетичних міркувань. Алгоритм розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця визначає послідовність і внутрішній зміст етапів формування цієї особистісної якості, дотримання яких забезпечує стійке підвищення його рівня. Психолого-педагогічна сутність алгоритму розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця полягає у його спрямованості на реалізацію двоєдиного процесу – розвиток компонентів іншомовної професійної компетентності і зміну критеріїв оцінки себе як суб'єкта професійного іншомовного спілкування.

Алгоритм розвитку іншомовної професійної компетентності як стійка, відтворена, часова послідовність внутрішніх і зовнішніх дій майбутнього фахівця визначає послідовність і внутрішній зміст розвитку його іншомовної професійної компетентності, дотримання яких забезпечує її стійке формування і підвищення рівня активності й ініціативності майбутнього фахівця в професійній діяльності. У результаті реалізації алгоритму розвитку іншомовної професійної компетентності розвиток умінь, знань і навичок, що характеризують мотиваційний, прогностичний, соціокультурний, технологічний і аналітичний критерії іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця відбувається на кожному рівні її розвитку, що формує і розвиває в особистості здатність до саморозвитку і самовдосконалення.

Для розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця, формування психолого-педагогічних прийомів впливу і тактик діяльності викладача було розроблено відповідну методiku і алгоритм діяльності. В основі розробленого алгоритму лежить підхід, сутність якого полягає в послідовному виконанні попередньої та основної діяльності викладача з розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця (рис. 1-2).



Рис. 1. Алгоритм розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця



Рис. 2. Алгоритм діяльності викладача з розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця

До попереднього етапу входить:

– декомпозиція діяльності суб'єктів освітнього процесу ЗВО, вироблена для уточнення й визначення мети та завдань розвитку іншомовної професійної компетентності. Її ступінь визначається наявністю і повнотою вихідної інформації;

– композиція діяльності суб'єктів освітнього процесу, що полягає у визначенні оптимальних умов для розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця в процесі його навчання;

– щодо розв'язуваного завдання декомпозицію доцільно проводити відповідно рівня окремих умінь викладача і якостей особистості майбутнього фахівця;

– обґрунтування вихідних даних, що здійснюється на основі аналізу вимог, пропонованих освітнім процесом як надсистемою до діяльності суб'єктів освітнього процесу з метою виявлення характеристик (показників якості), що суттєво впливають на цей процес і обмежень, що накладаються на систему.

Основний етап розв'язання завдання полягає у формуванні прийомів психологічного впливу (ППВ) і тактик діяльності (ТД) викладача з розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця, адекватних його індивідуально-психологічному портрету.

Цей етап передбачає виконання такої послідовності робіт:

– розробку шляхів розвитку іншомовної професійної компетентності, удосконалення і зміни програмуючих властивостей особистості майбутнього фахівця, що виробляється шляхом розгляду всієї сукупності прийомів психологічного впливу для кожного психологічного портрета;

– розрахунок чисельних значень показників якості (ПЯ);
– прийоми, що характеризують психологічний вплив і тактики діяльності, їхній аналіз і вибір оптимальних. Критерієм оцінки ППВ і ТД обрано узагальнений показник якості (УПЯ).

Вибір узагальненого показника якості УПЯ як критерію оцінки передбачає наявність повної інформації про часткові показники якості ПЯ. Номенклатура цих показників визначається на етапі попередньої оцінки. Оцінка ППВ і ТД полягає в розрахунку узагальненого показника якості, що характеризує цю діяльність у процесі розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця. Кожній сукупності ППВ і ТД, які використовуються викладачем, відповідає свій узагальнений показник якості. Визначення найкращої сукупності ППВ і ТД відбувається на основі порівняння чисельних значень УПЯ. При цьому максимальному значенню узагальненого показника якості відповідає оптимальна сукупність ППВ і ТД.

Висновки. Використання алгоритму діяльності викладача з розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця дозволяє:

– на попередньому етапі: аналізувати вимоги до розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців; аналізувати характеристики діяльності суб'єктів освітнього процесу; визначати цілі і завдання діяльності (взаємодії); обґрунтовувати систему вихідних даних із розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців;

– на основному етапі: вибирати критерії оцінки рівня розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців; аналізувати рівень іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з HR-інжинірингу і вибирати оптимальні прийоми психолого-педагогічного впливу і тактики діяльності; оцінювати результати власної діяльності з розвитку іншомовної професійної компетентності здобувачів.

Напрямами подальших досліджень може бути визначення умов оптимізації професійної підготовки, розробка концепції розвитку професійної діяльності майбутніх фахівців.

Дотримання етичних стандартів

У всіх учасників дослідження була отримана інформована згода на збір даних. У процесі проведення дослідження було дотримано відповідних етичних норм і правил; жодного морального тиску на учасників експерименту не здійснювалося. Усі процедури, виконані з участю респондентів, відповідали етичним стандартам інституціонального дослідницького комітету, а також Хельсинській декларації 1964 р. та її пізнішим поправкам або відповідним їй етичним стандартам.

Список використаних джерел

Гаврилюк, Н.М. (2022). Професійна освіта: викладання англійської студентам економічних спеціальностей. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 1 (23), 143–148. doi: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-17

Кухта, І.В. (2008). Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 4, 27–32.

Личова, Т.Ю. (2023). Педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів з агроінженерії у професійній підготовці. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 1(25), 70–79. doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-8

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. doi: 10.52726/as.humanities/2022.1.38

Олександренко, К., Мисечко, О. (2022). Психологічні особливості впливу успішності оволодіння іноземною мовою на розвиток особистості. *Вісник Національного університету оборони України. Серія Психологія*, 6(70), 109–117. doi: 10.33099/2617-6858-2022-70-6-109-117

Олександренко, К., Росквас, І. (2024). Інформаційно-комунікаційні технології в іншомовній підготовці здобувачів другого рівня вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2(13), 163–169. doi: 10.31499/2618-0715.2(13).2024.316730

Петрушенко, В. (2009). *Тлумачний словник основних філософських термінів*. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка».

Соболь, Н. (2021). Деякі аспекти підготовки майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності в умовах складного світу. У *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (с. 104–107). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».

Сура, Н. (2003). Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, 4, 190–192.

Тарнопольський, О.Б., Сторожук, С.Д. (2021). Комунікативна культура іншомовного спілкування та її співвідношення з формуванням вторинної мовної особистості тих, хто навчаються, у курсах іноземних мов. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. *Педагогічні науки*, 1(21), 253–259. doi: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-29

Федина, М. (2017). Сутність і специфіка іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нафтогазової промисловості. *Молодий вчений*, 4 (44), 263–267.

Чиханцова, О. (2015). Значення іншомовного професійного спілкування для студентів немовних ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 12 (14), 127–141.

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.

Чорна, О. (2013). Особливості та практика формування іншомовної професійної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 22, 230–237.

Mukan, N., Chubinska, N., & Zhongjun Gou. (2023). Competency-based approach in higher education: the main concepts. *Академічні візії*, 17. doi: 10.5281/zenodo.8177296

Mukan, N., Havryliuk, M., Levko, M., Kobryn, N., & Zapotichna, M. (2021). Directions for using historical and pedagogical experience to improve language learning in a post-pandemic society. *Postmodern Openings*, 12(4), 316–327. doi: 10.18662/po/12.4/378

Petliovana, L. (2022). Factors influencing the professional adaptation of future specialists in the economic field. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 3 (110), 184–199. doi: 10.35433/pedagogy.3(110).2022.184-199

References

Chorna, O. *Osoblyvosti ta praktyka formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei* [Peculiarities and Practice of the Formation of Non-Philological Students' Foreign Communicative Competence]. *Vykładannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity. Mizhpredmentni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky* [Teaching Languages in Higher Educational Institutions. Interdisciplinary Connections. Scientific Research. Experience. Explorations], 2013, vol. 22, pp. 230–237. (In Ukrainian).

Chykhantsova, O. Foreign language communication competence as a factor of personal development. *Actual Problems of Psychology: Scientific Papers of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 2019, vol. 6, issue 16, pp. 279–286. (In Ukrainian).

Chykhantsova, O. *Znachennia inshomovnoho profesiinoho spilkuvannia dlia studentiv nevovnykh VNZ* [The meaning of foreign professional communication for students of non-linguistic universities]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy* [Current issues of education and training of people with special needs], 2015, no. 12(14), pp. 127–141. (In Ukrainian).

Fedyna, M. *Sytynist i spetsyfika inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv naftohazovoi promyslovosti* [The essence and peculiarities of foreign language professional

competence of future oil and gas industry specialists]. *Young Scientist*, 2017, no. 4(44), pp. 263–267. (In Ukrainian).

Havryliuk, N. Vocational education, teaching English to students of economic specialties. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 1(23), pp. 143–148. doi: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-17 (In Ukrainian).

Kukhta, I. Foreign language competence in the context of formation of communicative culture of students while studying a foreign language. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu* [Visnyk of Vinnytsia Polytechnical Institute], 2008, no. 4, pp. 27–32. (In Ukrainian).

Lozynska, L., Kurakh, N., Depchynska, I. *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy* [Formation of foreign language communicative competence of students in the process of foreign language learning]. *Akademichni studii. Seriya "Humanitarni nauky"* [Academic Studies. Humanities], 2022, no. 1, pp. 245–252. doi: 10.52726/as.humanities/2022.1.38 (In Ukrainian).

Lychova, T. Pedagogical conditions for forming professional competence of future bachelors in agricultural engineering during their professional training. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 1(25), pp. 70–79. doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-8 (In Ukrainian).

Mukan, N., Chubinska, N., Zhongjun Gou. Competency-based approach in higher education: the main concepts. *Academic Visions*, 2023, no. 17. doi: 10.5281/zenodo.8177296

Mukan, N., Havryliuk, M., Levko, M., Kobryn, N., Zapotichna, M. Directions for using historical and pedagogical experience to improve language learning in a post-pandemic society. *Postmodern Openings*, 2021, vol. 12, issue 4, pp. 316–327. doi: 10.18662/po/12.4/378

Oleksandrenko, K., Mysechko, O. Psychological features of the influence successes in mastering a foreign language on personality development. *Bulletin of National Defense University of Ukraine*, 2022, no. 70(6), pp. 109–117. doi: 10.33099/2617-6858-2022-70-6-109-117 (In Ukrainian).

Oleksandrenko, K., Roskvas, I. Information and communication technologies in the foreign language training of second-level higher education students in distance learning. *Sotsialna robota i sotsialna osvita* [Social Work and Social Education], 2024, no. 2(13), pp. 163–169. doi: 10.31499/2618-0715.2(13).2024.316730 (In Ukrainian).

Petliovana, L. Factors influencing the professional adaptation of future specialists in the economic field. *Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*, 2022, no. 3 (110), pp. 184–199. doi: 10.35433/pedagogy.3(110).2022.184-199

Petrushenko, V. (2009). *Tlumachnyi slovnyk osnovnykh filosofskykh terminiv* [Explanatory dictionary of the main philosophical terms]. Lviv, Lviv National University "Lviv Polytechnic" Publ., 264 p. (In Ukrainian).

Sobol, N. (2021). *Deiaki aspekty pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv do zdiisnennia profesiinoi diialnosti v umovakh skladnogo svitu* [Some aspects of future specialists' training to realization of professional activity in conditions of complicated world]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii "Doslidzhennia riznykh napriamiv rozvytku psykholohii ta pedohohiky"* [Proc. Scien. and Pract. Conf. "Research of different directions of psychology and pedagogy development"]. Odesa, pp. 104–107. (In Ukrainian).

Sura, N. *Inshomovna profesiina kompetentnist: holovni pryntsyipy ta komponenty protsesu navchannia profesiino oriietovanoho spilkuvannia* [Foreign language professional competence: main principles and components of the teaching process of professionally oriented communication]. *Visnyk Luhanskoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka* [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University], 2003, no. 4, pp. 190–192. (In Ukrainian).

Tarnopolsky, O., Storozhuk, S. Communicative culture of foreign language communication and its correlation with developing the secondary language personality of foreign language learners. *Bulletin of National Defense University of Ukraine*, 2021, no. 1(21), pp. 253–259. doi: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-29 (In Ukrainian).

ALGORITHM OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE HR-ENGINEERING SPECIALISTS

Oleksandrenko Kateryna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi.

e-mail: oleksandrenkok@khnmu.edu.ua.

ORCID: 0000-0001-9735-3715

Petliovana Liliia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi.

e-mail: petliovana@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-8873-7733

Sobol Nataliia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi.

e-mail: sobolna@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-8142-008X

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-17

Keywords: *algorithm, competence, foreign language professional competence, tactics of activity, quality indicators.*

The article deals with the concept of foreign language professional competence and its development in the system of professional activity of a future specialist. It was determined that the process of modernizing the system of higher education raises the problems of improving the quality of foreign language acquisition which gives a competitive advantage to a graduate on a labour market as well as enables them to conduct foreign language professional communication.

*The **purpose** of the article is to create the algorithm for the development of foreign-language professional competence of a future HR engineering specialist. An algorithm of foreign language professional competence development is regarded as a certain sequence of psychological and pedagogical actions realized within the system of professional education and oriented on the professional activity of future HR engineering specialists.*

To achieve the formulated aim, the following tasks were considered: different approaches to understanding foreign language competence were described, the essence of foreign language professional competence within the frameworks of professional activity was clarified, and an algorithm of foreign language professional development was elaborated. Due to the realization of the algorithm of foreign language professional development, the improvement of skills and abilities which are characteristics of motivational, prognostic, socio-cultural, technological and analytical criteria of foreign language professional competence of future professionals is taken place on each level of its development resulting in self-development and self-improvement of personality.

*To solve the tasks of the investigation the following **methods** were employed: comparison, systematization, and pedagogical modelling, and methodological experiment, method of expert assessment, reflexive assessment method, and interviewing.*

The analysis of the latest publications on the subject of the research was carried out. Different approaches to understanding the concept of «foreign language professional competence» were regarded. It was revealed that foreign language professional competence is a set of lexical, grammatical, socio-cultural and professional knowledge and skills necessary for foreign language communication in situations that are related to professional duties.

***It has been concluded** that the usage of the algorithm of foreign language professional competence development enables: to analyse the main requirements for the development of foreign language professional competence of future specialists; to determine the aims and tasks of educational activity; to substantiate the system of basic data for foreign language professional competence development; to analyse characteristics of participants of the educational process; to choose criteria for the assessment of the level of foreign language professional competence development; to choose appropriate means of psychological and pedagogical influence and tactics of activity; and to evaluate your own results in foreign language professional competence development.*

Directions for further investigations may be outlined as follows: determination of the conditions for professional training optimization, and elaboration of the concept of professional activity development.

Одержано 19.08.2024.

УДК 378.147

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-18

Т.О. ТАРАНЕНКО,

*асистент кафедри технологічної та професійної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)*

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ З КУРСУ «МАТЕРІАЛОЗНАВСТВО ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА» ПРИ РОБОТІ НАД ДИЗАЙНЕРСЬКИМИ ЗАВДАННЯМИ

Метою статті є обґрунтування методичних підходів до формування технолого-конструкторських компетентностей студентів у процесі вивчення освітнього компонента «Матеріалознавство швейного виробництва» у виконанні дизайнерських завдань з навчального курсу. Метами дослідження є теоретичний аналіз, узагальнення та моделювання навчальних ситуацій – для розробки прикладів проектних завдань і їх застосування в навчальному процесі та їх адаптація до потреб курсу «Матеріалознавство швейного виробництва».

У статті обґрунтовано важливість творчого та інженерного мислення студентів, які можуть саморозвиватися, самореалізуватися, самостійно приймати рішення в умовах постійних змін. Доведено, що дизайнерська діяльність є ефективним аспектом, що впливає на розвиток особистості, оскільки включає елементи самовираження й творчості.

Розглянуто процес формування технолого-конструкторської компетентності у студентів, які вивчають курс «Матеріалознавство швейного виробництва». Досліджено роль дизайнерських завдань як засобу розвитку практичних навичок творчо підходити до вирішення технологічних завдань, що стимулює засвоєння інженерних знань і підвищує готовність працювати з різноманітними матеріалами. Завдяки цьому майбутні фахівці навчаються ефективно застосовувати конструктивні рішення, адаптуючи їх до реальних виробничих умов, що є ключовим для роботи в технологічній галузі.

Визначено основні етапи навчання, під час яких студенти застосовують отримані теоретичні знання з матеріалознавства на практиці, добираючи дизайн і конструкцію для майбутніх виробів. Зокрема, акцентується на методиках, що сприяють інтеграції знань про властивості тканин, методи оброблення та технології виготовлення одягу.

Обґрунтовано, що вивчення матеріалознавства крізь призму дизайнерських завдань дозволяє студентам не лише опанувати теоретичні знання з характеристик матеріалів, їх властивостей і застосування у швейному виробництві, а й набутти практичних навичок у процесі розроблення конструкцій, вибору оптимальних матеріалів для конкретних виробів і створення інноваційних моделей.

Окрема увага приділена аналізу застосування дизайнерських завдань на практичних заняттях, де студенти мають можливість реалізувати свої ідеї через розроблення реальних проектів, що включають в себе етапи вибору матеріалів, виготовлення прототипів і тестування конструкцій. Описано приклади завдань, що сприяють розвитку технічної уяви, точності у виконанні завдань і здатності адаптуватися до швидко змінюваних умов технологічної галузі.

Окреслено позитивний вплив дизайнерських творчих завдань на розвиток критичного мислення, креативності й технолого-конструкторських компетентностей студентів при опануванні технологій.

Ключові слова: *технолого-конструкторські компетентності, матеріалознавство швейного виробництва, професійно-практична підготовка студентів, дизайнерські завдання, творчі завдання.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій та вимоги ринку праці вимагають від майбутніх фахівців здатності до творчого та інженерного мислення, а також практичних навичок роботи з матеріалами. Проте традиційні методи навчання часто не забезпечують достатньої підготовки для вирішення комплексних конструкторських завдань, оскільки вони обмежують розвиток здатності до експериментування, інноваційного підходу й самостійного прийняття рішень.

Освіченість у сфері дизайну є важливим компонентом культури сучасної людини, формування якої має починатися з дитинства, коли зароджуються естетичні потреби й смаки. Суспільству потрібні особистості, здатні до самостійного навчання, тому середня освіта повинна забезпечити умови для розвитку творчих здібностей учнів. Це завдання можна виконати шляхом створення спеціально організованого освітнього середовища, що сприятиме саморозвитку, самореалізації та формуванню навичок прийняття рішень і самостійних дій в умовах вибору альтернатив.

З-поміж багатьох видів діяльності саме дизайнерська діяльність пропонує широкі можливості для розвитку особистості, оскільки вона включає елементи самовираження та творчості. Дизайн стимулює творчий потенціал завдяки пошуку нових ідей, експериментам, взаємодії свідомих і підсвідомих процесів, що загалом підвищує інтерес до творчої діяльності.

Задля ефективного розвитку дизайнерської культури доцільно застосовувати творчі завдання як метод педагогічного впливу. Саме такі завдання сприяють виявленню здібностей до дизайнерської діяльності, просторового мислення, емоційного й образного сприйняття світу. Вони також стимулюють інтелектуальний розвиток, характеризований високою загальною і спеціальною обізнаністю, широким спектром знань про виробництво та природу, культурою розумової праці, а також умінням застосовувати свої знання у практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджували основи дизайн-освіти такі науковці як-от: С. Кожуховська, Є. Клімов, О. Куліков, Н. Конишева, Л. Малиновська, В. Наумов, В. Пузанов, В. Розін, В. Сидоренко, Є. Ткаченко та ін.

Дизайн правомірно називають сучасним мистецтвом, що пронизує різні сфери суспільства, визначає естетико-художні параметри модерних культурних об'єктів. Про це писали у своїх роботах Р. Арнхейм, Г. Гуров, Н. Конишева, Е. Ладигін, Г. Пантелєєв, А. Пітерських, Л. Савенкова, Е. Ткаченко та ін. Сучасні науковці в галузі дизайну (Р. Б'юканан, М. Вітта, В. Глазичев, В. Марголін, Г. Саймон, Б. Фуллер та ін.) відстоюють думку про необхідність формування нового визначення сутності поняття «дизайн», що повинне відповідати сучасним вимогам культури, мистецтва, виробництва. Так, Р. Б'юканан, подібно до Г. Ріда, розглядає дизайн як архітектонічне мистецтво, здатне об'єднати всі інші види мистецтв і ремесел [R. Buchanan, 1992].

Упродовж останніх десятиліть авторами А. Джуринським, С. Дятленко, Г. Хомяковою, О. Овчарук, Л. Оршанським, І. Удріс, Л. Чистяковою та ін. при розробленні й упровадженні таких систем професійного навчання, як конструктивно-технологічна, проєктна, предметно-конструкторська, запроваджено ефективні методи й продуктивні прийоми формування професійно-орієнтованих знань і вмінь.

Із представлених посилань зрозуміло, що на сучасному етапі становлення фахової освіти значно підвищуються вимоги суспільства до творчого потенціалу молоді; інтенсивно ведеться пошук оптимального змісту, форм і методів підготовки студентів, готових до майбутньої педагогічної творчості, що сприяє їх самореалізації [Савенко, 2015].

З цієї причини навчальні плани підготовки бакалаврів у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за предметною спеціальністю 014.10 Середня освіта (Технології) у більшості університетів передбачають вивчення освітнього компонента «Матеріалознавство швейного виробництва» чи окремого модуля в рамках дисципліни «Технологія конструкційних матеріалів». Ця дисципліна входить до блоку професійно-практичної підготовки та покликана формувати у технологій базові дизайнерські й інженерні знання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, на даний час залишається відкритим питання формування технолого-конструкторських компетентностей студентів у вивченні освітнього компонента професійно-практичної підготовки «Матеріа-

лознавство швейного виробництва» та вирішення дизайнерських завдань при опануванні даного курсу.

Метою статті є обґрунтування методичних підходів до формування технолого-конструкторських компетентностей студентів у процесі вивчення освітнього компонента «Матеріалознавство швейного виробництва» у виконанні дизайнерських завдань з навчального курсу.

Методами дослідження є теоретичний аналіз, узагальнення та моделювання навчальних ситуацій – для розробки прикладів проектних завдань і їх застосування в навчальному процесі та їх адаптація до потреб курсу «Матеріалознавство швейного виробництва».

Виклад основного матеріалу. Методика формування технолого-конструкторських компетентностей студентів у процесі професійно-практичної підготовки передбачає поєднання ціннісно-смыслового й особистісно-творчого аспектів педагогічного підходу, а також когнітивного, операційного й діяльнісного елементів загального образу досліджуваного об'єкта у змісті навчальних матеріалів, що сприяють розвитку технолого-конструкторських компетентностей особистості.

При реалізації методики формування технолого-конструкторських компетентностей студентів у процесі професійно-практичної підготовки освітній компонент «Матеріалознавство швейного виробництва» реалізується на підготовчому етапі [Робоча програма, 2024].

Мета навчальної дисципліни: вивчення основних видів текстильних волокон, їх властивостей, методів виготовлення тканин, нетканих матеріалів, трикотажних матеріалів, а також вивчення їх властивостей; формування у студентів знань про класифікацію, властивості сучасних текстильних волокон, тканин і матеріалів: асортимент і класифікація швейних виробів, ергономічні й естетичні вимоги, що ставляться до одягу; аналіз стан і перспективи виробництва нових текстильних матеріалів; оволодіння методами попередньої оброблення сучасних швейних матеріалів; розвиток навичок із визначення вимог до одягу за ергономічними, естетичними та економічними властивостями.

Матеріалознавство швейного виробництва вивчають на першому курсі, курс містить такі теми лекційних та лабораторних робіт:

Тема 1. Загальні відомості про текстильні волокна

Тема 2. Натуральні, штучні та синтетичні волокна.

Тема 3. Характеристика прядива та ниток.

Тема 4. Технологія отримання тканин – ткацтво.

Тема 5. Склад. Будова. Механічні та геометричні властивості тканин.

Тема 6. Технологічні, фізичні та колористичні властивості тканин.

Тема 7. Асортимент тканин.

Тема 8. Різновиди швейних матеріалів

Теми лабораторних занять:

1. Дослідження волокон натурального походження.

2. Дослідження хімічних волокон.

3. Кількісний та якісний волокнистий склад тканин.

4. Структура й будова прядива та ниток.

5. Ткацькі переплетення.

6. Характеристика обробки та властивості тканин.

7. Асортимент тканин.

8. Неткані матеріали.

Основні завдання: формування у студентів умінь з організації й підготовки до проведення занять відповідних дисциплін у школі; знати основні дані про текстильні волокна, пряжу і нитки, їх виробництво, склад, будову, властивості та застосування; основні дані про технологію текстильного виробництва; класифікацію тканин і нетканих матеріалів, їх склад, будову, властивості та застосування; перспективи створення нових, і з покращеними властивостями, традиційних текстильних матеріалів. визначити вид і склад вихідної сировини, що використовуються для виготовлення тканин і нетканих матеріалів, визначити вид і якість текстильних матеріалів.

Очікувані результати навчання: у результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен *знати*: класифікацію текстильних волокон; класифікацію тканин; будову волокон; будову та види ткацьких переплетень; властивості тканин та волокон; асортимент тканин, трикотажних та нетканих матеріалів; сучасні напрямки оновлення асортименту тканин; матеріали для з'єднання деталей одягу; оздоблювальні матеріали; одяжну фурнітуру; натуральне і штучне хутро; технологію виконання ВТО з натуральними та хімічними тканинами; зберігання й чистку тканин, хутра й інших швейних матеріалів; правила безпечної праці, організації робочого місця й санітарно-гігієнічні вимоги в роботі з тканинами. *Уміти*: визначати види волокон та тканини, шкіри, матеріалів органолептичним і лабораторним способом; визначати види ткацьких переплетень; визначати лицьовий та виворітний бік тканини; розпізнавати тканини за асортиментом; дотримуватись правил безпечної праці на робочому місці та санітарно-гігієнічних вимог; складати колекції тканин за визначенням їх асортименту; розпізнавати види та властивості матеріалів для з'єднування деталей одягу; розпізнавати види та властивості утеплювальних матеріалів; розпізнавати окремі види фурнітури та оздоблювальних матеріалів; чистити та зберігати тканини та вироби [Робоча програма, 2024, с. 3].

Передбачено такі *типи завдань* (виконання лабораторних робіт у робочому зошиті, проекти, презентації, портфоліо) та види навчальної діяльності (демонстрування, інструктаж, робота з електронними ресурсами). Студентам пропонуватимуться індивідуальні завдання з розробки і захисту реферату, складання картки складу, будови та властивостей тканини чи матеріалу (табл. 1), оформлення альбому-колекції тканин, текстильних та оздоблюючих матеріалів. Задля досягнення успіху в опануванні навчального змісту можуть використовуватися всі можливі й доступні джерела й засоби навчання (методичні рекомендації до проведення лабораторних робіт та виконання самостійної роботи (електронний і друкований варіанти); презентації до теоретичного курсу; ілюстровані матеріали до лабораторних робіт (електронний варіант); візуальне супроводження курсу).

Творча діяльність студентів із професійно-практичної підготовки значною мірою зумовлює впровадження перспективних освітніх технологій, створення сприятливих умов для внутрішнього саморуку (саморозвитку, самовдосконалення) як майбутнього педагога [Сліпчишин, 2020]. Нині творча людина – це передусім дослідник, що володіє певними якостями: науковим мисленням, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою інтуїцією, критичним аналізом, потребою в самовихованні й активним використанням передового досвіду. Наше завдання полягає у висвітленні параметрів стимулювання самостійно-творчої діяльності студентів у процесі професійно-практичної підготовки та використання дизайнських завдань на заняттях із матеріалознавства, спрямованих на формування технолого-конструкторських компетентностей.

У педагогічній практиці розрізняють навчальні, навчально-творчі, творчі завдання. Визначення навчально-творчого завдання (у зіставленні її з навчальною) дається, зокрема, у роботі І. Шахіної, яка досліджує методику формування креативності в майбутніх учителів математики: «це така форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої викладач створює студентам творчу ситуацію, прямо або опосередковано задає мету, умови та вимоги до навчальної діяльності... Навчальне завдання як форма організації змісту матеріалу передбачає діяльність студента після того, як сформульовано мету й умову завдання. Навчально-творче завдання – передбачає діяльність у два етапи: формулювання проблеми та її розвиток. Спільним для навчальних і навчально-творчих завдань є те, що під час їх розв'язування для студентів можуть створюватися як репродуктивні, так і творчі ситуації» [Шахіна, 2007, с. 77].

Що стосується творчих завдань, то в педагогічних джерелах наголошується, що загальну теорію й класифікацію їх ще не створено, проте висувають низку підходів до їх визначення. Так, І. Волощук [2002] вважає основною особливістю творчого завдання повну або часткову новизну для суб'єкта, що і складає для нього предмет спеціального пошуку нового способу її рішення й припускає значні розумові зусилля. В. Шаталов називає творчим завдання, «для виконання якого потрібна зміна вивчених пра-

вил або самостійне складання нових правил і в результаті розв'язання якого створюють суб'єктивно або об'єктивно нові системи – інформація, конструкції, речовини, явища, твори мистецтва». Він розрізняє малі творчі завдання (завдання на кмітливість), навідні завдання (що вивчають чутливість до підказки, що міститься в навідному завданні і допомагає вирішити основну), «багатошарові» завдання (у результаті розв'язання серії однотипних завдань можна відкрити загальну закономірність, що лежить в основі їх рішення). Відзначимо, що Д. Богоявленська вважає креативними саме «двошарові» завдання. Формулюються вимоги, що висувуються до творчих завдань: вони повинні бути достатньо складними для учнів, відповідати їх пізнавальним можливостям, містити нову фабулу й ідею рішення.

Виокремлюють також дослідницькі завдання. В. Шаталов зазначає, що в теорії творчості разом з поняттям «творче завдання» існує поняття «дослідницьке завдання»: для його розв'язання необхідно виконати одну або декілька дослідницьких операцій. В. Моляко розрізняє два класи творчих завдань: завдання першого класу складаються з навчальною метою, завдання другого класу – реально наукові завдання, вирішення яких посилено ученим-професіоналом і вимагають не тільки творчих здібностей, але і глибоких, широких знань у галузі наукової діяльності. Підкреслюють, що одне й те ж завдання може бути одночасно як творчим, так і не творчим, залежно від того, хто його розв'язує [Моляко, 2004, с. 3].

Серед творчих завдань розглядають завдання «відкритого типу»: вони не мають якогось одного правильного рішення і допускають необмежене число рішень (В. Шаталов). Розгорнену характеристику таких завдань дає А. Гін: відкритим він вважає завдання, що має розмиту (недостатню/надлишкову) умову, яку учню необхідно трактувати, осмислити, доповнити самому; відкрите завдання може мати безліч рішень, вірогідну (а не точну) відповідь. Це визначення ми приймаємо як робоче.

Ю. Кулінка [Кулінка, 2016] навчальне завдання визначає, як завдання, що вимагає від студентів відкриття й оволодіння в освітній діяльності загального способу (принципу) розв'язання широкого кола практичних завдань.

У цьому визначенні для нас очевидними є акценти:

- 1) на загальному способі дії;
- 2) на протиставленні навчального й практичного завдання як цілого й частини;
- 3) на навчальній ініціативності студентів в умовах навчального завдання.

На заняттях із матеріалознавства використовуються різні види дизайнерських завдань, спрямованих на формування технолого-конструкторських компетентностей, не винятком є також творча діяльність. Зокрема, студентами під час вивчення матеріалознавства слід давати різні завдання, спрямовані на формування в них технолого-конструкторських компетентностей, а саме:

1. Теоретичне завдання у вигляді реферату різної тематики. Наприклад, комплексні матеріали та матеріали з плівок; асортимент тканини для суконь і сорочок; костюмні тканини, пальтові тканини, плащові та курткові тканини тощо.

2. Практичне – скласти картку складу, будови та властивостей тканини чи матеріалу.

3. Творче – оформити альбом-колекцію: тканин, текстильних та оздоблювальних матеріалів [Тараненко, 2019].

Оскільки освітній курс «Матеріалознавство швейного виробництва» спрямований на вивчення основ роботи з різними текстильними матеріалами, то серед дизайнерських завдань студентам пропонують:

– ознайомлення з різноманітними технологіями при вивченні питання «Текстильне матеріалознавство та основи текстильного виробництва»;

– кейс та тему «Створити атлас текстилю / фурнітури, що застосовується у дизайні»;

– робота над індивідуальним творчим завданням «Склад, будова і властивості тканин» з курсу (табл. 1);

– вивчення естетичних вимог до оформлення аксесуарів та розроблення технологічних карт, складання послідовності виконання операцій оздоблення об'єктів дизайну.

Таблиця 1

Приклад індивідуального творчого завдання

КАРТКА СКЛАДУ, БУДОВИ ТА ВЛАСТИВОСТЕЙ ТКАНИНИ						
I. Загальні відомості			1.1. Зразок тканини			
Вид тканини						
Назва тканини						
Група						
Підклас						
Клас						
Тип						
Асортимент						
Артикул						
II. Склад тканини						
Волокнистий вміст		Лінійна щільність, текс				
Основа						
Уток						
IV. Фізичні властивості		III. Будова тканини				
Повітропроникливість		Структура пряжі				
Пилопроникливість		Переплетення				
Пиловлівлюваність		Ширина				
Світлостійкість		Поверхнева щільність				
Теплопровідність		VI. Технологічні властивості				
Гіроскопічність		Режим ВТО				
Водопоглинальність		Температ. нагріву прасувальної поверхні *С	Тиск, Па	Час взаємодії, (t) с		Зволоження, %
Паропроникливість				праска	прес	
Водостійкість						
V. Механічні властивості						
Драпірувальність						
Міцність		Сипучість				
Зминальність		Розсовування ниток				
Зношування		Прорубування				
Зносостійкість		Ковзкість				
Видовження		Зсідання				
Деформація видовження		VII. Колористичні властивості				
М'якість		Колір				
Жорсткість		Колорит				
		Вид малюнка				
		Колористичне оформлення (спосіб)				
VIII. Призначення у швейному виробництві. Збереження і чистка.						

При виконанні індивідуальних навчально-творчих завдань із курсу студентам доцільно запропонувати вправи, що допоможуть зрозуміти реальну важливість знань з матеріалознавства у розв'язанні дизайнерських завдань, розвивати практичні навички та технічне мислення [Ніколайчук, 2012].

3-поміж них:

1. Аналіз і підбір матеріалів для створення одягу з конкретними властивостями. *Завдання:* для розроблення проекту легкого, дихаючого спортивного комплексу для літнього сезону підібрати текстильний матеріал, відповідно до властивостей різних тканин у забезпеченні комфорту, довговічності й легкого догляду. *Очікуваний результат:* таблиця властивостей матеріалів, вибір оптимальної тканини з обґрунтуванням.

2. Створення екологічної колекції аксесуарів. *Завдання:* для розроблення лінії аксесуарів (сумок, гаманців, рюкзаків) з екологічних або перероблених матеріалів передбачає оцінку екологічного впливу різних матеріалів і вибір екологічно безпечних тканин і фурнітури. *Очікуваний результат:* опис матеріалів із поясненням їх екологічності, зразок матеріалу й опис технології пошиття.

3. Розробка уніформи для спеціальних умов. *Завдання:* для створення дизайну уніформи для працівників, які працюють в умовах високих або низьких температур, з високою вологістю або високим рівнем забруднення, дослідити властивості тканин, як-от: термоізоляція, водовідштовхувальні властивості та зносостійкість. *Очікуваний результат:* описами матеріалів відповідно до обґрунтованих властивосте тканин.

4. Проект «Інноваційні тканини в сучасному дизайні». *Завдання:* для розробки концепту колекції одягу, що використовує інноваційні матеріали (наприклад, тканини з вбудованими сенсорами, з ефектом самовідновлення або тканини, які змінюють колір), проаналізувати нові матеріали та їх застосування в дизайнерських рішеннях. *Очікуваний результат:* опис властивостей інноваційних матеріалів, приклади використання матеріалів в одязі з детальним поясненням.

5. Проектування одягу з адаптацією для людей з інвалідністю. *Завдання:* при розробленні серії одягу для людей з особливими потребами, враховуючи специфічні вимоги до матеріалів, таких як гіпоалергенність, еластичність і легкість обслуговування, врахувати особливі фізичні потреби користувачів. *Очікуваний результат:* детальний опис матеріалів, розробити пропозиції до зразків із зазначенням адаптованих конструктивних елементів.

Отже, виконання творчих дизайнерських завдань у вивченні матеріалознавства дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, вільно орієнтуватися в сучасних дизайн-прийомах, аналізувати досвід успішної дизайн-діяльності, використати ефективні й сучасні матеріали у практичній діяльності.

Висновки. Внесення дизайнерських завдань у курс матеріалознавства швейного виробництва сприяє розвитку технологічно-конструкторських компетентностей, формує вміння творчо підходити до розв'язання технологічних завдань і сприяє засвоєнню інженерних знань. Цей підхід підвищує здатність студентів працювати з різноманітними матеріалами й застосовувати конструктивні рішення, адаптуючи їх до виробничих умов.

Робота над дизайнерськими завданнями стимулює творчість студентів, дозволяє їм проявити себе в пошуках унікальних дизайнерських рішень. Це особливо важливо для швейного виробництва, де творчий підхід сприяє створенню інноваційних продуктів.

Вивчення властивостей і характеристик матеріалів у процесі професійно-практичної діяльності дозволяє студентам глибше розуміти матеріалознавчі аспекти й ефективно використовувати отримані знання у майбутній фаховій діяльності. Це сприяє формуванню практичних навичок й удосконаленню професійної майстерності.

Перспективи подальших досліджень: Досвід інтеграції дизайнерських завдань у курс «Матеріалознавство швейного виробництва» показує перспективність такого підходу для розвитку фахівців. У подальшому дослідження в цьому напрямі можуть зосереджуватися на оптимізації методів навчання, розширенні завдань з урахуванням новітніх технологій і підходів у сфері виробництва й підвищенні ефективності освітнього процесу.

Список використаних джерел

Волощук, І.С. (2002). Дидактичні особливості залучення учнів до розв'язування творчих завдань наукового характеру. *Математика в школі*, 4, 15–20.

Кулінка, Ю.С. (2016). Міжпредметні дизайн-орієнтовані завдання з комп'ютерної графіки як ефективний спосіб формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів

технологій. *Вісник Черкаського університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 7, 61–66.

Моляко, В.О. (2004). Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*, 6, 2–9.

Ніколайчук, С. (2012). Організація проектно-технологічної діяльності майбутніх учителів технологій з текстильного матеріалознавства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 253–258.

Ніколайчук, С. П. (2015). Модель навчання матеріалознавству швейних виробів майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 51, 194–198.

Робоча програма навчальної дисципліни «Матеріалознавство швейного виробництва» для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 014.10 Середня освіта (Технології). (2024). Кривий Ріг: КДПУ.

Савенко, І. В. (2015). Дизайнерська підготовка майбутніх учителів технологій в умовах реформування сучасного освітнього простору. In *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Дизайн-освіта майбутніх фахівців на сучасному етапі освітньої практики»* (с. 40–47). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка.

Савченко, Л. О. (2012). Компетентнісний концепт формування якості підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 36, 43–50.

Сліпчишин, Л.В. (2020). До проблеми навчання професійно спрямованого дизайну продукції. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 1 (19), 282–287. doi: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-33

Тараненко, Т. (2019) Технолог-конструкторські компетентності як основа професійної діяльності фахівців з дизайну. In *«Модернізація підготовки майбутніх фахівців професійно-педагогічного напрямку в умовах освітнього простору»: матеріали Міжнародної наукової Інтернет-конференції (м. Кривий Ріг, Криворізький державний педагогічний університет, 25-26 квітня 2019 р.)* (с. 64–65). Кривий Ріг: КДПУ.

Шахіна, І.Ю. (2007) *Формування креативності у майбутніх учителів математики засобами мультимедіа* (Дис. ... канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця.

Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 8(2), 5–21.

References

Voloshchuk, I.S. *Dydaktychni osoblyvosti zaluchennia uchniv do rozviazuvannia tvorchykh zavdan naukovooho kharakteru* [Didactic features of involving students in solving creative tasks of a scientific nature]. *Matematyka v shkoli* [Mathematic at school], 2002, no. 4, pp. 15–20. (In Ukrainian).

Kulinka, Yu.S. *Mizhpredmetni dyzain-oriientovani zavdannia z kompiuternoï hrafiky yak efektyvnyi sposib formuvannia dyzainerskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii* [Interdisciplinary design-focused tasks in computer graphics as an effective way of forming of designer competences of future teachers of technology]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 2016, no. 7, pp. 61–66. (In Ukrainian).

Moliako, V.O. *Psykhologichna teoriia tvorchosti* [Psychological theory of creativity]. *Obdarovana dytyna* [The Gifted Child], 2004, no. 6, pp. 2–9. (In Ukrainian)

Nikolaichuk, S. *Orhanizatsiia proiektno-tekhnolohichnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii z tekstylnoho materialoznavstva* [Organisation of project and technological activity of future technology teachers in textile materials science]. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 2012, no. 2, pp. 253–258. (In Ukrainian).

Nikolaichuk, S.P. Model navchannia materialoznavstvu shveinykh vyrobiv maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Model of teaching materials science of sewing products to future technology teachers]. *Naukovi Chasopys Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*, 2015, issue 51, pp. 194–198. (In Ukrainian)

Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Materialoznavstvo shveinoho vyrobnytstva» dlia zdobuvachiv bakalavrskoho rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 014.10 Serednia osvita (Tekhnolohii) [Working Programme of the Academic Discipline "Material Science of Garment Produc-

tion” for Bachelor’s Degree Students in the Specialty 014.10 Secondary Education (Technologies)]. (2024). Kryvyi Rih, KSPU Publ., 12 p. (In Ukrainian)

Savenko, I.V. (2015) *Dyzainerska pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii v umovakh reformuvannia suchasnoho osvitnoho prostoru* [Design training of future technology teachers in the context of reforming the modern educational space]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii “Dyziain-osvita maibutnikh fakhivtsiv na suchasnomu etapi osvitnoi praktyky”* [Proc. Scien. and Pract. Conf. “Design Education of Future Specialists at the Current Stage of Educational Practice”]. Poltava, V. G. Korolenko PNP Publ., pp. 40–47, (In Ukrainian).

Savchenko, L. O. (2012) *Kompetentnisnyi kontsept formuvannia yakosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv* [Competitions concept of formation of the quality of future teachers]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* [Pedagogy of Higher and Secondary School], vol. 36, pp. 43–50. (In Ukrainian).

Slipchysyn, L.V. The issue of training professionally directed products design. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 1(19), pp. 282–287. doi: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-33 (In Ukrainian).

Taranenko, T. (2019). *Tekhnoloho-konstruktorski kompetentnosti yak osnova profesiinoi diialnosti fakhivtsiv z dyzainu* [Technological and design competences as the foundation of professional activity for design specialists]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii “Modernizatsiia pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv profesiino-pedahohichnoho napriamku v umovakh osvitnoho prostoru”* [Proc. Scien. and Pract. Conf. “Modernisation of Training of Future Specialists in Professional and Pedagogical Fields in the Context of the Educational Space”]. Kryvyi Rih, KDPU Publ., pp. 64–65. (In Ukrainian)

Shakhina, I.Iu. (2007) *Formuvannia kreatyvnosti u maibutnikh uchyteliv matematyky zasobamy multimedia*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of creativity in future mathematics teachers by means of multimedia. Cand. Diss.]. Vinnytsia, 232 p. (In Ukrainian).

Buchanan, R. Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 1992, vol. 8, no. 2, pp. 5–21.

FORMATION OF TECHNOLOGICAL AND DESIGN COMPETENCES OF STUDENTS IN THE COURSE “MATERIALS SCIENCE OF SEWING PRODUCTION” WHILE WORKING ON DESIGN TASKS

Taranenko Tetiana, Assistant of Department of Technological and Vocational Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: taranenkotetana216@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-5741-6945

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-18

Keywords: *technological and design competences, materials science of sewing production, professional and practical training of students, design tasks, creative tasks.*

In the context of the modern educational process, an important aspect is the integration of theoretical knowledge and practical skills that ensure the comprehensive development of future professionals. The article proposes an innovative approach to teaching, which consists in the use of design tasks as an effective tool for the development of technological and design skills of students.

The purpose of the article is to substantiate methodological approaches to the formation of technological and design competences of students in the process of studying the educational component “Materials Science of Sewing Production” while performing design tasks in this course.

The objectives of the article are to analyse the role and importance of design tasks in the educational process in the study of materials science by future technology teachers; to identify the key components of technological and design competences that are formed through design tasks; to develop examples of design tasks that contribute to the development of skills in material analysis, selection and design of products.

Research methods are as follows: theoretical analysis, generalization, and modelling of educational situations – to develop examples of design tasks and their adaptation to the needs of the course “Materials Science of Sewing Production”.

The importance of creative and engineering thinking of students who can self-develop, self-realise, and make decisions independently in conditions of constant change is determined. It is proved that design activity is an effective aspect that influences personal development, as it includes elements of self-expression and creativity.

The process of forming technological and design competence in students studying the course “Materials Science of Sewing Production” is considered. The role of design tasks as a means of developing practical skills to creatively approach technological problems, which stimulates the acquisition of engineering knowledge and increases the willingness to work with a variety of materials, is investigated. As a result, future specialists learn to effectively apply constructive solutions, adapting them to real production conditions, which is key to working in the technology industry.

The main stages of training are defined, during which students apply the acquired theoretical knowledge of materials science in practice, selecting the design and construction for future products. In particular, emphasis is placed on techniques that promote the integration of knowledge about fabric properties, processing methods and clothing manufacturing technologies.

It is substantiated that the study of materials science through the prism of design tasks allows students not only to master theoretical knowledge of the characteristics of materials, their properties and application in the garment industry, but also to acquire practical skills in the process of developing designs, choosing the best materials for specific products and creating innovative models.

Particular attention is paid to the analysis of the application of design tasks in practical classes, where students have the opportunity to implement their ideas through the development of real projects, including the stages of material selection, prototyping and testing of structures. Examples of tasks that contribute to the development of technical imagination, accuracy in performing tasks, and the ability to adapt to the rapidly changing conditions of the technology industry are described.

Conclusions. *The positive impact of creative design tasks on the development of critical thinking, creativity and technological and design competences of students in mastering technologies is outlined.*

Одержано 11.07.2024.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

UDC 378.1:339.9(479.24)

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-19

SAMIRA HUSEYN QIZI ABASOVA,

PhD in Economics, Associate Professor, MRS,

*Leading Researcher of the Department of Regulation of Foreign Economic Relations,
Institute of Economics of the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan
(Baku, Azerbaijan)*

ESMER QURBAN QIZI ALIYEVA,

PhD in Economics, MRS,

*Leading Researcher of the Department of Regulation of Foreign Economic Relations,
Institute of Economics of the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan
(Baku, Azerbaijan)*

ANALYSIS OF EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS AFFECTING HIGHER EDUCATION IN THE AZERBAIJAN REPUBLIC IN THE SPHERE OF INTERNATIONAL ECONOMIC RELATIONS

The development of education is the priority direction of the state policy of Azerbaijan. In all countries, education is a very important part of society, but in Azerbaijan it is a decisive element in people's lives. For this reason, the reforms carried out in the field of education in our country after gaining independence have an international character and cover all its fields.

This article examines the international aspects of higher education in Azerbaijan and analyses external and internal factors influencing higher education.

The object of the study is the Azerbaijan higher education system. The subject of the study is the analysis of external and internal factors influencing the Azerbaijan higher education system in the context of expanding foreign economic relations.

This article has used the methods of observation, statistical analysis and statistical grouping of technical and economic indicators for the 1992/1993 – 2022/23 academic years in Azerbaijan in percentage.

The research tasks are as follows: 1) How many forms of higher education have been formed in Azerbaijan? 2) What external factors influence higher education in Azerbaijan? 3) How can political, economic, social and technological factors (PEST analysis) be revealed in the field of Azerbaijan's higher education? 4) What internal factors influence the higher education system in Azerbaijan? 5) Does the analysis of internal factors (SWOT analysis) sufficiently reveal the true situation in the higher education system in Azerbaijan?

It has been concluded that the development of the higher education system in Azerbaijan is closely linked to the introduction of innovations, modern technologies, and digital transformation. In the early years of independence, foreign citizens played a key role in transferring new techniques, knowledge, and cultural examples. Subsequently, Azerbaijani citizens studying or working abroad became the main contributors to this process. Political and economic stabilization, along with socio-economic development and improvements in education and infrastructure, significantly boosted the country's educational services and increased the inflow of foreign students. Thus, the ongoing reforms aim to integrate modern teaching methods and information technologies into the educational process.

Keywords: *higher education in Azerbaijan; external factors of influence on the higher education sphere; internal factors of influence on the higher education sphere; state regulation of Azerbaijan's higher education system; evolution of Azerbaijan's higher education system among foreign countries; state regulation of the higher education system in globalisation.*

Абасова Саміра Гусейн кизи, Алієва Есмер Гурбан кизи. Аналіз зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на вищу освіту Азербайджанської Республіки у сфері міжнародних економічних відносин.

Розвиток освіти є пріоритетним напрямом державної політики Азербайджану. Для всіх країн освіта є важливою частиною суспільства, але для Азербайджану вона є вирішальним елементом життя людей. Тому реформи, які проводяться у сфері освіти в нашій державі після здобуття незалежності, мають міжнародний характер і охоплюють усі її сфери.

У статті розглянуто міжнародні аспекти вищої освіти в Азербайджані й аналізуються зовнішні й внутрішні чинники, що впливають на її розвиток.

Об'єктом дослідження є система вищої освіти Азербайджану. Предметом дослідження є аналіз зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на систему вищої освіти Азербайджану в контексті розширення зовнішньоекономічних зв'язків.

У дослідженні використано методи спостереження, статистичного аналізу та статистичного групування техніко-економічних показників за 1992/1993 – 2022/23 навчальні роки в Азербайджані у відсотковому значенні.

Завданнями дослідження є: 1) Скільки форм вищої освіти сформувалося в Азербайджані? 2) Які зовнішні фактори впливають на вищу освіту в Азербайджані? 3) Як можна виявити політичні, економічні, соціальні та технологічні фактори (PEST-аналіз) у сфері вищої освіти Азербайджану? 4) Які внутрішні фактори впливають на систему вищої освіти в Азербайджані? 5) Чи достатньо мірою аналіз внутрішніх факторів (SWOT-аналіз) розкриває справжню ситуацію в системі вищої освіти Азербайджану.

Зроблено висновок про те, що розвиток системи вищої освіти в Азербайджані тісно пов'язаний із впровадженням інновацій, сучасних технологій і цифровою трансформацією. У перші роки незалежності іноземні громадяни відігравали ключову роль у передачі нових технологій, знань і культурних зразків. Згодом громадяни Азербайджану, які навчаються або працюють за кордоном, стали основним учасником цього процесу. Політична й економічна стабілізація разом із соціально-економічним розвитком і покращенням освіти й інфраструктури значно підвищили освітні послуги в країні та збільшили кількість іноземних студентів. Реформи, що тривають, спрямовані на інтеграцію сучасних методів навчання й інформаційних технологій у навчальний процес.

Ключові слова: вища освіта в Азербайджані; фактори зовнішнього впливу на сферу вищої освіти; внутрішні фактори впливу на сферу вищої освіти; державне регулювання системи вищої освіти Азербайджану; еволюція системи вищої освіти Азербайджану серед зарубіжних країн; державне регулювання системи вищої освіти в умовах глобалізації.

Problem Statement. One of the most important factors for the deepening of globalization is the market of educational services, which plays a special role in the process of transferring “scientific outlook” and “knowledge and skills”. In the process of exporting educational services, the foreign students who came to the country got to know Azerbaijan’s culture closely, and in the import of the educational services, the Azerbaijani students got to know the foreign culture, which gave a strong impetus to the creation of cultural relations between the countries.

Currently, the education of Azerbaijan’s citizens abroad is carried out in four forms:

1. Higher education abroad at their own expense.
2. Higher education at the expense of organizations conducting exchange programs and donor organizations.
3. Higher education on the basis of scholarships allocated to Azerbaijani citizens on the basis of bilateral agreements with foreign countries.
4. Higher education abroad based on the State Program for the education of Azerbaijani youth in other countries in 2007-2015 and 2016-2023.

The *first way* of studying abroad for Azerbaijani citizens is regulated both by the Azerbaijan Republic’s “Law on Education” and bilateral cooperation agreements between Azerbaijan and other states. Many citizens of Azerbaijan are studying in the USA, Canada, Europe and other CIS countries. Azerbaijan’s agreement recognizes diplomas issued by higher education institutions in Azerbaijan or abroad. Azerbaijan’s citizens are encouraged to study abroad at their own expense. However, the limitation of such education through the existing legislative acts has a negative impact on the number of those who study abroad at their own expense.

The main constraints are as follows:

1) the recognition of the diplomas of those studying in this way is realized for a longer period of time than others;

2) if the students studying in this way do not have the opportunity to continue their education for any reason (for example, illness, changes in the social and political situation in the country they are going to, or family situations, etc.), the opportunity for them to continue their education in any higher education institution of Azerbaijan is very limited;

3) another difficulty is related to those who are engaged in scientific and research work in other countries at their own expense. Thus, the recognition of the diplomas of scientists who have completed postgraduate studies at their own expense and defended their dissertation and received a PhD degree in other countries is accompanied by very difficult procedures in Azerbaijan.

It should be noted that the number of Azerbaijani students who study abroad at their own expense is much higher than the number of those who study abroad in other ways. For example, the number of Azerbaijani students studying at their own expense in Russia in the 2010/2011 academic year was more than 8313. However, that academic year, the number of people studying in RF under state lines was 507. In the last 10 years (from the 2001/2002 academic year to the 2012/2013 academic year), the number of Azerbaijani students studying in Ukraine in other three ways was the highest in the 2008/2009 academic year (115 people), while in the 2001/2002 academic year there were 10 people in total [Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 2009].

It seems that this is why the opportunities to study at one's own expense are limited by various means. Studying abroad at one's own expense can be both direct education by going to foreign countries and studying in foreign educational institutions operating in the country. Procedures for the recognition of education documents in Azerbaijan are carried out quite seriously in both cases. For example, from 2008 to 2012, Azerbaijan's Ministry of Education received 10,237 applications for the recognition of diplomas. Of them, only 8,804 higher education diplomas were recognized. 1,433 diplomas were rejected because they did not meet the standards accepted by Azerbaijan.

The *second way* for Azerbaijan citizens to get higher education abroad is to study abroad at the expense of scholarships from organizations implementing various educational exchange programs and other donor organizations. The implementation of this form is also regulated by the Law "On Education" and the requirements of different educational exchange programs agreed with Azerbaijan.

It should be noted that the second form of getting higher education in other countries is obtained through competitions conducted by different organizations. There are a wide variety of educational exchange organizations and programs in Azerbaijan. These scholarship programs are offered through the embassies of the United States, Great Britain, Germany, as well as France, Italy, Japan, Greece, Egypt, Poland, and other countries. In terms of numbers, the USA and Germany have more scholarship programs.

Scholarship programs in the US are primarily funded by the State Department. In recent years, Azerbaijan youth have been sent to Turkey, Russia, China, Korea, Egypt, the Czech Republic and Slovakia for getting higher education at various levels. In terms of the number of students sent, Turkey and RF dominate. Most of the students studying in Azerbaijan universities are from Turkey and RF. Articles 1, 2 and 4 of the Protocol on cooperation in sphere of education and science between Azerbaijan's Ministry of Education and the Ministry of National Education of Turkey, signed in December 2000, state that Turkey provides a quota for citizens of Azerbaijan to receive higher education in its territory.

The *third form* of Azerbaijan's student education process is studying abroad which is implemented by the Ministry of Education on the basis of scholarships. According to the implementation of this form and the law "On Education" and Azerbaijan's agreements on bilateral cooperation in the field of education, 712 young Azerbaijani citizens studied abroad by means of the third form of getting higher education abroad.

The *fourth way* for Azerbaijan's youth to get higher education in other countries is to get higher education abroad based on the State Program.

The Decree of the President of the Azerbaijan Republic "On the approval of the State Program for reforms in the higher education system of the Republic of Azerbaijan in 2009-2013"

dated May 22, 2009 (No. 295) [The education reforms in Azerbaijan, 2024] talks about education according to modern standards. The President of Azerbaijan approved "The National Plan for the years 2019-2023 on the international competitiveness of higher education of the Republic of Azerbaijan" in order to revitalize the country's higher education system, and its implementation acted as a strategic priority.

The **aim** of this article is to explore the forms of studying abroad available to Azerbaijani citizens, analyse the external and internal factors influencing the country's educational policy, and evaluate the impact of educational reforms on the international competitiveness of Azerbaijan's higher education system.

This article has used the **methods** of observation, statistical analysis and statistical grouping of technical and economic indicators for the 1992/1993 – 2022/23 academic years in Azerbaijan in percentage.

Presentation of the main research material.

1. Analysis of the external environment affecting the field of higher education of Azerbaijan

Even in the years of the Soviet Union, many students from foreign countries were studying in higher schools of Azerbaijan. At that time, the educational services market was not independent, since the Azerbaijani education system was part of the Soviet education system. Most of foreign students studying in Azerbaijan were from countries that received financial, political and military assistance from the Soviet Union. Therefore, at that time, relations between consumers and producers of educational services in Azerbaijan were mainly determined by the position of the Soviet Union in the world market of educational services. However, in all cases, the provision of such services had a positive effect on the acquisition of certain experiences in the educational system of Azerbaijan.

The preparatory faculty for foreign students, which was established in 1961 under Azerbaijan State Institute of Petroleum and Chemistry (AZINEFTEKHIM), ranked 3rd among the 55 preparatory faculties operating in the Soviet Union, after M.V. Lomonosov Moscow State University and Leningrad Polytechnic Institute. Most of the graduates of this faculty, which accepts more than 500 foreign citizens per year, continued their studies in various faculties of higher education institutions of our country. During these years, thousands of foreign students from more than 70 countries of the world proudly obtained degrees from different universities of Azerbaijan and worked as high-level specialists in their countries [Manafova, 2013].

After proclamation of independence, cooperation in the field of education between Azerbaijan and other countries has been regulated by signing bilateral and multilateral agreements and monitoring them by relevant state bodies. Azerbaijan's international economic relations with the former Soviet republics have been formed and developed over a long period of time. Relations in the field of education are based mainly on the agreements concluded between Azerbaijan and the countries of the world. Since 1992, about 80 international agreements on education have been signed by the states.

The period after the restoration of state independence of Azerbaijan can be divided into two economic stages. The first period (1991-1996) is a period of recession. During this period, Azerbaijan was accompanied by a serious decline in all economic fields, including the educational services market (both in the import and export fields). In the second stage (since 1996), it has been the period of economic revival. During this period, the rapid growth of oil production was observed, and the improvement of living conditions was realized with the increase of GDP of Azerbaijan. In the second stage, serious changes took place in the field of educational services.

Since 1996, the number of foreign students coming to the country, and the number of import-export operations in the field of educational services has increased. During this period, the number of foreign students studying in Azerbaijan, as well as the number of students who went to study in foreign countries near and far from Azerbaijan, also increased sharply. Let's take a look at the dynamics of the number of Azerbaijanis receiving higher education in the CIS countries according to the information of the Ministry of Science and Education of Azerbaijan (Table 1.).

As we can see from Table 1, the number of Azerbaijan's students studying abroad gradually increased until the 2020/21 academic year, but the indicators related to the pandemic worsened. The high rate of Azerbaijanis studying abroad in CIS countries corresponded to the 2010/11 academic year. In the following years, this number decreased.

Table 1

**The number of Azerbaijan’s citizens studying in higher education institutions
of foreign countries under the state guidelines
(at the beginning of the academic year, the number of people)**

Countries	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2015/2016	2020/2021	2022/2023
Total:	919	1182	2055	2998	975	1004
Former USSR countries:	146	328	673	338	238	204
Belarus	–	–	105	36	1	–
Estonia	–	–	–	3	–	–
Latvia	–	–	–	1	8	11
Lithuania	–	–	–	14	–	–
Kazakhstan	–	–	–	–	5	–
Kyrgyzstan	4	–	–	–	–	–
Russian Federation	142	245	507	247	223	193
Ukraine	–	83	61	37	1	–

The national education program adopted by the Azerbaijan government made it possible by “National Program for the Education of Azerbaijani Youth in Foreign Countries in 2007-2015”, which allows talented young people to study in the developed countries around the world (the USA, Great Britain, Germany, France, etc.) [The education reforms in Azerbaijan, 2024].

In 2008, the Ministry of Education sent 7 students to the Republic of Korea for the first time, and in 2009 – 1 student. Currently, Azerbaijani youth is studying in Korea. Currently, 719 Azerbaijani citizens have been sent to Korea to study at the bachelor’s, specialist’s, master’s, doctorate, medical specialty and post-graduate stages of the universities of those countries.

Four hundred and forty-five young Azerbaijanis are studying in Turkish universities through programs funded by state. Currently, 242 Azerbaijani students are studying at Russian universities. The education of students in higher education institutions of the People’s Republic of China takes place within the framework of the Agreement signed in June 2002 between the Ministry of Education of the People’s Republic of China and the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. In the 2012-2013 academic year, 23 bachelor’s degree diplomas and three master’s degree ones were awarded by the Ministry of Education to students studying in China.

On October 25-26, 2010, Azerbaijan adopted “European integration and Jean Monnet program” organized jointly by the European Commission and Ukraine in Kyiv.

In 2010, the appointment of national contact points (National Contact Points) was achieved for the first time in priority areas for Azerbaijan in connection with the Seventh Framework Program for Research and Technological Development (FP7) of the EU.

Within the framework of the “Agreement on cooperation in the field of higher education in 2012-2015” between the Republic of Azerbaijan and China, the selection was made among the students who could study in China in the 2015-2016 academic year. As a result of the selection, 8 citizens of Azerbaijan won the right to study. The “Memorandum of Understanding between the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan and the Ministry of Education of China on cooperation in the field of education in 2016-2019” was signed on December 10, 2015. According to the interstate agreement, mutual meetings on education were held in Russia, and initially a decision concerning the distribution of places by specialization was made as well.

The document “On cooperation in the fields of culture, education and science between the Republic of Azerbaijan and the Kingdom of Spain” signed on November 28, 2012 in Madrid. The State Act “On partnership in the field of higher education between the Republic of Azerbaijan and the United Arab Emirates” and the Memorandum of Understanding on cooperation in the field of higher education and scientific research between the Republic of Azerbaijan and the State of Qatar were also approved (City of Baku, April 28, 2016 No. 885).

“Decree of the President of the Republic of Azerbaijan on approval of the Agreement on partnership in education, science and culture between the Republic of Azerbaijan and Hungary” was signed in Budapest on October 9, 2012 (Baku, December 19, 2012 No. 781) [The education reforms in Azerbaijan, 2024]. According to the Decree of the President of the Republic of Azerbaijan (No. 2090 dated April 16, 2007), the “State Program for the Education of Azerbaijan’s Youth in Foreign Countries in 2007-2015” was approved. Since the implementation of the state program, the relevant base has been improved for young people to study in well-known universities of foreign countries. Table 2. shows the analysis of external factors affecting the higher education system of Azerbaijan.

Table 2

Analysis of external factors affecting the higher education system of Azerbaijan

Positive aspects	Negative aspects
Political factors	
The knowledge of specialists who have received higher education in foreign countries has a positive effect on the management of the country’s economy with non-standard decisions	The majority of those who receive higher education abroad leave the country, the “brain drain” effect is observed
Economic factors	
Those who returned from studying abroad, especially in developed countries, work in production, consumption, banking, insurance, etc.	Every economic method must be adopted for the real time and environment
Social factors	
Social packages (educational grants, social assistance) received abroad for higher education students have been applied in Azerbaijan for the last 12 years	The labour environment and conditions applied abroad are both different from those of socialist countries and sometimes exploitative. For example, vacation is not 30, but 14 days. Working hours exceed 41 hours per week, etc.
Technological factors	
During the pandemic, teaching through ICT has accelerated and boosted the improvement of the ICT field	Unfortunately, distance higher education imposes many technical and technological demands on the ICT sector, which makes it difficult for students to receive higher education remotely in Azerbaijan’s regions, except for the cities, e.g. Baku, Sumgayit, and Ganja.

Azerbaijan cooperates with the European Union in the field of education mainly through TEMPUS and ERASMUS MUNDUS programs [Abasova, 2023]. In general, so far 46 TEMPUS projects on Azerbaijan have been financed by the European Union. Azerbaijan’s higher education institutions are involved in 18 ERASMUS MUNDUS projects. The ERASMUS+ program combined Leonardo, Comenius, Grundtwig, Erasmus, Jean Monnet, Youth in Action, TEMPUS and 5 other international projects into one project.

2. Analysis and assessment of internal factors affecting the Azerbaijan higher education system

As stated in the Decree No. 1138 of the President of the Republic of Azerbaijan dated December 6, 2016 [Azərbaycan Respublikasının Milli İqtisadiyyat Perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi, 2016] (“On the approval of strategic roadmaps for the national economy and the main sectors of the economy”), the majority of national wealth in developed countries is made up from human capital and intellectual labour. The main priority of Azerbaijan is the formation and efficient use of human capital in order to ensure the sustainable development of the country, and these initiatives are supported by the state. In recent years, the government has defined and implemented human capital development strategies, and these strategies are reflected in a number of state programs and concepts

currently being implemented. The laws of Azerbaijan are important documents that serve the development of human capital [Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 2009].

According to the national program, in 2008-2012, informatization of the education system of the Republic of Azerbaijan was carried out in order to maximize the level of information technologies and communications in schools. The Azerbaijan Higher Education Reform Program for the years 2009-2013 is a program to adapt the content of higher education to the principles of the Bologna process, to enhance knowledge and skills based on the economy that meets the requirements of modern society.

All these state programs serve the socio-economic development of the country along with the development of education. Implementation of cooperation projects with international organizations helps to raise the level of education. In addition to state programs, the implementation of cooperation projects with international organizations facilitates this process. The World Bank-funded Education Sector Development Project (2003-2008) initiated financial reforms in the education system. The project aims to improve the quality of education, increase efficiency and management of all costs and improve learning outcomes.

On December 29, 2012, the development concept "Azerbaijan 2020: a vision of the future" was approved by Azerbaijan's government by the decree of the President of the Republic of Azerbaijan. The main development programs envisaged in the concept are poverty reduction, employment, social protection of vulnerable groups, development of entrepreneurship, reduction of use of natural resources and other issues. The document detailing Azerbaijan's national development strategy until 2020 strengthens the scientific potential directly related to education, supports innovations, develops information and communication technologies, ensures the transition to the information society, develops human capital and forms a modern education system. In October 2013, by order of the President of the Republic of Azerbaijan, the State Strategy for development of Azerbaijan's education was adopted in accordance with the main line of "Azerbaijan 2020: Education vision concept".

After gaining independence, Azerbaijan's entry into the world educational services market has been closely related to the country's political, economic, geographical and social situation, as well as the events taking place in the region. Serious competition in the market of educational services requires the country to be economically and politically independent, its education and health systems to be highly developed, and security and tolerance to prevail in the country.

The high standard of living in the country and satisfactory education costs are also important factors. Taking all this into account, one could not expect the market of educational services in Azerbaijan to develop rapidly after independence because of the wars in the region, severe inflation, the collapse of the economic system, and serious deficiencies in the education and health care systems. The occupation of Azerbaijani lands by Armenia, the removal of a million refugees and displaced people from their homes and the settlement of most of them in Baku has created serious social and psychological tension in the society.

As a result, the main provider of education in our country is the state. Despite the fact that private educational institutions operate in this system, only 2.74 thousand or 0.2 percent of 1287.3 thousand students in the country belong to these institutions (Table 3). Out of 54 higher education institutions operating in the country, 41 belong to the state and 13 – to the private sector. In 2014, approximately 140,642 students were admitted to state higher education institutions, and 20,592 students were admitted to private educational institutions. That is, 84 percent of higher education in the country is provided by the state, and 16 percent – by the private sector.

In accordance with the Decree of the Tariff Council of the Republic of Azerbaijan "On some issues related to the activities of the State Examination Centre (SEC) in the Republic of Azerbaijan" dated February 10, 2017 [Application of payment for participation in test exams, 2017], the Tariff Council of the Republic of Azerbaijan has implemented student admissions to higher and secondary educational institutions. Civil Service Exam's fee for students of the undergraduate level and master's degree was adopted.

Table 3

State higher education institutions

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Number of state higher education institutions	40	40	40	40	40
number of students in them - total, people	169015	177084	187987	196923	201855
by forms of education:					
full-time	157066	163702	173474	180215	182121
part-time	11949	13382	14513	16708	19734
Number of students per 10,000 of the population	170	177	187	194	198
Number of students admitted to state higher education institutions:					
undergraduate - total, people	38421	39417	40124	43805	45190
by forms of education:					
full-time	36123	37028	37694	41039	41913
part-time	2298	2389	2430	2766	3277
magistracy - total, people	6552	8237	9812	10848	12617
by forms of education:					
full-time	6552	8237	9812	10773	12542
part-time	-	-	-	75	75

Source: [Education statistics, 2024]

Table 4

Non-state higher education institutions

	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Number of non-state higher education institutions	12	11	11	11
number of students in them - total, people	21623	24186	25886	29582
by forms of education:				
full time	19865	21960	23152	25989
part-time	1758	2226	2734	3593
Number of students per 10,000 people	22	24	26	29
The number of students admitted to non-state higher education institutions:				
undergraduate - total, people	5586	5862	6717	7690
by forms of education:				
full time	5170	5482	6165	6986
part-time	416	380	552	704
magistracy - total, people	868	1065	944	1566
by forms of education:				
full time	868	1065	944	1566
part-time	-	-	-	-

Source: [Education statistics, 2024]

Table 5 shows the SWOT analysis of the higher education system in Azerbaijan. According to the SWOT analysis, one of the strengths of higher education in Azerbaijan is the state's positive attitude towards innovations. The creation and teaching of new subjects in the fields of economy –

banking, insurance, marketing and advertising – is supported by the Ministry of Science and Education of Azerbaijan. Methodologies for subjects supported by ICT were not developed for 4 years. The construction of communication and ICT facilities and other facilities continues in Azerbaijan’s regions, especially in the territories free from occupation.

Table 5

SWOT analysis of higher education system in Azerbaijan

Strengths	Weaknesses
Application of innovations in the sphere of higher education Creation of new subjects and programs in the field of economic and new technologies	Lack of teaching methods for distance education Lack of interest in innovations from the older generation of professors and teachers
Opportunities	Threats
Translation of software for teaching in the field of ICT into the Azerbaijani language Constant improvement of teaching staff Creation of educational programs adapted to foreign standards every year	The slow spread of ICT devices and tools in the regions of Azerbaijan weakening the possibilities of distance education

It is obvious that the relationship between the education system and the labour market is at a low level, and the integration of scientific, innovative and educational activities is at a low level [Yuzbashiyeva, Abasova, Yuzbashiyev, 2024]. That is why it is necessary to implement structural changes in the personnel training system, which can increase the level of the country’s competitiveness.

Conclusion. The conducted analysis identifies the primary factors influencing the organization of education abroad for Azerbaijani citizens and underscores the impact of educational reforms on the international competitiveness of the country’s higher education system, allowing for the formulation of the following concise generalizations:

1. In the first years of independence, new techniques and technologies, knowledge and skills, ideas and cultural examples were brought to the country by foreign citizens and personnel.
2. In the following years, such innovations were introduced to the country by Azerbaijani citizens who went abroad to study or work, as well as exchange practice.
3. Political-economic stabilization in Azerbaijan after gaining independence created a significant revival in the field of educational services.
4. Domestic stabilization and restoration of security, socio-economic development, improvement of education, tourism, and healthcare infrastructure had a positive effect on the number of foreign students coming to the country and strengthening of the material and technical base of higher education institutions.
5. The main focus should be on innovation, modern technologies and digital transformation.
6. The main goal of the reforms carried out in the higher education system of Azerbaijan is to apply new teaching methods and information technologies in the teaching process.

The findings highlight the transformative role of educational reforms and international collaboration in shaping Azerbaijan’s higher education landscape, emphasizing the potential for further development through continued innovation, integration of modern technologies, and the strengthening of global partnerships.

Bibliography

Abasova, S.H. (2023). Innovative transformations in higher education system of Azerbaijan in 2005/06 – 2022/23 academic years. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2 (26), 7–16. doi: 10.32342/2522-4115-2023-2-26-1

Application of payment for participation in test exams. (2017). State Commission for Student Admission (TQDK). Retrieved from <http://www.tqdk.gov.az/documents/resolution/>

Avropa regionu dövlətlərin tədris kurslarının, ali təhsil haqqında diplomların və elmi dərəcəli diplomların və elmi dərəcələrin tanınması barədə Konsepsiya. (1996). Bakı şəhəri, 16 iyul 1996-cı il. № 143-IQ. Retrieved from https://frameworks.e-qanun.az/3/f_3095.html

Azərbaycan Respublikasının Milli İqtisadiyyat Perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi. (2016). Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 6 dekabr 2016-cı il tarixli Fərmanı ilə təsdiq edilmişdir. Retrieved from <https://static.president.az/pdf/38542.pdf>.

Azərbaycan Respublikasının təhsil naziri ilə Fransa Respublikasının milli təhsil, ali təhsil və tədqiqat naziri arasında Azərbaycan-Fransız Universitetinə dair Niyyət Məktubunun təsdiq edilməsi haqqında. (2015). Bakı şəhəri, 22 may 2015-ci il № 1242. Retrieved from <http://www.e-qanun.az/framework/30049>

Education statistics. (2024). The State Statistic Committee of the Republic of Azerbaijan. Retrieved from <https://www.stat.gov.az/source/education/>

Manafova, A. (2013). Main properties of international educational services in Azerbaijan. *Economy of education*, 4, 111-115.

Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009). 19 iyun 2009-cu ildə qəbul edilmişdir. Bakı. Retrieved from <https://edu.gov.az/az/esas-senedler/tehsil-haqqinda-azerbaycan-respublikasinin-qanunu>

The education reforms in Azerbaijan. (2024). Retrieved from https://www.azerbaijans.com/content_1729_en.html

Yuzbashiyeva, G.Z., Abasova, S.H., Yuzbashiyev, I.H. (2024). Competitiveness of higher education in Azerbaijan: comparative analysis with former USSR' countries. *Journal of Psychological Science and Research*, 4(3), 1–8. doi: 10.53902/JPSSR.2024.04.000571

References

Abasova, S.H. Innovative transformations in higher education system of Azerbaijan in 2005/06 – 2022/23 academic years. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 2 (26), pp. 7–16. doi: 10.32342/2522-4115-2023-2-26-1

Application of payment for participation in test exams (2017). *State Commission for Student Admission (TQDK)*. Available at: <http://www.tqdk.gov.az/documents/resolution/> (Accessed 09 September 2024). (In Azerbaijani).

Manafova, A. Main properties of international educational services in Azerbaijan. *Economy of education*, 2013, no. 4, pp. 111-115.

Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan (2009), “The Law of the Republic of Azerbaijan on Education”, available at: <https://edu.gov.az/az/esas-senedler/tehsil-haqqinda-azerbaycan-respublikasinin-qanunu> (Accessed 09 September 2024). (In Azerbaijani).

Ministry of Foreign Affairs (1996), “Concept on the recognition of educational courses, higher education diplomas and scientific degree diplomas and scientific degrees of European region states”, available at: https://frameworks.e-qanun.az/3/f_3095.html (Accessed 09 September 2024). (In Azerbaijani).

On the Approval of the Letter of Intent Regarding the Azerbaijan-French University Between the Minister of Education of the Republic of Azerbaijan and the Minister of National Education, Higher Education and Research of the French Republic. (2015). Bakı, May 22, 2015, No. 1242. Available at: <http://www.e-qanun.az/framework/30049> (Accessed 10 September 2024). (In Azerbaijani).

President of the Republic of Azerbaijan (2017), Decree of “State Program for the Education of Azerbaijani Youth in Other Countries in 2007-2015 and 2016-2023”, available at: <http://www.e-qanun.az/framework/18343> (Accessed 09 September 2024). (In Azerbaijani).

Strategic Road Map of the National Economic Perspective of the Republic of Azerbaijan. Approved by the Decree of the President of the Republic of Azerbaijan dated December 6, 2016. Bakı, 2016, 947 p. Available at: <https://static.president.az/pdf/38542.pdf> (Accessed 09 September 2024). (In Azerbaijani).

The education reforms in Azerbaijan (2024). Available at: https://www.azerbaijans.com/content_1729_en.html (Accessed 10 September 2024).

The State Statistic Committee of the Republic of Azerbaijan. (2024). available at: <https://www.stat.gov.az/source/education/> (Accessed 09 September 2024).

Yuzbashiyeva, G.Z., Abasova, S.H., Yuzbashiyev, I.H. Competitiveness of higher education in Azerbaijan: comparative analysis with former USSR' countries. *Journal of Psychological Science and Research*, 2024, vol. 4, issue 3, pp. 1–8. doi: 10.53902/JPSSR.2024.04.000571

ANALYSIS OF EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS AFFECTING HIGHER EDUCATION IN THE AZERBAIJAN REPUBLIC IN THE SPHERE OF INTERNATIONAL ECONOMIC RELATIONS

Abasova Samira Huseyn qizi, PhD in Economics, Associate Professor, MRS, Leading Researcher of the Department of Regulation of Foreign Economic Relations, Institute of Economics of the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan, (Baku, Azerbaijan).

e-mail: samirahuseynqizi@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-7059-7664

Aliyeva Esmer Qurban qizi, PhD in Economics, MRS, Leading Researcher of the Department of Regulation of Foreign Economic Relations, Institute of Economics of the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan, Baku, Azerbaijan.

e-mail: esmer.manafova81@gmail.com.

ORCID: 0000-0001-8898-9391

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-19

Keywords: *higher education in Azerbaijan; external factors of influence on the higher education sphere; internal factors of influence on the higher education sphere; state regulation of Azerbaijan's higher education system; evolution of Azerbaijan's higher education system among foreign countries; state regulation of the higher education system in globalisation.*

The development of education is the priority direction of the state policy of Azerbaijan. In all countries, education is a very important part of society, but in Azerbaijan it is a decisive element in people's lives. For this reason, the reforms carried out in the field of education in Azerbaijan after gaining independence have an international character and cover all its fields.

The article examines the international aspects of higher education in Azerbaijan and analyses external and internal factors influencing higher education.

The aim of this article is to explore the forms of studying abroad available to Azerbaijani citizens, analyse the external and internal factors influencing the country's educational policy, and evaluate the impact of educational reforms on the international competitiveness of Azerbaijan's higher education system.

The object of the study is Azerbaijan's higher education system. The subject of the study is the analysis of external and internal factors influencing Azerbaijan's higher education system in the context of expanding foreign economic relations.

This article has used the methods of observation, statistical analysis and statistical grouping of technical and economic indicators for the 1992/1993 – 2022/23 academic years in Azerbaijan in percentage.

The research tasks are as follows: 1) How many forms of higher education have been formed in Azerbaijan? 2) What external factors influence higher education in Azerbaijan? 3) How can political, economic, social and technological factors (PEST analysis) be revealed in the field of Azerbaijan's higher education? 4) What internal factors influence the higher education system in Azerbaijan? 5) Does the analysis of internal factors (SWOT analysis) sufficiently reveal the true situation in the higher education system in Azerbaijan?

The results of the analysis reveal several key findings about Azerbaijan's higher education system and its external and internal factors of influence.

It has been highlighted that, historically, Azerbaijan's higher education served as a factor of fostering international collaboration, as evidenced by the influx of foreign students during the Soviet period. After proclamation of independence, educational cooperation expanded through bilateral and multilateral agreements, leading to an increase in the number of Azerbaijani students studying abroad and foreign students entering Azerbaijan.

It has been found that economic stabilization after 1996 significantly boosted educational service imports and exports. Government programs, such as the "National Program for the Education of Azerbaijani Youth in Foreign Countries", facilitated access to global educational opportunities. Statistical data indicate a consistent rise in the number of students studying abroad, despite temporary declines during the pandemic. Cooperation agreements with the countries like Turkey, Russia, China, and the EU initiatives, such as ERASMUS, have strengthened international partnerships.

Internally, state-driven reforms have prioritized human capital development, adapting education to meet modern standards, including the Bologna Process principles. There is a number of challenges remained, such as limited private sector involvement and disparities in access to ICT-based education in rural regions. Conducted SWOT analysis highlighted the system's strengths, such as innovation adoption and program creation, while addressing weaknesses like the lack of distance learning methodologies and resistance to change among older teaching staff. It has been defined that opportunities for aligning education with labour

market needs and global standards are counterbalanced by threats, including unequal ICT infrastructure development.

It has been concluded that the development of the higher education system in Azerbaijan is closely linked to the introduction of innovations, modern technologies, and digital transformation. The ongoing reforms aim to integrate modern teaching methods and information technologies into the educational process.

Одержано 18.07.2024.

УДК 378.147

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-20

В.А. ТАРАСОВ,

*здобувач ступеня доктора філософії,
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)*

О.В. ТЮТЮНОВ,

*здобувач ступеня доктора філософії
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)*

РОЛЬ STEM-ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена аналізу впровадження STEM-освіти в закладах вищої освіти, метою якого є формування у майбутніх фахівців інженерно педагогічних спеціальностей компетенцій, необхідних для ефективної діяльності в умовах стрімкого розвитку технологій і глобальних змін на ринку праці.

Метою дослідження є визначення специфіки впровадження STEM-технологій у вищу освіту, основних аспектів інтеграції STEM-освіти в навчальний процес та з'ясування викликів, що виникають при її реалізації. У дослідженні використані методи семантичного та контент-аналізу, а також узагальнення та систематизація підходів до визначення сутнісних характеристик STEM-освіти для студентів інженерних та педагогічних спеціальностей.

Здійснено огляд наукових праць, які розглядають STEM-освіту як потужний інструмент для розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей, креативності та міждисциплінарного підходу. Розкрито, що STEM-освіта сприяє інтеграції математики, інженерії, технологій і науки, що дозволяє студентам отримувати глибокі знання у своїй спеціалізації та розвивати системне мислення для вирішення сучасних науково-технічних задач.

Здійснено аналіз нормативних документів, що регулюють впровадження STEM-освіти в систему освіти в світі і Україні.

Проведено аналіз існуючих підходів до впровадження STEM-освіти в навчальний процес закладів вищої освіти. Виокремлено, що основними характеристиками цього підходу є орієнтація на практичну діяльність, інтеграція цифрових технологій, використання інноваційних методів навчання та активна участь студентів у проєктній діяльності. Зроблено висновок, що такі форми навчання, як лабораторні роботи, стажування та робота в проєктних командах, сприяють розвитку практичних навичок, необхідних для вирішення реальних проблем у професійній діяльності.

Зазначено, що основними проблемами впровадження STEM-освіти є недостатня матеріально-технічна база, дефіцит висококваліфікованих викладачів і слабка інтеграція міждисциплінарних знань у навчальних програмах. Обґрунтовано необхідність оновлення змісту навчальних планів та створення сучасної інфраструктури для підтримки STEM-освіти. Підкреслено важливість постійного вдосконалення професійних компетентностей викладачів, а також необхідність мотивування студентів до освоєння складних технічних дисциплін.

Ключові слова: *STEM-освіта, міждисциплінарність, інженерно-педагогічні спеціальності, професійна діяльність, критичне мислення, практична діяльність, цифрові технології, навчальний процес, виклики, вища освіта.*

Постановка проблеми. Система освіти є основним чинником формування людського капіталу, який є критичним драйвером економічного зростання та швидкого технологічного прогресу будь-якої країни. Окрім базового завдання забезпечення знаннями, освіта відповідає за підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних

успішно діяти в умовах глобалізації та стрімких змін на ринку праці. Серед її ключових завдань – озброїти студентів не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками, необхідними для ефективного використання новітніх досягнень науки та технологій.

Заклади освіти відіграють важливу роль у підготовці студентів до викликів динамічного суспільного розвитку, допомагаючи їм реалізувати свій потенціал як в особистому, так і професійному житті. Ця підготовка виходить за межі пасивного засвоєння інформації, акцентуючи увагу на активному застосуванні, аналізі та впровадженні знань у професійній діяльності. Такий підхід сприяє формуванню компетентних та соціально відповідальних громадян, які здатні зробити вагомий внесок у розвиток своєї країни та глобальної спільноти.

Одним із найважливіших аспектів розвитку сучасної освіти є підготовка студентів до застосування STEM-технологій у професійній діяльності. Це має вирішальне значення для забезпечення інноваційного та технологічного прогресу. У контексті динамічних змін у технологічній та економічній сферах навчання майбутніх фахівців у галузі інженерії, педагогіки та технічних дисциплін має орієнтуватися на опанування комплексних міждисциплінарних знань та навичок, які дозволяють розв'язувати складні професійні завдання з використанням сучасних технологій.

Інтеграція STEM-технологій у навчальний процес сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та творчого підходу до вирішення наукових і технічних проблем. Навчання студентів використанню STEM-інструментів, таких як програмування, моделювання, робототехніка, є необхідною умовою для їхньої успішної професійної діяльності. Це дозволяє їм ефективно впроваджувати технологічні рішення, що відповідають сучасним вимогам ринку праці.

STEM-освіта також є провідним фактором розвитку міждисциплінарних навичок, які дають змогу студентам застосовувати знання з різних галузей – математики, природничих наук, інженерії та технологій – задля вирішення комплексних завдань. Такий підхід сприяє формуванню вміння розглядати проблему з різних точок зору та використовувати інтегровані методи для досягнення найкращих результатів. Зокрема, синтез знань із різних дисциплін дозволяє створювати інноваційні рішення, які відповідають актуальним потребам ринку та технологічним трендам.

У професійному контексті STEM-освіта сприяє розвитку не лише технічних, але й соціальних компетентностей, таких як здатність до ефективної комунікації, роботи в команді й лідерства. Оскільки більшість професійних завдань вимагає інтеграції технологій та міждисциплінарної співпраці, ці навички виявляються важливими для успіху в майбутній кар'єрі. Навчання студентів навичкам взаємодії у команді та розв'язання проблем у межах проектною роботи є важливим аспектом, який сприяє їхньому особистісному та професійному зростанню.

Підготовка студентів до застосування STEM-технологій у професійній діяльності є фундаментально важливою для забезпечення інноваційного розвитку країни та її інтеграції в глобальний економічний простір. STEM-освіта формує висококваліфікованих фахівців, які здатні ефективно адаптуватися до постійних змін, використовувати новітні технології у професійній діяльності та створювати інноваційні рішення, що відповідають сучасним викликам і потребам суспільства.

Аналіз останніх публікацій. STEM-освіта, яка інтегрує науку, технології, інженерію та математику, є важливим інструментом формування критичного мислення, розвитку аналітичних здібностей та сприяння творчому підходу у студентів. У контексті постійних змін у сфері освіти значення STEM-освіти дедалі частіше стає предметом глибокого аналізу в наукових дослідженнях [Yan, Yu, Chen, 2024]. Особливого значення набуває впровадження інноваційних навчальних методів, які інтегрують елементи інженерного дизайну, математичного мислення, наукових досліджень та технологічної грамотності [Kelly, Knowles, 2016]. Ці методи є особливо актуальними в умовах динамічного розвитку цифрових технологій та зміни парадигми професійної підготовки. Їх застосування не лише підвищує рівень компетентностей студентів, але й сприяє підготовці фахівців, здатних ефективно розв'язувати складні завдання й адаптуватися до викликів глобальної невизначеності в професійній сфері [Penprase, 2019]. На думку науковців, таких як Р. Байбі [Bybee, 2010] та М. Сандерс [Sanders, 2009], STEM сприяє формуванню комплексного підходу до навчання, що враховує міждисциплінарну природу сучасних наукових і технічних проблем.

У дослідженні І. Войтовича і колег [Voitovych, et al., 2023] розглядаються аспекти підготовки викладачів STEM-дисциплін до роботи в умовах дистанційного навчання. Автори аналізують виклики дистанційної освіти та пропонують педагогічні стратегії для покращення якості навчання шляхом розвитку цифрових компетентностей викладачів.

О. Дерев'янчук та ін. [Derevyanchuk et al., 2024] акцентують увагу на впровадженні STEM-освіти у підготовку фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей. Вони наголошують на важливості інтеграції інноваційних технологій у навчальні програми, акцентуючи на практико-орієнтованому підході.

У роботі С. Баловсяка і колег [Balovsyak et al., 2024] демонструється, як STEM-освіта може сприяти розвитку інноваційних рішень у галузі комп'ютерних наук і машинного навчання, що є прикладом міждисциплінарного підходу до вирішення складних задач.

Праця В. Ковальчука та ін. [Kovalchuk et al., 2024] досліджує розвиток педагогічних навичок у студентів технологічних і педагогічних спеціальностей через використання STEM-технологій. Автори обґрунтовують важливість STEM-підходу для формування вмій працювати з інноваційними інструментами і розв'язувати практичні завдання. У іншій публікації автори [Kovalchuk, Shevchenko, Iermak, Chekaniuk, 2021] зосереджуються на використанні комп'ютерного моделювання в межах проектної діяльності в STEM-освіті. Вони підкреслюють значення проектного підходу для формування технічних та аналітичних навичок у студентів.

У дисертації А. Рахманіної [2024] проведено аналіз проблеми підготовки майбутніх педагогів в Україні з використанням STEM-технологій та формування STEM-компетентності. В роботі зроблені теоретичні та практичні висновки щодо впровадження STEM-технологій у професійну діяльність педагогів. Особливу актуальність робота набуває в контексті змін в освітньому середовищі, які потребують інноваційних методик навчання.

Аналіз наукових праць свідчить, що впровадження STEM-технологій є ефективним засобом забезпечення якісної професійної підготовки з технічних і педагогічних дисциплін. Головна мета STEM-освіти полягає у формуванні ключових компетентностей, необхідних для успішного навчання, побудови кар'єри та адаптації до вимог сучасного ринку праці. Серед цих компетентностей особливо важливими є критичне мислення, креативність, здатність до вирішення складних проблем, ефективна комунікація та міждисциплінарний підхід.

У сучасних умовах глобальних змін і технологічного прогресу такі компетентності відіграють вирішальну роль у забезпеченні конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Випускники, які володіють ними, здатні успішно працювати в умовах інноваційного середовища, швидкого розвитку науки та зростаючої невизначеності. STEM-освіта не лише сприяє підготовці до професійної діяльності, але й закладає фундамент для адаптації до викликів майбутнього.

Ключовим елементом STEM-освіти є інтеграція міждисциплінарного підходу, використання цифрових технологій та інноваційних методів навчання. Усі дослідження наголошують на необхідності модернізації освітніх програм відповідно до викликів технологічного прогресу, що дозволить забезпечити підготовку фахівців, здатних до ефективного вирішення завдань у швидко змінюваному світі.

Метою статті є визначення специфіки впровадження STEM-технологій у вищу освіту, основних аспектів інтеграції STEM-освіти в навчальний процес та з'ясування викликів, що виникають при її реалізації.

У дослідженні використані **методи** семантичного та контент-аналізу, а також узагальнення та систематизація підходів до визначення сутнісних характеристик STEM-освіти для студентів інженерних та педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У контексті глобальних викликів, що постають перед сучасним світом, необхідність впровадження STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) набуває стратегічної важливості. Міжнародні документи, які акцентують увагу на актуальності STEM-освіти, також мають значення для розвитку цього напрямку в Україні.

Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030 року» акцентує увагу на важливості досягнен-

ня сталого розвитку в різних сферах, зокрема в освіті. Вона визнає роль інновацій та технологій у реалізації цілей сталого розвитку. Особливо підкреслюється необхідність інтеграції STEM-освіти як одного з основних інструментів для розв'язання глобальних викликів, таких як зміна клімату, енергетична безпека та забезпечення доступу до чистої води. STEM-освіта виступає важливим елементом для підготовки фахівців, здатних вирішувати ці проблеми та сприяти покращенню економічної, соціальної та екологічної ситуації у світі [Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015].

У березні 2015 року Європейський Парламент опублікував звіт «Заохочення досліджень STEM для ринку праці», який акцентує увагу на необхідності розвитку STEM-компетентностей для підтримки конкурентоспроможності Європи на світовому ринку праці. У документі підкреслено важливість підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі науки, технологій, інженерії та математики для адаптації до нових технологічних реалій і забезпечення сталого економічного розвитку Європейського Союзу. Для досягнення цієї мети необхідно підтримувати STEM-освіту на всіх рівнях освіти, забезпечуючи доступ до інноваційних технологій та створення умов для їх ефективного використання в економічних секторах [Encouraging STEM research for the labor market, 2015].

Інчхонська декларація «Освіта 2030», прийнята під егідою ЮНЕСКО в травні 2015 року, визнає STEM-освіту як ключовий компонент досягнення глобальних освітніх цілей. Зокрема, декларація підкреслює важливість інтеграції STEM-освіти в навчальні програми задля сприяння розвитку критичного мислення, інноваційних навичок та здатності до вирішення проблем серед учнів і студентів. Інчхонська декларація акцентує, що якісна STEM-освіта є необхідною для економічного розвитку, збереження довкілля та досягнення соціальної рівності. Це визначає важливість розвитку STEM-компетентностей для забезпечення рівного доступу до освіти і можливостей для всіх громадян світу [Incheon Declaration, 2015].

Програмний документ Міжнародного бюро з питань освіти ЮНЕСКО «Дослідження STEM-компетентностей для XXI століття», опублікований в лютому 2019 року, розглядає важливість розвитку STEM-компетентностей для підготовки молоді до викликів XXI століття. У тексті документа підкреслюється, що сучасні освітні системи повинні зосереджуватися не тільки на технічних знаннях, а й на соціальних, економічних та культурних аспектах STEM-освіти. Метою програмного документа є допомогти країнам розробити стратегії для впровадження STEM-освіти, щоб підготувати студентів до участі в глобальній економіці та забезпечити інноваційний розвиток. Це підкреслює важливість розвитку STEM-компетентностей не тільки для вирішення поточних проблем, а й для забезпечення майбутнього економічного та соціального прогресу [Research on STEM competences for the 21st century, 2019].

Запровадження STEM-освіти є стратегічно важливим для розвитку суспільства, економіки та технологій у глобальному контексті. Міжнародні документи акцентують необхідність інтеграції STEM-освіти в навчальні програми для підготовки молоді до глобальних викликів, що постають перед людством.

Інтеграція STEM-освіти в освітній процес є важливим кроком у реформуванні системи освіти в Україні та розвитку висококваліфікованих кадрів, здатних до адаптації в умовах технологічних змін та інноваційного розвитку. Відповідно до чинних нормативно-правових актів, уряд країни активно підтримує розвиток STEM-освіти як інструмент для підготовки молоді до викликів глобалізованого та технологічно змінного світу. Науково-технічна освіта має суттєве значення для забезпечення економічної конкурентоспроможності країни й розвитку інноваційного потенціалу на всіх рівнях освіти.

Одним з основних документів, що регулюють розвиток STEM-освіти в Україні, є Концепція розвитку природничо-математичної освіти [Концепція розвитку природничо-математичної освіти, 2020]. Цей документ окреслює стратегічні напрями розвитку цієї галузі та визначає завдання щодо інтеграції навчальних дисциплін із природничих наук, технологій, інженерії та математики. Концепція акцентує увагу на необхідності розвитку цих компетентностей для підготовки молоді до вимог ринку праці й адаптації до технологічних змін. Важливо, що цей документ висуває перед освітою завдання забезпечити молодь навичками, необхідними для розв'язання глобальних проблем, зокрема змін клімату та розвитку енергетичних технологій.

Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти в загальноосвітніх і поза-шкільних навчальних закладах став свого часу важливим інструментом для реалізації цієї концепції. Ці рекомендації визначили основні підходи до інтеграції міждисциплінарних знань, що дозволяють учням розвивати критичне мислення, творчі здібності та здатність до практичного застосування STEM-концепцій. Окремо зазначено, що в освітньому процесі повинні поєднуватися природничі дисципліни з технологіями та інженерією, що сприятиме розвитку STEAM-освіти, спрямованої на вдосконалення технічних і творчих здібностей учнів [Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти, 2017].

Також варто відзначити підтримку розвитку STEM-центрів та лабораторій закладів освіти, що стає важливим елементом для підготовки висококваліфікованих фахівців. Міністерство освіти і науки України активно підтримує створення інфраструктури для впровадження сучасних освітніх технологій, забезпечення інтерактивного навчального середовища й розвитку навичок користування цифровими інструментами.

Запровадження STEM-освіти є важливим етапом у розвитку національної освітньої системи, оскільки дозволяє значно покращити підготовку майбутніх фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей, сприяти розвитку в них креативності та критичного мислення, що без перебільшення визначається підґрунтям інноваційного розвитку країни.

Майбутні фахівці інженерно-педагогічних спеціальностей – це студенти, які готуються до професійної діяльності, що поєднує технічні знання з педагогічними навичками. Вони отримують освіту, яка дозволяє їм проектувати та впроваджувати інженерні рішення в освітньому процесі, розвивати нові технології навчання та вдосконалювати методи викладання технічних дисциплін. Такі фахівці здатні забезпечити ефективне навчання та підготовку здобувачів освіти до сучасних вимог ринку праці, використовуючи інноваційні технології та інтегруючи практичний досвід з теоретичними знаннями. Вони відіграють ключову роль у підготовці майбутніх інженерів, науковців та інших технічних спеціалістів, сприяючи інтеграції сучасних технологій у навчальний процес та розвитку педагогічних підходів для більш ефективного засвоєння складних технічних дисциплін [Лаврентьева, Крупський, 2024].

STEM-освіта, яка інтегрує науку, технології, інженерію та математику, виступає сучасним підходом до підготовки студентів у закладах вищої освіти. Основною її метою є формування навичок, що дозволяють вирішувати складні міждисциплінарні завдання, необхідні для успішного працевлаштування у високотехнологічному світі. Однією з ключових особливостей цього підходу є його міждисциплінарність. Вона забезпечує студентам не лише глибокі знання у своїй спеціалізації, а й здатність інтегрувати різні галузі знань. Поєднання математики, інженерії та інформаційних технологій сприяє формуванню системного мислення, необхідного для вирішення сучасних науково-технічних завдань. Це, своєю чергою, стимулює розвиток аналітичного мислення та дозволяє розглядати проблеми в ширшому контексті.

Важливим елементом є практична підготовка студентів. Завдяки лабораторним роботам, проєктним завданням, стажуванням та участі у реальних виробничих процесах студенти мають змогу застосовувати фахові знання на практиці. Сучасні STEM-центри та лабораторії, створені у закладах освіти, дозволяють працювати з високотехнологічним обладнанням, що перетворює навчальний процес на більш прикладний та орієнтований на реальні умови професійної діяльності.

Упровадження цифрових технологій є ще одним аспектом, який визначає ефективність STEM-освіти. Інтерактивні платформи, віртуальні лабораторії, симулятори та інші цифрові інструменти дозволяють значною мірою підвищити якість освітнього процесу. Ці технології сприяють розвитку критичного мислення, творчого підходу до розв'язання завдань і забезпечують студентів сучасними інструментами, необхідними для роботи у високотехнологічних галузях.

Попри всі переваги, впровадження STEM-освіти стикається з низкою викликів. Одним із них є недостатня матеріально-технічна база багатьох закладів вищої освіти, що обмежує можливість проведення практичних занять на відповідному рівні. Ще однією проблемою є дефіцит викладачів із сформованими професійними компетентностями. Ефективне викладання STEM-дисциплін вимагає підготовки педагогів, які володіють сучасними технологіями та методиками.

До цього додається слабка інтеграція міждисциплінарних знань у навчальні програми. Традиційний поділ дисциплін за вузькими спеціалізаціями перешкоджає реалізації цілісного підходу в професійній підготовці фахівців. Швидкий розвиток технологій також створює

труднощі в оперативному оновленні змісту освітніх програм відповідно до потреб ринку праці. У результаті студенти нерідко отримують застарілі знання, що не відповідають сучасному розвитку галузевих наук і виробничої практики.

Важливим фактором є мотивація студентів. Освоєння технічних дисциплін вимагає значних зусиль, і не всі студенти готові до таких інтелектуальних навантажень. Організація конкурсів, хакатонів, зустрічей із представниками інноваційних компаній, а також участь у міжнародних проєктах допомагають створити умови, які демонструють практичну значущість набутих знань.

Для подолання цих викликів важливо оновлювати навчальні програми відповідно до досягнень технологічного прогресу, залучати роботодавців до формування змісту освітніх стандартів, розвивати інфраструктуру та організовувати курси підвищення кваліфікації викладачів. Суттєвий акцент слід зробити на створенні умов для активного залучення студентів до навчального процесу, орієнтованого на практичну діяльність.

Таким чином, STEM-освіта у закладах вищої освіти є перспективним напрямом, що сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців. Інтеграція дисциплін, практична орієнтація, використання інноваційних технологій та формування критичного мислення забезпечують ефективну підготовку студентів до викликів сучасного світу. Подолання наявних викликів стане основою для підвищення якості освіти та формування покоління висококваліфікованих спеціалістів для інноваційної економіки.

Результатом впровадження STEM-освіти є сформована STEM-компетентність здобувачів освіти, яку науковці розглядають як «як динамічну систему знань, умінь, навичок і способу мислення, цінностей й особистісних якостей, які визначають здатність до інноваційної діяльності», яка об'єднує когнітивну, рефлексивно-аналітичну, операційно-діяльну, ціннісно-мотиваційну компоненти. Відповідно до рівнів та етапів проведення наукового дослідження й інженерного дизайну у структурі STEM-компетентності виокремлюють науково-дослідницький, проєктно-конструкторський, інформаційний, організаційно-управлінський, технологічний складники [Н.І. Поліхун та ін., 2019].

Перспективами подальших досліджень є вивчення позитивних практик STEM-середовищ у закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей.

Список використаних джерел

Концепція розвитку природничо-математичної освіти в Україні. (2020). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

Лаврентьева, О.О., Крупський, О.П. (2024). Теоретичні та методичні аспекти використання інформаційно-когнітивних технологій у підготовці фахівців транспортного профілю. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1 (27), 185–197. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-20

Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. (2017). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1470777-17#Text>

Поліхун, Н.І., Постова, К.Г., Сліпухіна, І.А., Онопченко, Г.В., Онопченко, О.В. (2019). *Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Рахманіна, А. С. (2024). Підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України засобами STEM-технологій (Дис. докт. філос.). Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ.

Balovsyak, S., Derevyanchuk, O., Kovalchuk, V., Kravchenko, H., Ushenko, Y., Hu Zhengbing. (2024). STEM Project for Vehicle Image Segmentation Using Fuzzy Logic. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 16 (2), 45–57. doi: 10.5815/ijmecs.2024.02.04

Bybee, R.W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329 (5995), 996. Retrieved from <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1194998>

Derevyanchuk, O.V., Kovalchuk, V.I., Kramar, V.M., Kravchenko, H.O., Kondryuk, D.V., Kovalchuk, A.V., Onufriichuk, B.V. (2024). Implementation of STEM education in the process

of training of future specialists of engineering and pedagogical specialties. *Proceedings of SPIE*, 12938, 214–217. doi: 10.1117/12.3012996

Encouraging STEM research for the labor market. (2015). European Parliament. Retrieved from <https://www.europarl.europa.eu/>

Incheon Declaration: Education 2030 – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. (2015). UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/>

Kelley, T.R., Knowles, J.G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3, 1–11. doi: 10.1186/s40594-016-0046-z

Kovalchuk, V., Shevchenko, L., Iermak, T., Chekaniuk, K. (2021). Computer modeling as a means of implementing project-based activities in STEM-education. *Open Journal of Social Sciences*, 9 (10), 173–183. doi: 10.4236/jss.2021.910013

Kovalchuk, V., Androsenko, A., Derevyanchuk, O., Volkova, N., Piven, Y. (2024). Development of pedagogical skills of students of technology and pedagogical specialties using STEM technologies. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(4), 498–506. doi: 10.55214/25768484.v8i4.1125

Penprase, B.E. (2020). *STEM Education for the 21st Century (Springerbriefs in Education)*. Charm: Springer. 152

Research on STEM competences for the 21st century (2019). UNESCO International Bureau of Education. Retrieved from <https://www.ibe.unesco.org/en/stem-competences>

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68 (4), 20–26. Retrieved from <https://www.teachmeteamwork.com/files/sanders.istem.ed.ttt.istem.ed.def.pdf>

Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). United Nations General Assembly. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Voitovych, I., Pavlova, N., Voitovych, O., Horbatiuk, R., Dubych (Muzychuk), K., Kovalchuk, V., Prylepa, I. (2023). Training of teachers STEM disciplines to work with students in distance education. *Inequality, Informational Warfare, Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth, Youth Voice Journal*, 1, 103–112.

Yan, X., Yu, T., Chen, Y. (2024). Global comparison of STEM education. In: Niancai, L., Zhuolin, F., Qi, W. (Eds.) *Education in China and the World* (pp. 389–443). Charm: Springer. doi: 10.1007/978-981-99-5861-0_9

References

Balovskyak, S., Derevyanchuk, O., Kovalchuk, V., Kravchenko, H., Ushenko, Y., Hu Zhengbing. (2024). STEM Project for Vehicle Image Segmentation Using Fuzzy Logic. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, vol. 16, no. 2, pp. 45–57. doi: 10.5815/ijmecs.2024.02.04

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, vol. 329, issue 5995, pp. 996. Available at: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1194998> (Accessed 09 October 2024).

Cabinet of Ministers of Ukraine (2020). Concept of development of natural science and mathematics education in Ukraine, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (Accessed 09 October 2024). (In Ukrainian).

Derevyanchuk, O.V., Kovalchuk, V.I., Kramar, V.M., Kravchenko, H.O., Kondryuk, D.V., Kovalchuk, A.V., Onufriichuk, B.V. Implementation of STEM education in the process of training of future specialists of engineering and pedagogical specialties. *Proceedings of SPIE*, 2024, vol. 12938, pp. 214–217. doi: 10.1117/12.3012996

Encouraging STEM research for the labor market (2015). *European Parliament*. Available at: <https://www.europarl.europa.eu/> (Accessed 09 October 2024).

Incheon Declaration: Education 2030 – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (2015). UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/> (Accessed 09 October 2024).

Kelley, T.R., Knowles, J.G. A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 2016, vol. 3, pp. 1–11. doi: 10.1186/s40594-016-0046-z

Kovalchuk, V., Androsenko, A., Derevyanchuk, O., Volkova, N., Piven, Y. Development of pedagogical skills of students of technology and pedagogical specialties using STEM technologies. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 2024, vol. 8, no. 4, pp. 498–506. doi: 10.55214/25768484.v8i4.1125

Kovalchuk, V., Shevchenko, L., Iermak, T., Chekaniuk, K. Computer modeling as a means of implementing project-based activities in STEM-education. *Open Journal of Social Sciences*, 2021, vol. 9, no. 10, pp. 173–183. doi: 10.4236/jss.2021.910013

Lavrentieva, O., Krupskiy, O.P. Theoretical and methodological aspects of using information and cognitive technologies in the training of transport specialists. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 1(27), pp. 185–197. doi: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-20 (In Ukrainian).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2017). Methodological recommendations for the implementation of STEM education in general and extracurricular educational institutions of Ukraine for the 2017/2018 academic year, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1470777-17#Text> (Accessed 09 October 2024). (In Ukrainian).

Penprase, B.E. (2020). *STEM Education for the 21st Century (Springerbriefs in Education)*. Charm, Springer Publ., 152 p.

Polikhun, N.I., Postova, K.H., Slipukhina, I.A., Onopchenko, H.V., Onopchenko, O.V. (2019). *Uprovadzhennya STEM-osvity v umovakh intehratsiyi formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv* [The implementation of STEM education in the context of the integration of formal and non-formal education for gifted students]. Kyiv, Institute of Gifted Children of the NAS of Ukraine Publ., 80 p. (In Ukrainian).

Rakhmanina, A.S. (2024). *Future educators training in higher education institutions of Ukraine using STEM technologies*. Doct. of philos. diss. Kyiv, 205 p. (In Ukrainian).

Research on STEM competences for the 21st century (2019). *UNESCO International Bureau of Education*. Available at: <https://www.ibe.unesco.org/en/stem-competences> (Accessed 09 October 2024).

Sanders, M. STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 2009, vol. 68, no. 4, pp. 20–26. Available at: <https://www.teachmeteamwork.com/files/sanders.istem.ed.ttt.istem.ed.def.pdf> (Accessed 09 October 2024).

Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). *United Nations General Assembly*. Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (Accessed 09 October 2024).

Voitovych, I., Pavlova, N., Voitovych, O., Horbatiuk, R., Dubych (Muzychuk), K., Kovalchuk, V., Prylepa, I. Training of teachers STEM disciplines to work with students in distance education. *Inequality, Informational Warfare, Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth, Youth Voice Journal*, 2023, vol. I, pp. 103–112.

Yan, X., Yu, T., Chen, Y. (2024). Global comparison of STEM education. Niancai, L., Zhuolin, F., Qi, W. (Eds.) *Education in China and the World*. Charm, Springer Publ., pp. 389–443. doi: 10.1007/978-981-99-5861-0_9

THE ROLE OF STEM EDUCATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN ENGINEERING AND PEDAGOGICAL FIELDS

Tarasov Volodymyr, PhD student, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: geroycom2@gmail.com.

ORCID: 0009-0000-6459-9620

Tyutyunov Oleg, PhD student, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: oleg.tyutyunov@gmail.com.

ORCID: 0009-0000-7205-4743

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-20

Keywords: *STEM education, interdisciplinarity, engineering and pedagogical specialities, professional activity, critical thinking, practical activity, digital technologies, educational process, challenges, higher education.*

The article is devoted to analysing the implementation of STEM education in higher education institutions, aiming to develop competencies in future specialists in engineering and pedagogical fields necessary for effective activity in the context of rapid technological advancements and global labour market changes.

It has been determined that, in the context of dynamic changes in technological and economic spheres, the education of future specialists in engineering, pedagogy, and technical disciplines should focus on mastering complex interdisciplinary knowledge and skills that enable the resolution of challenging professional tasks using modern technologies.

The purpose of the article is to determine specifics of STEM technologies implementation in higher education, to identify key aspects of integrating STEM education into the educational process, and to outline the challenges encountered during its implementation.

The study employs methods of semantic and content analysis, as well as generalisation and systematisation of approaches to defining the essential characteristics of STEM education for students of engineering and pedagogical specialities.

The review of scientific works highlights STEM education as a powerful tool for developing critical thinking, analytical abilities, creativity, and an interdisciplinary approach. STEM education facilitates the integration of mathematics, engineering, technology, and science, allowing students to gain profound knowledge in their specialisation and develop systematic thinking for solving contemporary scientific and technical problems.

The analysis of regulatory documents governing the implementation of STEM education globally and in Ukraine has been conducted. The significant role of educational authorities, private initiatives, and the creation of laboratories and centres, as well as institutions of general secondary and extracurricular education, in introducing STEM technologies into learning activities and professional training, has been emphasised.

The existing approaches to implementing STEM education in the educational process of higher education institutions have been analysed. It has been identified that the key characteristics of this approach include a focus on practical activities, the integration of digital technologies, the use of innovative teaching methods, and active student participation in project-based activities. It is concluded that forms of learning such as laboratory work, internships, and project team activities contribute to developing practical skills necessary for solving real-world problems in professional activities.

In addition to analysing the advantages, challenges and difficulties associated with implementing STEM education have been outlined. The main issues identified include insufficient material and technical resources, a shortage of highly qualified instructors, and weak integration of interdisciplinary knowledge into curricula. The necessity of updating curriculum content and creating modern infrastructure to support STEM education has been substantiated. The importance of continuously improving teachers' professional competencies and motivating students to master complex technical disciplines has also been highlighted.

The conclusion is drawn that the result of implementing STEM education is the formation of STEM competence in learners, which determines their ability to solve complex interdisciplinary tasks in their professional activities. Such competence in students of engineering and pedagogical specialities can ensure not only their professional development but also their ability to lead students' educational activities on an innovative basis.

Одержано 18.09.2024.

УДК 377.3:004

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-21

М.Г. ПОГОРЕЛОВ,

доктор філософії,

*доцент кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)*

С.В. ФІЛАТОВ,

кандидат технічних наук, доцент,

*доцент кафедри технологічної та професійної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у сфері транспорту через інтеграцію цифрових технологій. Мета статті – розкрити шляхи та методи формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту засобами цифрових технологій. Досягнення мети дослідження забезпечується за рахунок використання методів спостереження, аналізу дослідницької діяльності в рамках системи і аналізу педагогічної діяльності вчителів.

Розглянуто особливості формування цифрової компетентності як ключового компонента підготовки здобувачів вищої освіти. Доведено значущість цифрових ресурсів у навчальному процесі, що сприяють підвищенню його ефективності та відповідності сучасним вимогам.

Проаналізовано процес засвоєння цифрових навичок, які є невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців. Встановлено, що застосування цифрових технологій сприяє не лише набуттю необхідних знань, а й розвитку навичок критичного аналізу інформаційного простору та адаптації до динамічного професійного середовища. Теоретичні аспекти дослідження доповнено аналізом сучасних комп'ютерних технологій, які дозволяють суттєво оптимізувати навчальний процес як для викладачів, так і для студентів. Виокремлено основні принципи ефективної інтеграції цифрових технологій у підготовку майбутніх викладачів професійної освіти в галузі транспорту.

Підкреслено, що інформатизація суспільства та освітніх установ істотно впливає на зміст, організацію, методи навчання та управління освітнім процесом. Наголошено, що цифрова культура викладача передбачає високий рівень сформованості цифрової компетентності, зокрема вміння працювати з новітніми цифровими технологіями та ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні інструменти.

Зроблено висновки щодо необхідності активного впровадження інтерактивних освітніх середовищ, сучасних цифрових методик та інноваційних педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх викладачів професійного навчання у галузі транспорту. Окрему увагу слід приділити розвитку цифрової компетентності студентів та формуванню ефективної мережевої взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

З'ясовано, що цифровізація професійної освіти у галузі транспорту є не лише актуальною вимогою часу, а й необхідною умовою підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців. Подальші дослідження будуть зосереджені на вивченні механізмів впровадження цифрових технологій у навчальний процес із метою підвищення ефективності підготовки здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *фахова підготовка, професійна освіта в галузі транспорту, педагог професійного навчання, професійна підготовка майбутніх викладачів, професійна компетентність, цифрові технології.*

Постановка проблеми. Сучасні трансформації у соціально-економічній та політичній сферах, наслідки глобалізаційних процесів, а також поширення інноваційних технологій зумовлюють зростаючий попит на висококваліфікованих фахівців із ґрунтовною професійною підготовкою. Вони мають не лише володіти глибокими знаннями у своїй галузі, а й демонструвати здатність до нестандартного розв'язання професійних завдань. Це підкреслює необхідність підвищення рівня професійної майстерності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту, що включає врахування їхніх особистісно-професійних потреб, розвиток ключових компетентностей і набуття практичного досвіду.

Особливого значення це набуває для фахівців, чия діяльність безпосередньо пов'язана з експлуатацією та технічним обслуговуванням автотранспортних засобів, особливо в умовах зростаючої ролі автомобільного транспорту в економіці та суспільстві. З огляду на окреслені тенденції постає необхідність удосконалення підходів до формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у галузі транспорту шляхом упровадження цифрових технологій у навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З метою реалізації поставленого завдання в межах дослідження здійснено аналіз науково-педагогічних джерел та спеціалізованої літератури, які були класифіковані відповідно до різних аспектів досліджуваної проблематики. Оскільки питання формування професійної компетентності фахівців знайшла широке відображення в наукових дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених, у процесі опрацювання літературних джерел виявилось доцільним виокремити два такі основні напрями. Перший напрям охоплює дослідження, що розкривають зміст поняття «професійна компетентність», другий – зосереджений на наукових працях, присвячених використанню цифрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів професійного навчання, зокрема в галузі транспорту.

Установлено, що проблема формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з професійної освіти є предметом наукових дискусій. Наукові дослідження І. Каньковського, Ю. Козловського, О. Лаврентьевої, Л. Оршанського, та Д. Чернілевського присвячені аналізу систем педагогічної підготовки в інженерно-технічних галузях, визначенню перспектив їх удосконалення та розробці нових форм, методів і технологій навчання. Дослідники наголошують на необхідності зосередження уваги на формуванні та розвитку професійної компетентності здобувачів освіти, що сприятиме їхній ефективній діяльності у професійному середовищі [Каньковський, 2014, с. 54; Лаврентьева, 2022].

Проблеми інформатизації освіти та особливості створення освітнього інформаційного середовища за допомогою цифрових освітніх технологій досліджувалися як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, питання формування інформаційного освітнього простору та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі розглядали М. Бойко, Г. Генсерук, А. Гуржій, Т. Коваль, Р. Шарп. Психолого-педагогічні засади теорії інформатизації сучасної освіти та особливості впровадження цифрових технологій у навчальний процес закладів вищої освіти досліджували В. Биков, М. Жалдак, А. Коломієць, Н. Морзе, Л. Петухова, С. Семерікова. Сутність цифрової компетентності, її вільне володіння та розвиток цифрової культури майбутніх фахівців висвітлено в працях Д. Белшоу, Р. Гобса, П. Мерфі, К. Міллера, М. Ресніка та низки інших науковців.

Між тим, в умовах стрімкої цифрової трансформації як освітньої, так і професійної сфери, потребують постійного оновлення зміст і технології професійної підготовки. Важливо враховувати не лише швидкий розвиток цифрових інструментів, а й зміну вимог до професійних компетентностей фахівців транспортної галузі, що потребує адаптації освітнього процесу до нових викликів. Недостатня увага до цих змін може призвести до розриву між рівнем підготовки фахівців та реальними потребами сучасного ринку праці.

Мета статті – розкрити шляхи та методи формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту засобами цифрових технологій.

Досягнення мети дослідження забезпечується за рахунок використання **методів** спостереження, аналізу дослідницької діяльності в рамках системи і аналізу педагогічної діяльності вчителів.

Виклад основного матеріалу. Стратегії розвитку України в умовах глобалізації та інформаційної революції зумовлюють необхідність оперативного реагування освітньої системи на динамічні зміни, чіткого визначення освітніх цілей, а також узгодженого прийняття

рішень щодо планування та реалізації освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог сучасного ринку праці. В умовах таких трансформацій викладач відіграє провідну роль в організації навчального процесу, орієнтуючись на професійну спрямованість здобувачів освіти саме він має здійснювати прогнозування потенційних переваг, ризиків і викликів, пов'язаних із впровадженням інноваційних педагогічних методик і технологій [Євтух, Терентьева, 2019, с. 24]. Саме викладач моделює систему впровадження педагогічних інновацій, передбачаючи можливість змін або адаптування відповідно до освітніх потреб.

З огляду на зазначене, доцільним є наукове обґрунтування методики формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту засобами цифрових технологій. Методика визначає вимоги до проєктування цілей професійного навчання, що безпосередньо корелює з очікуваними результатами, яких повинні досягати викладачі у співпраці зі здобувачами освіти. Водночас ефективна реалізація даної методики неможлива без належного технічного забезпечення закладів освіти сучасними комп'ютерними засобами, що є необхідною умовою процесу інформатизації освітнього середовища [Скорик, 2020, с. 100].

Оптимізація професійної підготовки майбутніх викладачів професійної освіти в галузі транспорту має відбуватися в умовах розвиненого інформаційного навчального середовища закладу освіти з активним застосуванням цифрових технологій, електронного навчання та комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних) [Дембіцька, Кобилянський, 2024, с. 4; Кучма, Філатов, 2022]. Сучасні виклики освітньої системи зумовлюють впровадження структурних і програмних змін у професійному навчанні, що сприяє набуттю та підтвердженню професійних кваліфікацій. Водночас, професійна освіта є сферою, в якій особливе значення має використання дидактичних методів і технологій, спрямованих на розвиток практичних умінь і навичок здобувачів, а також здатність ефективно та самостійно розв'язувати професійні завдання.

Включення до дидактичних ресурсів інноваційних методів роботи зі здобувачами вищої освіти, зокрема методик, заснованих на використанні цифрових технологій, сприяє ефективному проєктуванню освітнього процесу відповідно до навчальних програм, а також забезпечує розвиток професійної компетентності здобувачів освіти. Доцільним є запровадження нових пропедевтичних навчальних напрямів практичної підготовки на основі дослідного навчання. Одним із перспективних підходів є використання технологій 3D-моделювання, які не лише дають змогу створювати віртуальні об'єкти, а й реалізовувати їх за допомогою технології 3D-друку [Мосіюк, 2018].

Головна перевага 3D-моделювання полягає в можливості опосередкованого пізнання через використання заміників реальних об'єктів. Модель виконує роль пізнавального інструменту, що дозволяє здобувачу оволодівати знаннями про досліджуваний об'єкт. Використання сучасних 3D-технологій у навчальному процесі сприяє підвищенню зацікавленості здобувачів освіти у майбутній професійній діяльності, розвитку просторового мислення, формуванню проєктного бачення за рахунок реальної візуалізації, вдосконаленню конструкторських здібностей та професійно-особистісних якостей. Окрім того, застосування 3D-моделювання сприяє розвитку самостійності через створення наочних образів та можливість активної роботи з ними, покращенню графічної грамотності (зокрема, правильному виконанню інженерно-графічних робіт, корекції помилок на кресленнях та оформленню завершених проєктів), а також формуванню мотивації до виконання графічних завдань [Т. Паска, Б. Паска, 2024, с. 72]. Використання таких технологій дозволяє здобувачам професійної освіти здійснювати реальну проєктно-конструкторську діяльність.

Застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх викладачів професійної освіти в галузі транспорту потребує створення відповідних умов для забезпечення якісного проведення різних видів навчальних занять (лекційних, практичних, лабораторних, самостійної роботи), забезпечення учасників освітнього процесу актуальною навчально-методичною літературою, а також створення сучасної матеріально-технічної бази [Ковальчук, 2011]. Проте недостатній рівень фінансування закладів освіти спричиняє проблему матеріально-технічного забезпечення, що не відповідає вимогам науково-технічного прогресу.

У лабораторіях закладів вищої освіти під час вивчення конструкцій та принципів роботи агрегатів і систем транспортних засобів здобувачі використовують навчальні стенди, пла-

кати, макети та експериментальні установки. Однак такі засоби не завжди забезпечують достатній рівень розуміння та уявлення про складні процеси, що відбуваються в механізмах, зокрема у двигунах транспортних засобів. Це зумовлює необхідність упровадження сучасних цифрових технологій, що сприятимуть підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню у студентів цілісного уявлення про техніку та транспортні технології.

Розв'язання зазначеної проблеми під час вивчення дисциплін «Конструкція автомобіля» та «Технічне обслуговування та діагностика автомобілів», які є фундаментальними для підготовки майбутнього фахівця в галузі транспорту, можливе завдяки інтеграції систем автоматизованого проектування в цикл професійно орієнтованих дисциплін. Формування професійної компетентності пропонується реалізовувати через розвиток графічної компетентності, що передбачає поєднання теоретичних знань із практичними навичками. Використання сучасного програмного забезпечення, зокрема «Компас-3D», «AutoCAD», «SolidWorks», «Blender», «Tinkercad», дозволяє формувати навички моделювання деталей, вузлів, механізмів і агрегатів, удосконалювати конструкції, розвивати пізнавальну активність здобувачів вищої освіти, а також максимальному розкривати їхній творчий і інтелектуальний потенціал.

Для майбутніх фахівців в галузі транспорту актуальним є застосування програми «Компас-3D», яка широко використовується в закладах вищої освіти завдяки своєму зручному інтерфейсу та інструментальному забезпеченню для створення твердотільних об'єктів на основі параметричних моделей. Використання цієї програми сприяє пошуку оптимальних конструкторських рішень, розробленні проектної документації, визначенню технологічних процесів і виконанню графічних робіт для курсового та дипломного проектування [Мосіюк, 2022, с. 35].

Програма «AutoCAD» забезпечує можливість створення складних об'єктів із використанням базових графічних примітивів, активну роботу з шарами, текстами, позначеннями та вимірами. Використання механізму зовнішніх посилань (XRef) дає змогу розбивати креслення на окремі файли, а вбудовані динамічні блоки розширюють можливості автоматизації процесу 2D-проектування без необхідності застосування програмування.

Програмний комплекс «SolidWorks» є потужним інструментом для 3D-моделювання й автоматизованого проектування виробів різної ступені складності. Його функціонал включає моделювання твердотільних конструкцій, проектування зварних елементів, аналіз міцності матеріалів, розрахунок навантажень, а також можливості візуалізації, створення електросхем, проектування деталей із листового металу та виконання анімації готових виробів. Окрім того, програма надає змогу проводити віртуальні технічні випробування та експортувати дані в різні формати.

Онлайн-платформа «Tinkercad» вможливує розробку та моделювання електронних схем, основ візуального програмування, проектування приладів і 3D-моделей. Її функціонал охоплює базові операції з об'єктами (зміна форми, переміщення, масштабування, обертання), а також розширені можливості створення нових моделей шляхом модифікації існуючих, імпорту та експорту зображень і підготовки моделей для 3D-друку.

Програмний комплекс «Blender 3D» відзначається широким спектром інструментів для тривимірного моделювання, включаючи різні методи формування геометричних об'єктів. Він містить два вбудовані модулі рендерингу (Blender Internal та фізично коректний Cycles Render), підтримує створення анімації, моделювання фізичних взаємодій твердих і м'яких тіл, потоків рідин. Крім того, «Blender 3D» застосовується для розробки комп'ютерних ігор, композитингу та відеомонтажу.

Застосування цих програмних засобів у навчальному процесі дає змогу значно підвищити рівень професійної підготовки здобувачів, забезпечує розвиток їхньої проектно-діяльності, вдосконалює практичні навички та сприяє ефективному освоєнню сучасних цифрових технологій у професійній сфері.

Застосування систем автоматизованого проектування дозволяє значно скоротити витрати часу та ресурсів на побудову нових і модернізацію наявних об'єктів, що підтверджує їхню високу ефективність в автоматизації інженерно-педагогічної діяльності [Ільїна, Біжко, 2016, с. 90]. Головною метою використання комп'ютерної графіки є підвищення продуктивності праці фахівців в галузі транспорту, покращення якості проектів, зменшення вартості проектних робіт і скорочення термінів їх виконання.

Одним із ключових аспектів організації та контролю процесу самоосвіти з використанням цифрових технологій та мережевих комунікацій є дистанційне навчання. Доцільним є використання системи дистанційного навчання Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), яка є модульним об'єктно-орієнтованим динамічним навчальним середовищем. Moodle функціонує як система керування навчанням (LMS), керування курсами (CMS) та віртуальна освітня платформа (VLE), що пропонує широкий набір інструментів для реалізації комп'ютеризованого та дистанційного навчання [Потюк, 2021, с. 199]. Система може використовуватися як у межах закладу вищої освіти, так і під час самостійної роботи здобувачів у домашніх умовах. Moodle підтримує організацію онлайн-навчання на основі інтернет-технологій, поєднуючи різні методи навчальної діяльності для підвищення ефективності освітнього процесу. Вона дозволяє завантажувати та керувати навчальними ресурсами, здійснювати організацію комунікаційної взаємодії між учасниками освітнього процесу через інтернет-конференції, форуми, дискусії та обмін повідомленнями, що можуть містити навчальні завдання, виконані роботи й коментарі.

Формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту здійснюється шляхом використання різноманітних форм організації навчальної діяльності, зокрема: проблемних лекцій, лекцій-презентацій, фронтального й індивідуального консультування, групових дискусій, лабораторно-практичних занять, роботи в малих групах і парах, екскурсій на виробничі транспортні підприємства, а також самостійної роботи в межах навчальної (технологічної) та виробничої (педагогічної) практичної підготовки.

Важливим компонентом професійної підготовки є розвиток практичних навичок, зокрема здатності до спостереження, проведення вимірювань, діагностування технічного стану транспортних засобів, визначення несправностей агрегатів, механізмів, деталей і систем. Ці компетентності формуються під час виконання лабораторних і практичних робіт. Використання електронних освітніх ресурсів сприяє розширенню наочності у навчальному процесі. Зокрема, інтеграція мультимедійних презентацій, гіпертекстових матеріалів, відеофрагментів та анімацій значно підвищує зацікавленість здобувачів порівняно з традиційними методами подачі матеріалу [Pohorielov et al., 2024].

Особлива увага у процесі формування професійної активності здобувачів приділяється змісту самостійної роботи. Найбільш ефективними видами самостійної діяльності, що сприяють розвитку професійно-пізнавальної активності, є: складання класифікаційних та порівняльних таблиць, розробка інструкцій, аналіз кінематичних та електричних схем, створення алгоритмів професійної діяльності, а також участь у колективних формах роботи. Послідовність самостійного засвоєння навчального матеріалу має базуватися на поступовому ускладненні та зростанні рівня проблемності, що сприяє глибшому розумінню професійних процесів та ефективному закріпленню отриманих знань.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійної освіти в галузі транспорту за допомогою цифрових технологій залежить від науково обґрунтованого підходу до структурування змісту та організації навчального процесу. Визначальним завданням у цьому контексті є система методологічних вимог і принципів, що слугуватимуть основою для ефективного впровадження цифрових технологій у професійну підготовку.

Основними принципами, що визначають цифровізацію освітнього процесу, є [Дембіцька, Кобилянський, 2024, с. 4]:

1. Принцип системності, який передбачає створення комплексної освітньої системи, що інтегрує всі компоненти професійної компетентності майбутніх фахівців. У контексті цифровізації цей принцип реалізується через використання інтегрованих цифрових платформ, які не лише забезпечують передачу знань, а й сприяють взаємодії учасників освітнього процесу, адаптації до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти і комплексному використанню різноманітних цифрових ресурсів. Крім того, реалізація системного підходу передбачає міждисциплінарну інтеграцію, що сприяє формуванню цілісного уявлення про професійну діяльність.

2. Принцип інтегративності, що має на увазі створення єдиної освітньої системи, яка поєднує різні аспекти навчального процесу, включаючи теоретичну та практичну підготовку. Використання цифрових технологій дає змогу об'єднати навчальні матеріали, інтерактивні завдання, віртуальні симуляції та методи оцінювання в єдиному цифровому серед-

овищі, забезпечуючи комплексний підхід до формування професійних компетентностей майбутнього викладача професійної освіти в галузі транспорту.

3. Принцип професійної спрямованості, який забезпечує відповідність змісту освіти сучасним вимогам ринку праці. Реалізація цього принципу вможливується використанням цифрових технологій, що моделюють реальні виробничі процеси (зокрема, віртуальна і доповнена реальність, тренажери), залучення здобувачів до практико-орієнтованих завдань і кейсів, а також співпрацю з роботодавцями з метою організації стажувань і професійного становлення.

4. Принцип інтерактивності, що спрямований на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів через застосування інтерактивних методів навчання. Зокрема, використання групових проєктів і дискусій сприяє формуванню навичок критичного мислення та творчого підходу до вирішення професійних завдань.

5. Принцип рефлексії, який передбачає систематичний аналіз здобувачами власного навчального прогресу. Реалізація цього принципу можлива через застосування електронних портфоліо, автоматизованих систем оцінювання знань, онлайн-дискусійних платформ, що актуалізують самооцінку та усвідомлення динаміки власного розвитку.

6. Принцип індивідуалізації навчання, що орієнтований на створення персоналізованих умов для кожного здобувача. Його реалізація можлива через адаптивні цифрові платформи, які налаштовують навчальний контент відповідно до рівня підготовки здобувачів, використання інтерактивних цифрових ресурсів для самостійного навчання та розробку персоналізованих траєкторій професійного розвитку.

Цифровізація професійної освіти потребує системного підходу до розробки змісту та методів навчання, що базуються на інтеграції сучасних технологій, професійній спрямованості, індивідуалізації освітнього процесу та розвитку рефлексивних навичок здобувачів. Реалізація зазначених принципів сприятиме ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту відповідно до сучасних вимог суспільства та ринку праці.

Висновки. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійної освіти в галузі транспорту за допомогою цифрових технологій передбачає оптимізацію навчального процесу шляхом інтеграції різноманітних освітніх компонентів. Зокрема, лекційні та практичні заняття набувають динамічного характеру завдяки застосуванню цифрових ресурсів. Лабораторні роботи, моделювання та аналіз виробничих ситуацій, дослідження проблемних кейсів, ділові ігри, курсові роботи та навчальні проєкти стають більш реалістичними, оскільки дозволяють імітувати умови майбутньої професійної діяльності за рахунок впровадження цифрових інструментів. Крім того, цифрові технології відкривають широкі можливості для наукової та позааудиторної самостійної роботи здобувачів освіти, зокрема через дистанційну взаємодію з науковцями та здобувачами з усього світу.

Застосування цифрових технологій у процесі професійної підготовки педагогів сприяє підвищенню якості освіти та забезпеченню високого рівня фахової компетентності. Такий підхід також стимулює розвиток інноваційного освітнього середовища, що відповідає сучасним вимогам суспільства та ринку праці.

Інтеграція цифрових технологій у процес підготовки майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту є не лише актуальним, а й необхідним кроком для подальшого розвитку освіти та підвищення її якості.

Подальші дослідження будуть зосереджені на вивченні механізмів та особливостей впровадження цифрових технологій у освітній процес майбутніх викладачів професійного навчання.

Список використаних джерел

Дембіцька, С., Кобилянський, О. (2024). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти засобами цифрових технологій. *Педагогіка безпеки*, 8(1-2), 1–7. doi: 10.31649/2524-1079-2023-8-1-001-007

Евтух, М., Терентьева, Н. (2019). Підвищення професіоналізму фахівців освітньої сфери як один із напрямів формування людини з новим типом мислення. У *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід*: монографія. (с. 4–39). Івано-Франківськ: НАІР.

Ільїна, В., Біжко, О. (2016). Аналіз особливостей візуалізації тривимірних об'єктів. *Системи управління, навігації та зв'язку*, 2, 88–92.

Каньковський, І. (2014). *Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю*. Хмельницький: Цюпак А.А.

Ковальчук, В. (2011). Педагогічна майстерність викладача – основа його компетентності. *Профтехосвіта*, 6 (30), 22–34.

Кучма, О.І., Філатов, С.В. (2022). Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців автотранспортного профілю з використанням технологій дистанційної навчальної взаємодії. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (24), 181–190. doi: 10.32342/2522-4115-2022-2-24-19

Лаврентьева, О.О. (2022). Формування професійної цифрової компетентності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей агропромислового профілю в умовах інноваційного розвитку закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1(2), 6–14. doi: 10.25128/2415-3605.22.2.1

Мосіюк, О.О. (2018). Особливості вивчення 3D моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(43), 182–186. doi: 10.24144/2524-0609.2018.43.182-186

Мосіюк, О. (2022). *Редактори тривимірної графіки*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.

Паска, Т., Паска, Б. (2024). Особливості використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*, 70 (2), 70–75. doi: 10.32782/2663-6085/2024/70.2.14

Потюк, І. (2021). Використання цифрових технологій в навчальному середовищі закладів вищої освіти: офлайн та онлайн формати. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 11(79), 219–221. doi: 10.25264/2519-2558-2021-11(79)-219-221

Скорик, Т. (2020). Особливості формування професійної компетентності сучасного вчителя. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 2(43), 98–105. doi: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-98-105

Pohorielov, M.H., Lavrentieva, O.O., Bondarenko, V.I., Britchenko, I.G., Dorohan, A.A. (2024). Electronic educational methodical complex "Construction of car" in vocational training of future teachers of professional education. *CTE Workshop Proceedings*, 11, 255–272. doi: 10.55056/cte.686

References

Dembitska, S., Kobylanskyi, O. Formation of professional competence of future specialists in professional education using digital technologies. *Health and Safety Pedagogy*, 2024, vol. 8, no. 1-2, pp. 1–7. doi: 10.31649/2524-1079-2023-8-1-001-007 (In Ukrainian).

Ilyina, V., Bizhko, O. *Analiz osoblyvostei vizualizatsii tryvymirnykh ob'ektiv* [Analysis of visual features of 3D objects]. *Systemy upravlinnia, navihatsii ta zviazku* [Control, navigation and communication systems], 2016, no. 2, pp. 88–92. (In Ukrainian).

Kankovskyi, I. (2014). *Systema profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilu* [System of professional training of engineers-teachers of motor transport profile]. Khmelnytskyi, Tsiupak A.A. Publ., 562 p. (In Ukrainian).

Kovalchuk, V. *Pedahohichna maisternist vykladacha – osnova yoho kompetentnosti* [The pedagogical mastery of a lecturer as the foundation of their competence]. *Proftekhasvita* [Vocational Education], 2011, no. 6 (30), pp. 22–34. (In Ukrainian).

Kuchma, O., Filatov, S. Formation of professional competences of future motor vehicle profile specialists with the use of technologies of distance learning interaction. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 2 (24), pp. 181–190. doi: 10.32342/2522-4115-2022-2-24-19 (In Ukrainian).

Lavrentieva, O. Forming professional digital competence of students of engineering and pedagogical specialities of the agro-industrial profile in terms of higher education institution's innovative development. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagog-*

ical University. Series: Pedagogy, 2022, vol. 1, no. 2, pp. 6–14. doi: 10.25128/2415-3605.22.2.1 (In Ukrainian).

Mosiiuk, O. (2022). *Redaktory tryvymirnoi hrafiky* [Editor of three-world graphics]. Zhytomyr, Ivana Franka ZhDU Publ., 52 p. (In Ukrainian).

Mosiyuk, O. (2018). The features of teaching 3D modelling during process of professional training of future computer sciences teachers. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 2018, no. 2(43), pp. 182–186. doi: 10.24144/2524-0609.2018.43.182-186 (In Ukrainian).

Paska, T.V., Paska, B.V. Features of the use of digital technologies in the professional training of future teachers. *Innovative Pedagogy*, 2024, issue 70, part 2, pp. 70–75. doi: 10.32782/2663-6085/2024/70.2.14 (In Ukrainian).

Potiuk, I. Use of digital technologies in the educational environment of higher education: offline and online learning. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philology Series*, 2021, no. 11(79), pp. 219–221. doi: 10.25264/2519-2558-2021-11(79)-219-221 (In Ukrainian).

Skoryk, T. *Osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia* [Features of the formation of professional competence of the successful teacher]. *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 2020, no. 2(43), pp. 98-105. doi: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-98-105 (In Ukrainian).

Yevtukh, M., Terentieva N. (2019). *Pidvyshchennia profesionalizmu fakhivtsiv osvitnoi sfery yak odyin iz napriamiv formuvannia liudyny z novym typom myslennia* [Increasing the professionalism of specialists in the educational sphere as one of the directions of forming a person with a new type of thinking]. *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u vymiri novykh osvitnikh realii: ukrainskyi i zarubizhnyi dosvid: monohrafiia* [Professional training of specialists in the dimension of new educational realities: Ukrainian and foreign experience]. Ivano-Frankivsk, NAIR Publ., pp. 4-39. (In Ukrainian).

Pohorielov, M.H., Lavrentieva, O.O., Bondarenko, V.I., Britchenko, I.G., Dorohan, A.A. Electronic educational methodical complex “Construction of car” in vocational training of future teachers of professional education. *CTE Workshop Proceedings*, 2024, vol. 11, pp. 255–272. doi: 10.55056/cte.686

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE VOCATIONAL TRAINING INSTRUCTORS IN THE FIELD OF TRANSPORT USING DIGITAL TECHNOLOGIES

Pohorielov Mykhailo, Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Technological and Vocational Education, HEI «Donbas State Pedagogical University», Slavyansk. texfak@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-4706-3263

Filatov Sergiy, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and Vocational Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: Felixfilatovsergey@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-1771-4734

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-21

Keywords: professional training, vocational education in the field of transport, vocational training teacher, professional training of future lecturers, professional competence, digital technologies.

Our goal is to enhance the educational process, management, methodology, and information work through the implementation of digital technologies as a means of improving the professional competence of future vocational education instructors in the field of transport.

The purpose of the study is to determine the role of digital technologies in the vocational education system; assess the readiness of students and instructors for the implementation of digital technologies; identify the necessary learning conditions for the effective integration of these technologies into the educational process and information work of higher education institutions; and outline possible options for the integrated use of digital technologies in specific areas of pedagogical activity.

The achievement of the research objectives is ensured through the use of empirical methods (observation, analysis of research activities within the system, and analysis of teachers' pedagogical activities).

The article explores the theoretical and methodological aspects of integrating digital technologies to develop the professional competence of vocational education instructors in the field of transport. Based on an analysis of scientific and theoretical literature, it has been determined that the application of digital technologies in the professional training of educators contributes to improving education quality and ensuring a high level of specialist training. This approach also stimulates the development of an innovative educational environment that meets the modern demands of society and the labour market.

The study analyses the process of acquiring digital skills, which are an essential component of professional training. It has been established that the use of digital technologies not only facilitates the acquisition of necessary knowledge but also fosters the ability to analyse the information space and adapt to the dynamic professional environment. Theoretical aspects of the research are complemented by an analysis of modern computer technologies in education, which significantly optimize the learning process for both instructors and students.

The key principles ensuring the effective integration of digital technologies into the training of future vocational education instructors in the field of transport are outlined:

- the principle of systematization, which involves creating a comprehensive educational system that integrates all components of the professional competence of future specialists;*
- the principle of integration, which aims to establish a unified educational system that combines various aspects of the learning process, including theoretical and practical training;*
- the principle of professional orientation, ensuring that the educational content aligns with the current labour market demands;*
- the principle of interactivity, which focuses on enhancing students' cognitive engagement through interactive teaching methods;*
- the principle of reflection, which involves a systematic analysis by students of their own learning progress;*
- the principle of individualized learning, which is oriented toward creating personalized learning conditions for each student.*

It is emphasized that the process of digitalization in society and educational institutions significantly influences the content, organizational aspects, teaching methods, and management of the educational process. The development of a digital culture among instructors requires a high level of digital competence, including the ability to work with modern digital technologies and effectively use information and communication tools.

*The study **concludes** that there is a need for the active implementation of interactive educational environments, modern digital methodologies, and innovative pedagogical technologies in the professional training of future vocational education instructors. Special attention should be given to developing students' digital competence and fostering effective networked interaction among all participants in the educational process.*

A virtual roadmap has been developed for instructors as an electronic, publicly accessible resource (e.g., a website), which outlines all the necessary mandatory steps that an instructor must follow while carrying out educational activities in vocational education institutions.

The main directions of the instructor's virtual roadmap have been identified, which should align with real educational activities within institutions.

Одержано 27.08.2024.

УДК 378:371.13

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-22

М.А. СЛЮСАРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізики та методики її навчання,
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ З ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ЗВО

У статті розглянуто систему підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін в умовах технологізації освітнього процесу ЗВО. Мета статті – теоретичне обґрунтування продуктивності системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін та її ресурсних можливостей у збагаченні їх технолого-методичного потенціалу.

У дослідженні використовувалися методи змістовного і категоріального аналізу, систематизації та моделювання системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх вчителів природознавства, а також педагогічний експеримент з оцінки ефективності змодельованої системи. Експеримент проводився в реальних освітніх умовах вищого педагогічного навчального закладу, в ньому взяли участь 186 студентів природничих спеціальностей, від яких було отримано інформовану згоду.

Підготовка до професійної педагогічної діяльності розглядається як процес професійного становлення творчої особистості. Конкретизовано мету, методологічні підходи, зміст, методику реалізації системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін в умовах закладу вищої освіти як важливої характеристики їх педагогічного професіоналізму; здійснено моделювання її організації на основі методологічних підходів і принципів системи, спрямованої на формування технологічної культури студентів. З'ясовано, що компонентами такої системи є методологічно-цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний, моніторингово-оцінний, при цьому системотвірною ланкою є мета, спрямована на формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін як важливої характеристики їх педагогічного професіоналізму.

Конкретизовано педагогічні умови, що забезпечують продуктивність впливу освітнього процесу на професійне становлення майбутніх учителів природничих дисциплін. Експериментально підтверджено ефективність системи професійної підготовки з формування технологічної культури студентів, обґрунтовано необхідність технологізації її змісту, використання інструментарію педагогічного дизайну, створення технічно-методичного забезпечення і психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу. Оволодіння змістом професійної підготовки реалізувалося шляхом моделювання навчальних ситуацій, участь у яких закріплює суб'єктну позицію студентів, стимулює активність технологічних дій, розвиває самостійність і креативність у вирішенні технолого-методичних завдань.

Унаслідок узагальнення результатів дослідження експериментально підтверджено, що продуктивність професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін суттєво підвищується за рахунок обґрунтування, розроблення теоретичних і методичних її засад та їх реалізації у спеціально створених педагогічних умовах закладу вищої освіти.

Ключові слова: система, професійна підготовка, технологізація освітнього процесу, зміст, структурні компоненти, технолого-методичний інструментарій педагогічного дизайну, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні та економічні зміни висувають нові вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема щодо розвитку креативності й технологічної компетентності майбутніх учителів. У зв'язку з технологізацією освітнього процесу зростає потреба у фахівцях, здатних застосовувати інноваційні методи навчання й забезпечувати високу якість освіти, адаптуючись до швидких змін. У цьому контексті модернізація системи підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти набуває особливого значення, оскільки має забезпечити формування не лише базових знань і навичок, але й технологічної культури, що є важливим компонентом освітнього процесу.

Реформування освітньої системи, спрямоване на створення умов для всебічного розвитку й реалізації потенціалу кожного майбутнього вчителя, є важливим кроком до гармонійного розвитку суспільства. Відповідно до положень «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», стратегічна мета української освіти полягає у створенні умов для особистісного зростання і творчої самореалізації громадян, що робить її головним інструментом розвитку суспільства і вирішення актуальних викликів сьогодення.

Аналіз останніх досліджень. Стратегічним орієнтиром реформування вищої освіти є підготовка нової генерації вчителів з інноваційним мисленням творчим підходом до розв'язання педагогічних проблем технологічно-методичної спрямованості. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах закладів вищої педагогічної освіти висвітлені у працях Т. Довгої, В. Бондаря, Н. Гузій, Н. Кічук, Л. Кондрашової, З. Курлянд, Л. Мартинець, Н. Чувасової та ін. Низку праць присвячено: теоретико-методологічним основам професійної освіти (І. Бех, Н. Волкова, М. Євтух, В. Ковальчук, С. Ніколаєнко, В. Приходько, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.). Значний внесок у розробку культурологічних засад, змісту і технологій професійної підготовки зробили В. Лозова, Г. Троцько, О. Пехота, І. Прокопенко та ін. У цьому плані практичне значення мають дослідження О. Адаменко, Н. Борецької, О. Лаврентьевої, О. Литвиненко, В. Лоли, С. Прийми, М. Роганова, І. Середи, С. Ткачука, та ін., у яких технологічна культура розглядається як важлива характеристика педагогічного професіоналізму. Для нашої праці науковий інтерес становили студії вітчизняних (В. Бикова, Н. Волкової, Р. Гуревича, М. Кондрашова, М. Левшина, О. Падалки, О. Савченко та ін.) і зарубіжних учених (С.Г. Абасова (S.H. Abasova), Л. Абазі-Бекшеті (L. Abazi-Bexheti), Х. Арнсет (H. Arnseth), С. Гавіфекр (S. Ghavifekr), Й. Г'явали (Y. Gyawali), Р. Германс (R. Hermans) та ін.), присвячені обґрунтуванню теоретико-методичних основ технологізації освітнього процесу в системі підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз наукових робіт дозволяє стверджувати, що в умовах актуалізації технологічних аспектів освіти на сучасному етапі розвитку суспільства технологізація професійної підготовки як системи професійного становлення майбутніх учителів природничих дисциплін не стала об'єктом досліджень з боку її ресурсних можливостей у розвитку їх технологічної культури як основи творчого вирішення технологічно-методичних проблем в умовах технологізації освіти.

Мета статті – теоретичне обґрунтування продуктивності системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін та її ресурсних можливостей у збагаченні їх технологічно-методичного потенціалу.

У дослідженні використовувалися **методи** змістового і категоріального аналізу, систематизації і моделювання системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін, педагогічний експеримент із перевірки ефективності змодельованої системи. Експеримент проводився в реальних умовах освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти, у ньому взяли участь 186 студентів природничих спеціальностей, від яких було отримано поінформовану згоду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблеми інформатизації й технологізації в освіті набувають особливої актуальності в умовах інформаційного суспільства, яке вимагає високої якості професійної підготовки педагогічних кадрів. Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від здатності закладів вищої освіти адаптувати методи навчання до нових технологій, забезпечуючи всебічну підтримку розвитку економічного, культурного та духовного життя суспільства. Важливу роль у цьому процесі відіграють інструменти педагогічного дизайну й методичне забезпечення, що сприяють удосконаленню управління освітнім процесом і підвищенню якості професійної підготовки [Ковальчук, 2023].

Результати аналізу педагогічної практики підтверджують необхідність створення інноваційної системи професійної підготовки, яка передбачає використання різноманітних

підходів до вирішення проблеми розвитку технологічної культури майбутніх учителів. Це вимагає визначення найбільш ефективних методів і умов, які забезпечать успішне формування компетентностей, особливо серед викладачів природничих дисциплін. Такий підхід сприятиме розбудові нової моделі професійної підготовки, орієнтованої на інтеграцію сучасних технологій у освітній процес.

Формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у межах професійної підготовки слід розглядати як цілісну систему. Система (від грец. *Systema* – ціле, складання з частин; поєднання) – це сукупність елементів, які перебувають у взаємозв'язках, формуючи єдину цілісність [Кремень, Ковбасюк, 2014, с. 388]. Такий підхід передбачає, що професійна підготовка ґрунтується на основних положеннях системної теорії, серед яких ключову роль відіграє мета. Саме мета є системотвірним чинником, що визначає структуру педагогічної системи, спрямовує процес її побудови та визначає умови функціонування для досягнення прогнозованих результатів.

До інших важливих характеристик такої системи належать її структурованість, ієрархічність і взаємозв'язок елементів і складових, що забезпечують інтеграцію знань і навичок у процесі професійної підготовки. Це дозволяє створити організовану систему, яка сприяє послідовному та взаємопов'язаному формуванню технологічної культури, необхідної для ефективної педагогічної діяльності майбутніх фахівців у сфері природничих дисциплін.

Проблема раціонального використання ресурсів у системі професійної підготовки для формування технологічної культури студентів є актуальною через зростання потреби в педагогах, здатних творчо й ефективно працювати в умовах технологізації та інформатизації освітнього процесу. Технологічна культура не лише підвищує якість професійних знань і вмінь, а й формує настанову на творчу працю та вміння адаптувати й перетворювати освітній процес за допомогою сучасних технологій [Abasova, 2023].

Процес формування технологічної культури – це систематичний, організований і методично обґрунтований процес, що вимагає цілеспрямованого управління. Він передбачає використання методологічних підходів, які забезпечують планомірне формування важливих особистісних якостей у майбутніх учителів, здатних до технолого-методичного осмислення своєї діяльності. Таке формування передбачає послідовне надання форми, розвитку й усвідомлення певних рис і якостей, що характеризують рівень технологічної культури. І. Підласий зазначає, що процес формування передбачає становлення й перетворення особистісних якостей під впливом середовища й виховання [Підласий, 2006].

Створення такої системи професійної підготовки з формування технологічної культури студентів полягає в тому, щоб забезпечити органічний перехід інформаційно-знаннєвого навчання на змістово-процесуальну його організацію, яка передбачає використання інструментарію педагогічного дизайну. Л. Кондрашова, зокрема, підкреслює, що одним із перспективних напрямів модернізації професійної підготовки є її технологізація та її реалізація на основі системного підходу. Вона зазначає, що технологізацію освітнього процесу потрібно розглядати як модель, мета якої професійне зростання особистості, здатної до саморозвитку та оперування змістом технологічних дій на основі дидактичної взаємодії в системі «викладач – студенти» [Кондрашова, 2012, с. 13].

В. Семіченко розглядає моделювання професійної підготовки як матеріалізацію системи, яка, відображаючи або відтворюючи основні компоненти та зв'язки, здатна заміщувати об'єкт так, що її вивчення дає адекватну інформацію про цей об'єкт. Усі структурні елементи теоретичної моделі, інтегруючись, створюють відповідну систему. Структурні елементи в реальному педагогічному процесі не існують ізольовано, вони вступають в різноманітні зв'язки (стають компонентами інших систем). Якість явища, яке вивчається, залежить як від структурних компонентів моделі, так і від зв'язків між ними [Семіченко, 2004, с. 295–296].

Професійна підготовка з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін – це цілеспрямована й організована система діяльності з розроблення проєкту технологізації освітнього процесу, оновлення цілей, завдань, змісту, методики та методичного забезпечення й використання ресурсів інструментального педагогічного дизайну.

Основними завданнями системи професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти є:

– усвідомлення студентами ролі й значення технологічної культури як важливого ресурсу підвищення якості освіти;

- створення сучасної системи формування технологічної культури в умовах закладу вищої освіти;
- опанування методикою й технологіями технолого-методичної діяльності;
- забезпечення оптимальних педагогічних умов для реалізації системи формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін;
- опанування вміннями самоконтролю досягнень у підвищенні рівня технологічної культури як важливого чинника продуктивності системи професійної підготовки [Слюсаренко, 2024].

Н. Ничкало, відмічає, що при моделюванні системи професійної підготовки необхідно виходити з єдності мети, завдань, різних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв та окремих її підсистем; взаємозумовленості структурних компонентів, які забезпечують взаємозв'язки мети й завдань, змісту, технологій, моніторингу, оцінки досягнутих результатів та об'єднані в певні блоки. За своїм змістом ці блоки спрямовані на формування технологічної культури студентів; систематизацію й узагальнення теоретичних основ: технолого-методичних знань, вмінь, навичок; розвиток професійних якостей і властивостей кожного її учасника, що забезпечують продуктивність їх дій, стійкість мотивації й установки на творчу працю, використання інноваційних технологій, активізацію технологічних дій з метою оптимізації освітнього процесу в закладах вищої освіти [Ничкало, 2010]. Серед структурних блоків системи виокремлюються: методологічно-цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний, моніторингово-оцінний [Слюсаренко, 2024] (рис. 1).

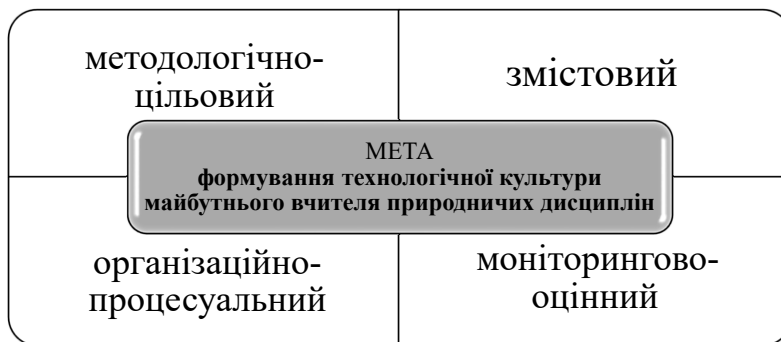


Рис. 1. Проект системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін

Механізмом реалізації системи професійної підготовки з формування технологічної культури є алгоритм, який об'єднує постановку мети, аналіз, планування, організацію, моніторинг, контроль ефективності досягнень студентів у збагаченні інтелектуально-технологічного потенціалу їх особистості. Системотвірною ланкою алгоритму є мета, яка спрямована на формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін як важливої характеристики їх педагогічного професіоналізму. Мета методологічно-цільового блоку системи має спрямованість: *стратегічну* (перспективи технологізації вищої освіти, стратегію, концептуальні основи, прогнозований кінцевий результат), *тактичну* (етапи і способи формування структурних елементів технологічної культури, конкретні завдання їх реалізації й набуття інтелектуально-технологічного досвіду майбутніми вчителями природничих дисциплін) і *оперативну* (повсякденні завдання з метою формування цього складного особистісного утворення, перехід технологічних знань в інструмент практичних технологічних дій, особистісні смисли, культурно-технологічні цінності, детермінанти поведінки й творчого рішення технолого-методичних проблем).

Методологічно-цільовий блок системи професійної підготовки базується на сукупності методологічних підходів (системного, особистісно орієнтованого, культурологічного, змістово-процесуального, креативно-діяльнісного, діалогічного і технологічного) й принципів (доступності, науковості, інформативності, процесуальності, структурованості, рефлексивності), що забезпечують умови для задоволення потреб й очікувань студентів, усвідом-

лення ними власних можливостей досягнення запланованих цілей. Методологічні підходи і принципи, їх реалізації в ході засвоєння предметних знань є методологічною основою професійної підготовки з формування технологічної культури студентів.

Змістовий блок системи професійної підготовки виходить із основної ідеї інтеграції теорії і практики, гармонізації змістового і процесуального, інтелектуального й емоційного її аспектів, конкретизуючи специфіку структури і змісту природничих дисциплін (державні освітні стандарти, концепції, технолого-методичне забезпечення) для вищої освіти. Увага студентів акцентується на тому, у яких напрямках має місце вияв зв'язків між предметною і процесуальною сторонами навчання майбутніх учителів природничих дисциплін; яким чином природничі дисципліни впливають на світогляд, рівень педагогічної й технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін; вивчення яких розділів і тем природничих дисциплін забезпечує розвиток здатності сприйняття навколишнього світу й освіти в ракурсі їх технологізації.

Зміст професійної підготовки, предметного знання, форми, методи і засоби оволодіння ними повинні бути спрямовані на моделювання ситуацій технологічної спрямованості, пошук виходу з яких стимулює формування технологічної культури кожного студента, усвідомлення ним можливості технологічних дій у власному професійному зростанні [Лаврентьева, 2023]. Ці особливості змісту підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності знайшли підтвердження в дослідженнях різних авторів. Б. Р. Кларк акцентує увагу на необхідності збагачення предметних знань у ході освітнього процесу і зазначає, що «... поки вища освіта має формальну організацію, вона залишається соціальною структурою управління передовими знаннями та методами» [Clark, 2004, с. 22].

Організаційно-процесуальний блок системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін об'єднує у своїй структурі різні форми технологізації освітнього процесу: пропедевтичні (вступні), групові заняття (семінари, практикуми, лабораторні заняття, конференції), заняття за індивідуальною метою (консультації, тренінги, колоквиуми, розроблення навчально-дослідницької проблеми, виконання проєкту), специфічною особливістю яких є технологічна спрямованість на вирішення освітніх проблем за допомогою технологічних засобів і технолого-методичного інструментарію педагогічного дизайну.

Моніторингово-оцінний блок системи підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін передбачає розроблення програм моніторингу й самомоніторингу динаміки її рівнів за допомогою відповідного діагностичного інструментарію, виявлення ресурсних можливостей у забезпеченні передбачуваних результатів, зростання якості професійної підготовки.

Розроблена система професійної підготовки буде ефективною при активності кожного студента як суб'єкта власної технологічної діяльності, коли він сам вибирає оптимальні умови досягнення мети, способи виходу з ситуації технологічної спрямованості, оцінює досягнуті результати і приймає рішення щодо внесення змін у власні дії. Активність дій в технологічній діяльності стимулює зміни в професійному становленні студентів, в результаті чого відбувається розвиток їх технологічних здібностей, удосконалення сил і можливостей у вирішенні технолого-методологічних проблем відповідно до вимог технологічного суспільства і освіти.

Програма дослідної роботи передбачала включення студентів до різноманітних форм технологічної діяльності з використанням технологічного інструментарію й методичного забезпечення навчання під керівництвом викладача. Дії викладача були спрямовані на те, щоб кожний студент не лише оволодів програмним матеріалом, зрозумів сутність технологічної діяльності, а й набув досвіду використання ресурсних можливостей технологізації освітнього процесу, методики, технологій та інструментарію педагогічного дизайну як важливих резервів підвищення рівня сформованості структурних компонентів його технологічної культури.

Реалізація дослідно-експериментальної програми була спрямована на оновлення знань, постійне вдосконалення технологічної компетентності й позитивної динаміки рівня цього складного особистісного утворення. При розробці цієї програми ми спиралися на теорію технологічної детермінованості [McLuhan, 1964] та інформаційного суспільства [Bell,

1973; Castells, 1996]. Згідно з теорією технологічної детермінованості основним фактором розвитку суспільства та його культури є технології, технологічні інновації, які спричиняють зміни у соціальних структурах, культурних нормах і поведінці людей. Теорія інформаційного суспільства розглядає інформацію і знання основними ресурсами його соціально-економічного розвитку, при цьому інформаційні технології відіграють ключову роль у всіх сферах життя.

Оволодіння змістом професійної підготовки реалізувалося шляхом моделювання навчальних ситуацій, участь в яких закріплює суб'єктну позицію студентів, стимулює активність технологічних дій, розвиває самостійність і креативність у вирішенні технологічно-методичних завдань. Структурування змісту освітнього процесу у вигляді рольових ситуацій технологічної спрямованості забезпечує її учасникам можливість: а) виступати в ролі суб'єкта технологічної діяльності; б) удосконалювати пізнавально-технологічні здібності та розвивати свої креативні технологічні дії; в) вільно обирати способи розв'язання проблемно-методичних завдань; г) використовувати технологічний інструментарій у вирішенні технологічно-методичних проблем кожному студенту в освітньому процесі. З метою набуття студентами пізнавально-технологічного досвіду в освітньому процесі створювались ситуації, пошук виходу з яких реалізувався за алгоритмом:

актуалізація змісту → розуміння проблемності ситуації → мисленнєва апробація стереотипного досвіду та поведінки → інновація принципів прийнятих рішень → усвідомлення досягнутих результатів.

Використання в освітньому процесі інтерактивних форм і методів, різноманітних завдань технологічної спрямованості (інтерв'ю, дискусій, діалогів, ситуацій та ігор, індивідуальних і колективних тренінгів), запровадження інноваційних технологій та технологічного інструментарію сприяли тому, що студенти перетворювалися з об'єктів на суб'єкти технологічної діяльності.

Дані результату формувального етапу педагогічного експерименту підтвердили продуктивність системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін. У табл. 1. представлено значення рівнів сформованості структурних компонентів технологічної культури (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-конструктивного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного), отримані для студентів контрольної та експериментальної групи на формувальному етапі експерименту.

Таблиця 1

Рівні сформованості структурних компонентів технологічної культури на етапі формувального експерименту (у %, КГ – 92 студ., 94 – студ.)

Рівні	Мотиваційно-ціннісний		Когнітивно-конструктивний		Емоційно-вольовий		Рефлексивно-оцінний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	15,2	25,5	17,4	28,7	18,5	26,6	14,1	25,5
Середній	48,9	56,4	47,8	54,3	29,3	39,4	28,3	43,6
Низький	35,9	18,1	34,8	17,0	52,2	34,0	57,6	30,9

На основі отриманих даних для структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-конструктивного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного) було визначено рівні сформованості технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін. Динаміку рівнів сформованості технологічної культури студентів на різних етапах дослідно-експериментальної роботи представлено на рис. 2.

Аналіз динаміки рівнів сформованості структурних компонентів технологічної культури студентів показує, що впровадження експериментальної програми під час проведення технологізації освітнього процесу, дозволило одержати загальну позитивну динаміку рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін порівняно з результатами констатувального етапу експерименту. В експериментальній групі (ЕГ) суттєво зросла частка студентів з високим рівнем – з 12,8 % до 26,6 %, тоді як у контрольній групі (КГ) цей показник підвищився лише з 15,2 % до 16,3 %. Також спостерігається

зростання середнього рівня, в ЕГ має місце збільшення з 30,8 % до 47,9 %, тоді як у КГ підвищення незначне – з 33,7 % до 38,0 %. Водночас у студентів ЕГ суттєво зменшилася кількість студентів з низьким рівнем – з 56,4 % до 25,5 %, у студентів КГ зниження менш значне – з 51,1 % до 45,7 %.

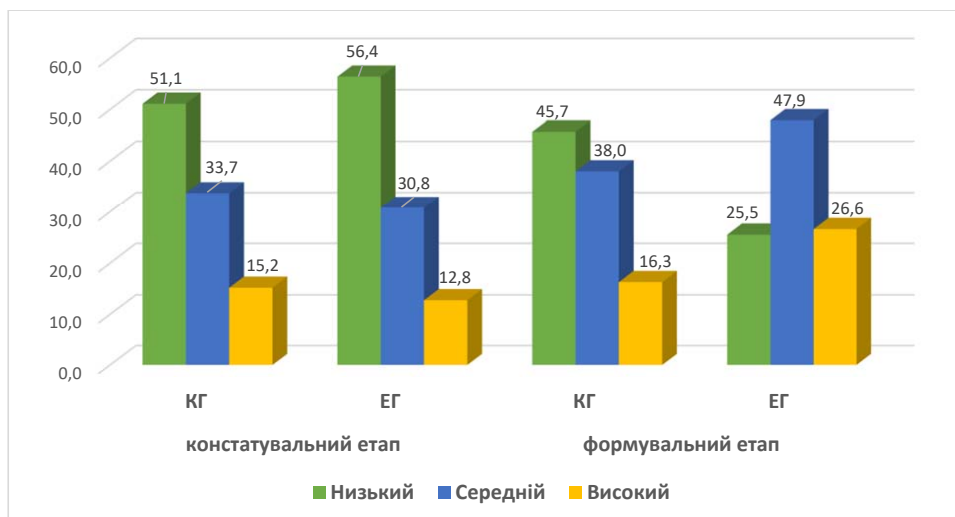


Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості технологічної культури студентів

Аналіз результативності дослідної програми продуктивності системи професійної підготовки з формування технологічної культури студентів засобами технологізації освітнього процесу дозволяє говорити про те, що поставлені в дослідженні завдання розв'язані, мета досягнена завдяки цілісності, систематичності й цілеспрямованості всіх дій викладачів і студентів, дотримання педагогічних умов, серед яких найбільш ефективними виявились: створення культурно-технологічного освітнього середовища, оновлення змісту природничих дисциплін на принципах технологізації освітнього процесу, забезпечення позитивної мотивації й установки на технологічну діяльність, активізація суб'єктної позиції засобами інтерактивних форм і методів організації освітнього процесу, цілеспрямований і систематичний психолого-педагогічний супровід формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у системі технологізації вищої педагогічної освіти.

Висновки. Дослідно-експериментальна програма реалізації системи професійної підготовки з формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін, що відображає теоретичні, практичні, методичні основи технолого-методичної діяльності і установки студентів до заняття нею, підтвердила значущість її для їх професійного зростання. Зібрані факти свідчать, що забезпечення культурно-технологічного освітнього середовища, впровадження технологічного підходу до змісту професійної підготовки, залучення студентів до різних видів технолого-методичної діяльності в процесі навчання, а також активізація їхньої суб'єктної позиції у виконанні технологічних завдань сприяють позитивній динаміці формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін.

Перспективи подальших досліджень. Планується розробити концептуальні засади та методичне забезпечення формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін.

Дотримання етичних стандартів

Усі процедури, проведені в ході досліджень, відповідали етичним стандартам комітету інституційних досліджень, Гельсінської декларації 1964 року та пізнішим поправкам до неї або подібним етичним стандартам. Автори статті детально пояснили учасникам їхні права та гарантували конфіденційність та анонімність їхніх даних. Учасники дослідження дали свою добровільну згоду на участь у дослідженні.

Список використаних джерел

Ковальчук, В. (2023). Розвиток гнучких навичок педагогічних працівників в умовах суспільних трансформацій. In Н.П. Волкова, О.О. Лаврентьева (Ред.). *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі* (с. 43–63). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

Кондрашова, Л. В. (2012). Концептуальна модель технології підготовки до професійної діяльності в системі дидактичної взаємодії «викладач – студент». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 107 (1), 11–20.

Кремень, В.Г., Ковбасюк, Ю.В. (Ред.) (2014). *Освіта дорослих. Енциклопедичний словник*. Київ: «Основа».

Лаврентьева, О. (2023). Фахівець у просторі професійної культури. In Н.П. Волкова, О.О. Лаврентьева (Ред.). *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі* (с. 432–461). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

Ничкало, Н. Г. (2010). *Проектування в системах професійної освіти і навчання в умовах ринкової економіки*. In *Проектування професійного навчання у закладах профосвіти* (с. 116–154). Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

Підласий, І. П. (2006). *Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти*. Київ: Слово.

Семіченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. Київ: Вища школа.

Слюсаренко, М. (2024). Моделювання процесу формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін як засіб підвищення якості вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*, 19(37). doi: 10.33296/2707-0255-19(37)-10

Abasova, S.H. qizi. (2023). ICT techniques in higher education: Azerbaijan experience in pandemic. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 1 (25), 174–183. doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-19

Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York, NY: Basic Books.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Clark, B.R. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts (SRHE)*. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York, NY: McGraw-Hill.

References

Abasova, S.H. qizi. ICT techniques in higher education: Azerbaijan experience in pandemic. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 1 (25), pp. 174–183. doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-19

Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York, NY, Basic Books, 507 p.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Malden, MA, Blackwell Publishers, 556 p.

Clark, B.R. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts (SRHE)*. Maidenhead, Berkshire, UK, Open University Press, 232 p.

Kondrashova, L.V. *Kontseptualna model tekhnolohii pidhotovky do profesiinnoi diialnosti v systemi dydaktychnoi vzaemodii «vykladach – student»* [Conceptual model of the technology of training for professional activity in the didactic interaction system “teacher – student”]. *Academic notes. Series: Pedagogical Sciences*, 2012, no.107(1), pp. 11–20. (In Ukrainian).

Kovalchuk, V. (2023). *Rozvytok hnuchkykh navychok pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh suspilnykh transformatsii* [Development of soft skills in pedagogical staff under conditions of social transformation]. N.P. Volkova, O.O. Lavrentieva (Eds.). *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu osvitnomu seredovyshchi* [Theory and practice of professional development of a specialist in an innovative educational environment]. Dnipro, Alfred Nobel University, pp. 43–63. (In Ukrainian).

Kremen, V. H., Kovbasiuk, Yu.V. (Eds.). (2014). *Osvita doroslykh. Entsyklopedychnyi slovnyk* [Adult education: Encyclopaedic dictionary]. Kyiv, “Osnova” Publ., 496 p. (In Ukrainian).

Lavrentieva, O. (2023). *Fakhivets u prostori profesiinoi kultury* [A specialist in the space of professional culture]. N.P. Volkova, O.O. Lavrentieva (Eds.). *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu osvithnomu seredovyschchi* [Theory and practice of professional development of a specialist in an innovative educational environment]. Dnipro, Alfred Nobel University, pp. 432–461. (In Ukrainian).

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York, NY, McGraw-Hill, 318 p.

Nichkalo, N H. (2010). *Proiektuvannia v systemakh profesiinoi osvity i navchannia v umovakh rynkovoï ekonomiky* [Design in systems of professional education and training in a market economy]. *Proiektuvannia profesiinoho navchannia u zakladakh profosvity* [Design of professional training in vocational education institutions]. Kyiv, Dragomanov NPU Publ., pp. 116–154. (In Ukrainian).

Pidlasyi, I.P. (2006). *Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii: interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoï systemy osvity* [Practical pedagogy or three technologies: An interactive textbook for educators in the market-oriented education system]. Kyiv, Slovo Publ., 338 p. (In Ukrainian).

Semichenko, V.A. (2004). *Psykhologhiia pedahohichnoi diialnosti* [Psychology of pedagogical activity]. Kyiv, Vyscha Shkola Publ., 335 p. (In Ukrainian).

Sliusarenko, M. Modeling the process of forming the technological culture of future science teachers as a means of improving the quality of higher education. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 2024, vol. 19, no. 37. doi: 10.33296/2707-0255-19(37)-10 (In Ukrainian).

SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SHAPING TECHNOLOGICAL CULTURE IN FUTURE SCIENCE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Sliusarenko Mykola, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physics and Methods of Its Teaching, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih.

e-mail: nick_slusarenko@yahoo.com.

ORCID: 0000-0003-0288-5482

DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-22

Keywords: *system, professional training, technologisation of the educational process, content, structural components, technological and methodological tools of pedagogical design, pedagogical terms.*

The article examines the system of training aimed at shaping the technological culture of future science teachers in the context of the technologisation of the educational process in higher education institutions.

The purpose of the study is to theoretically substantiate the effectiveness of the system of professional training for shaping the technological culture of future science teachers and to explore its resource potential for enriching their technological and methodological capabilities.

The research employed methods of content and categorical analysis, systematisation, and modelling of the professional training system for shaping the technological culture of future science teachers, along with a pedagogical experiment to assess the effectiveness of the modelled system. The experiment was conducted in real educational settings of a higher pedagogical education institution and involved 186 students of natural science specialities, all of whom provided informed consent.

Professional training for pedagogical activity is considered as a process of professional formation of a creative personality. The study specifies the purpose, methodological approaches, content, and implementation methods of the professional training system for shaping the technological culture of future teachers of natural sciences within a higher education institution, emphasising its significance as a key aspect of their pedagogical professionalism. The organisational structure of this system was modelled based on methodological approaches and principles aimed at developing students' technological culture.

It has been established that the components of this system include the methodological and goal-oriented, content-related, organisational and procedural, and monitoring and evaluation components. The

system's core element is its goal, which is directed towards shaping the technological culture of future teachers of natural sciences as an essential characteristic of their pedagogical professionalism.

The study identifies pedagogical terms that ensure the effectiveness of the educational process in facilitating the professional development of future teachers of natural sciences. The experimental findings confirm the effectiveness of the professional training system in shaping students' technological culture and substantiate the necessity of technologising its content, employing tools of pedagogical design, and providing technical and methodological support alongside psychological and pedagogical guidance. The mastery of the training content was achieved through the modelling of educational situations that reinforced students' active engagement, stimulated their technological actions, and fostered independence and creativity in solving technological and methodological tasks.

The generalisation of research results experimentally confirms that the productivity of professional training for shaping the technological culture of future science teachers significantly improves when its theoretical and methodological foundations are substantiated, developed, and implemented under specially created pedagogical terms within higher education institutions.

It has been **concluded** that creating a culturally and technologically enriched educational environment, introducing a technological approach to the content of professional training, involving students in various types of technological and methodological activities during their studies, and enhancing their active engagement in completing technological tasks contribute to the positive dynamics of shaping the technological culture of future science teachers.

Одержано 16.09.2024.