

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

e-ISSN 2312-5829

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3>

ОСВІТОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

наукове електронне фахове видання

EDUCOLOGICAL DISCOURSE

scientific electronic professional edition

№ 3 (46) 2024

Виходить чотири рази на рік

Рік заснування — 2010

Published four times a year

The year of foundation — 2010

Київ
2024

Засновник:

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Рік заснування — 2010
Виходить чотири рази на рік
(березень, червень, вересень, грудень)

Наукове електронне фахове видання «Освітологічний дискурс» включено до переліку наукових фахових видань України (Категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних наук (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 1643 від 28.12.2019).

Рекомендовано Вченою радою
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
(протокол № 12 від 26.09.2024 р.)

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Адреса редакції:

04207, м. Київ, вул. Левка Лук'яненка, 13-Б
Телефон: (044) 426 84 05
e-mail: od@kubg.edu.ua

Журнал має власний вебсайт:

URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal>

e-ISSN 2312-5829
<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3>

Головний редактор:

Осадчий В'ячеслав Володимирович,
доктор педагогічних наук, професор (Україна).

Заступник головного редактора:

Буйницька Оксана Петрівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна).

Видавничий редактор:

Ворона Вікторія Олексіївна,
кандидатка педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна).

Редакційна колегія:

Алексєенко-Лемовська Людмила Владиславівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Бодненко Дмитро Миколайович,
кандидат педагогічних наук (Україна);
Воротнікова Ірина Павлівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Валько Наталія Валеріївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Горбатюк Роман Михайлович,
доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Гладкова Валентина Миколаївна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна);
Жильцов Олексій Борисович,
кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
Котенко Ольга Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка (Україна);
Крашеніннік Ірина Володимирівна,
докторка філософії (Україна);
Купрій Тетяна Георгіївна,
кандидатка історичних наук, доцентка (Україна);
Лопатенко Георгій Олегович,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту (Україна);
Лях Тетяна Леонідівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка (Україна);
Паламар Світлана Павлівна,
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця (Україна);
Прокоф'єв Євген Геннадійович,
кандидат педагогічних наук (Україна);
Рибалко Людмила Сергіївна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна);
Симоненко Світлана Вікторівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Фруктова Яна Станіславівна,
кандидатка педагогічних наук, професорка (Україна);
Хоружа Людмила Леонідівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна);
Яценко Тамара Семенівна,
докторка психологічних наук, професорка,
академчнина НАПН України (Україна).

Іноземні члени редакційної колегії:

Пападопулос Ісаак М.,
доцент кафедри прикладної лінгвістики та викладання мов, керівник школи освіти в коледжі Ларнаки, BEd, MA, PhD, Post-Doc (Республіка Кіпр);
Теодоту Євгенія,
старша лекторка, наукова співробітниця Академії вищої освіти, докторка (Велика Британія);
Хархула Ярослав,
заступник директора Інституту педагогічних наук із дидактики Академії Ignatianum у Кракові, доктор гуманітарних наук у галузі соціології (PhD) (Республіка Польща);
Яблонський Аркадій,
професор кафедри соціальних теорій і соціології сім'ї, декан Інституту соціологічних наук Люблінського католицького університету Івана Павла II, доктор філософії (Республіка Польща).

Founder:

BORYS GRINCHENKO
KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

The year of foundation: 2010
Published four times a year
(March, June, September, December)

«Educological discourse» has been included in the List of scientific professional editions of Ukraine, in which the results of dissertations for the scientific degree of Doctor, Candidate and PhD may be published (by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from December 28, 2019, No.1643). The scientific edition is assigned the Category “B”.

Recommended by the Academic Council
of Borys Grinchenko
Kyiv Metropolitan University
(*Rec. No 12 dated 26.09.2024*)

The journal supports open access policy

Editorial address:

13-B Levko Lukianenko St,
04207, Kyiv, Ukraine
Phone: +38 044 426 84 05
e-mail: od@kubg.edu.ua

The journal has its own website:

URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal>

e-ISSN 2312-5829
<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3>

e-ISSN 2312-5829

Editor-in-Chief

Osadchyi Viacheslav,
Doctor of Sciences in Pedagogy (Ukraine).

Deputies Chief Editor:

Buinytska Oksana,
Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
(Ukraine).

Publishing Editor:

Viktorii Vorona,
PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Ukraine).

Editorial Board:

Aleksieienko-Lemovska Liudmyla,
PhD in Pedagogy (Ukraine);
Bodnenko Dmytro,
PhD in Pedagogy (Ukraine);
Vorotnykova Iryna,
PhD in Pedagogy (Ukraine);
Valko Nataliia,
Doctor Sciences in Pedagogy (Ukraine);
Horbatyuk Roman,
Doctor of Sciences in Pedagogy (Ukraine);
Hladkova Valentina,
Doctor of Sciences in Pedagogy (Ukraine);
Zhylytsov Oleksii,
PhD in Pedagogy (Ukraine);
Kotenko Olha,
PhD in Pedagogy (Ukraine);
Krasheninnik Iryna,
Doctor of Philosophy (Ukraine);
Kuprii Tetyana
PhD in History (Ukraine);
Lopatenko Georgii,
Associate Professor, PhD (Ukraine);
Liakh Tetiana,
PhD in Pedagogy (Ukraine);
Palamar Svitlana,
PhD, Associate Professor at Pedagogy and Psychology
Department (Ukraine);
Prokofiev Yevhen,
PhD in Pedagogy (Ukraine);
Rybalko Liudmyla,
Professor at the Department of Education and Innovative
Pedagogy (Ukraine);
Fruktova Yana,
PhD in Pedagogy (Ukraine);
Khoruzha Liudmyla,
Doctor of Sciences in Pedagogy (Ukraine);
Yatsenko Tamara,
Doctor of Sciences in Psychology (Ukraine).

Foreign Members of Editorial Board:

Isaak M. Papadopoulos,
PhD Post-Doc, Assistant Professor of Applied Linguistics
and Language Teaching, Head of School of Education
at Larnaca College (Cyprus);
Evgenia Theodotou,
PhD of Education, Senior Lecturer, Researcher of the Aca-
demy of Higher Education (UK);
Jarosław Charchuła,
Doctor of Humanities in Sociology (PhD), Deputy Director
of the Institute of Pedagogical Sciences for Didactics,
Ignatianum Academy in Krakow (Republic of Poland);
Jabłoński Arkadiusz,
Habilitation Doctor of Soc PhD in the Humanities
in the Field of Sociology (The Republic of Poland);
Jabłoński Arkadiusz,
Habilitation Doctor of Social Sciences, Professor, Holder
of the Chair of Social Philosophy, Faculty of Social
Sciences at John Paul II Catholic University of Lublin (The
Republic of Poland).

Educological Discourse

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ

- Ольга Дущенко.* Огляд наукових підходів до використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі 6
- Ірина Майстрюк.* Особливості самоосвіти школярів в умовах цифрового світу. 23
- Вікторія Ворона, Ігор Жиляєв, Борис Чижевський.* Робоче місце викладача за умов дистанційного навчання: нормативно-правовий аспект 33

ІСТОРІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

- Оксана Матвійчук, Наталія Петрошук.* Історія навчальних закладів, названих іменем Бориса Грінченка, як форма репрезентації педагогічної біографіки. 45

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

- Анастасія Птушка.* Суть та структура іншомовної професійної компетентності студентів технічних спеціальностей 55
- Світлана Кучер, Роман Горбатюк.* Формування фінансової грамотності як ключової компетентності у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів 63

КОМПАРАТИВНІ ОСВІТНІ РОЗВІДКИ

- Анастасія Федчишина.* Досвід реалізації неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. 72

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Олена Дягилєва, Альона Юрженко, Олена Кононова.* Дослідження ефективності застосування бенчмаркінгового підходу з освітніми технологіями у вивченні морської англійської мови. 80
- Іванна Марчук.* Інтерактивні методи навчання майбутніх магістрів медицини з маркетингових комунікацій 89

CONTENTS

DIGITALIZATION OF EDUCATION

- Olga Dushchenko.* Review of Scientific Approaches to the use of Artificial Intelligence Technologies in the Educational Process 6
- Iryna Maistriuk.* Peculiarities of self-education of students in the conditions of the digital world. 23
- Viktoriia Vorona, Igor Zhylyayev, Borys Chyzhevsky.* The Workplace of a Teacher Under the Conditions of Distance Learning: Regulatory and Legal Aspect. 33

HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Oksana Matviichuk, Natalia Petroshchuk.* History of Educational Institutions Named after Borys Grinchenko as a Form of Representation of Pedagogical Biography. 45

COMPETENT APPROACH IN EDUCATION

- Anastasiia Ptushka.* The Essence and Structure of Foreign Language Professional Competence of Students of Technical Specialties 55
- Svitlana Kucher, Roman Horbatiuk.* Formation of Financial Literacy as a Key Competence in the Content of Future Primary School Teacher`s Professional Training 63

COMPARATIVE EDUCATIONAL INTELLIGENCE

- Anastasiia Fedchyshyna.* Experience of the implementation of non-formal adult education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland 72

THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Olena Diahyleva, Alona Yurzhenko, Olena Kononova.* Exploring the Effectiveness of Benchmarking Approach With Educational Technologies in Maritime English Education. 80
- Ivanna Marchuk.* Interactive Methods of Training Future Masters of Medicine in Marketing Communications. 89

УДК 378.09:004.8

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.1>

Ольга ДУЩЕНКО,

старша викладачка кафедри математики,
інформатики та інформаційної діяльності
факультету математики, інформатики
та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету,
кандидатка педагогічних наук,
м. Ізмаїл, Україна

<https://orcid.org/00000-0002-7934-0299>
e-mail:olyanichi@gmail.com

ОГЛЯД НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Наразі розвиток технологій впливає на всі сфери діяльності суспільства. Технології штучного інтелекту інтенсивно розвиваються і починають активно використовуватися для вирішення різноманітних проблем як на побутовому рівні, так і науковому. Відповідно в педагогічному колі обговорюються можливості застосування штучного інтелекту для розв'язання освітніх завдань — від пошуку навчального матеріалу, перекладу його на іншу мову, створення навчальної програми, комп'ютерної презентації до навчального заняття, розроблення комп'ютерної програми або проєкту до спілкування іншою мовою з ІА-асистентом (Artificial Intelligence). Тобто науково-педагогічний працівник може делегувати виконання певних завдань технологіям штучного інтелекту (але з подальшою їх перевіркою) і скоротити свій час на підготовку до навчальних занять. Усе частіше вчені наголошують на можливості застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі та необхідності підготовки науково-педагогічних працівників до використання штучного інтелекту.

Відповідно метою статті є аналіз поняття «штучний інтелект» та опис існуючих наукових підходів до використання штучного інтелекту в освітньому процесі. Методологією дослідження є тлумачення цього терміна як українськими, так і закордонними вченими, аналіз наукових підходів, пояснення, порівняння та систематизація напрямів, переваг, недоліків використання штучного інтелекту в освіті. Подано визначення поняття «штучний інтелект» українськими й закордонними вченими. Нами витлумачено цей термін як інформаційну технологію, що забезпечує виконання певних складних інтелектуальних завдань. Наведено приклади технологій штучного інтелекту, які можна використовувати в освітньому процесі, зокрема: Anima, Grammarly, CENTURY, IntelliMetric, API DeepL, OpenArt, GodeRabbit тощо.

Описано й виділено напрями використання штучного інтелекту в освіті: індивідуалізоване навчання, інтелектуальні системи навчання, автоматизоване оцінювання, групове навчання. Схарактеризовано переваги й недоліки застосування штучного інтелекту в освітньому процесі.

Результати дослідження підкреслюють важливість вивчення та використання штучного інтелекту в освітньому процесі, адже ця технологія швидко розвивається, має перспективи на подальший активний розвиток і застосовується у різних сферах людської діяльності: науковій, медичній, військовій, педагогічній, виробничій, побутовій тощо.

Ключові слова: освіта, штучний інтелект, ChatGPT, індивідуалізоване навчання, інтелектуальні системи навчання, автоматизоване навчання, групове навчання.

© О. Дущенко, 2024

Вступ. Сьогодні Україна перебуває в складному стані, зумовленому повномасштабним вторгненням РФ, та попри це українці

намагаються продовжувати жити й виконувати свої професійні обов'язки. Вітчизняні науковці роблять значні кроки у розвитку технологій

штучного інтелекту та його використанні в різноманітних сферах людської діяльності, що, своєю чергою, не може не впливати й на освіту. З огляду на це вчені досліджують, як можна ефективно та якісно використовувати технології штучного інтелекту в освітньому процесі.

Наразі важливість питання вивчення та використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі визначається Концепцією розвитку штучного інтелекту в Україні, Національною стратегією розвитку штучного інтелекту в Україні, Проектом Інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти, у яких підкреслюється, що штучний інтелект є ключовою технологією сучасності й має велике значення для розвитку суспільства.

Питання застосування штучного інтелекту в освіті вивчають як іноземні, так й українські науковці. Серед вітчизняних вчених використання штучного інтелекту у вищій освіті досліджують І. Драч, О. Петроє, О. Бородієнко, І. Регейло, О. Базелюк, Н. Базелюк, О. Слободянюк; М. Мар'єнко, В. Коваленко розглядають зв'язок штучного інтелекту і відкритої науки; І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак, А. Поліщук, В. Киливник вивчають підходи використання штучного інтелекту в онлайн-навчанні; Д. Соменко, О. Трифонова, М. Садовий досліджують застосування штучного інтелекту та нейромереж в освітньому процесі; А. Андрощук, О. Малуга розглядають способи трансформації освіти штучними технологіями; М. Москалюк, Н. Москалюк розкривають особливості використання штучного інтелекту під час професійної підготовки майбутніх учителів; О. Топузов, С. Алексеєва досліджують використання штучного інтелекту в закладах загальної освіти в умовах воєнного стану; Р. Бердо, В. Расюн, В. Величко розкривають вплив штучного інтелекту на етичні аспекти наукових досліджень у закладах освіти та ін.

Серед іноземних науковців значення використання штучного інтелекту для технологічної освіти розглядають К. Stolpe, J. Hallström; В. Memarian, T. Doleck вивчають характеристики людей у циклі та штучного інтелекту в освіті; С. McGrath, N. Juth, P.J. Palmgren досліджують ставлення викладачів університету до застосування штучного інтелекту в практиці вищої освіти; A.R. Malik, Y. Pratiwi, K. Andajani, I.W. Numertayasa, S. Suharti, A. Darwis, Marzuki вивчають сприйняття студентами використання штучного інтелекту під час написання есе; M.A. Ayanwale, O.P. Adelana, R.R. Molefi, O. Adeeko, A.M. Ishola досліджують рівень грамотності щодо штучного інтелекту серед учителів початкової школи; В. Tabuensa, M. Uche-Soria, W. Greller, D. Hernandez-Leo, P. Balcells-Falgueras, P. Gloor, J. Garbajosa розглядають функціональні

можливості та застосування системи штучного інтелекту речей, спеціально розробленої для цілей навчання, тощо.

Хоча питання використання штучного інтелекту в освіті досліджується багатьма вченими, уважаємо за доречне висвітлення цієї проблеми й представлення наукових підходів до застосування штучного інтелекту в освітньому процесі.

Мета. Розглянути поняття «штучний інтелект» й схарактеризувати існуючі наукові підходи до використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

Методологія. Аналіз наукових праць щодо тлумачення поняття «штучний інтелект», наукових підходів до використання технологій штучного інтелекту в освіті; пояснення, порівняння і систематизація напрямів, переваг і недоліків використання штучного інтелекту в освіті.

Огляд існуючих досліджень. У Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (далі — Концепція) поняття «штучний інтелект» визначається як «організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань; галузь штучного інтелекту — напрям діяльності у сфері інформаційних технологій, який забезпечує створення, впровадження та використання технологій штучного інтелекту» (Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, 2020).

Українські вчені так тлумачать поняття «штучний інтелект»:

- «функція штучної свідомості, яка представлена створеною та контрольованою нею системою алгоритмів, забезпечує самонавчання згідно з наявною інформацією, набутими знаннями, правилами, законами суспільства та своїм досвідом, створення на цій основі нових знань для виконання доручень людини, а також здатність проводити самодіагностику й обґрунтовувати прийняті нею рішення» (Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні, 2023, с. 62);
- «стратегічна технологія, стає визначальним чинником змін у житті людей і суспільства загалом, сприяє трансформації економіки, а також символізує новий етап не тільки в історії цифрових технологій, а й у глобальному масштабі розвитку сучасної цивілізації» (Драч, Петроє, Бородієнко, Регейло, Базелюк, Базелюк, Слободянюк, 2023, с. 76);

- «інструментарій системи чи сервісу, з використанням якого можна збирати та адаптувати дані користувача (або дані, що розміщені у відкритих репозиторіях) та на їх основі генерувати нові рішення чи висновки, відповідно до поданого запиту користувача» (М. Мар'єнко, В. Коваленко, 2023, с. 48);
- «здатність цифрових пристроїв виконувати ті завдання, що властиві розумним істотам» (Візнюк, Буглай, Куцак, Поліщук, Киливник, 2021, с. 15);
- «інструмент для розширення можливостей дослідників, що робить дослідження швидшими, ефективнішими та точнішими» (Андрощук, Малюга, 2024, с. 34);
- «сукупність програм, що втілені у алгоритмах машин, спрямованих на реалізацію тих чи інших завдань, які ставить перед ними суспільство» (Поліщук, Поліщук, Дудченко, 2022, с. 105);
- «галузь науки і технологій, яка займається розробкою комп'ютерних систем, здатних виконувати завдання, подібні до тих, які виконує людина, та ті, які вона неспроможна виконати» (Бердо, Расюн, Величко, 2023, с. 3).

Своєю чергою, закордонні вчені визначають поняття «штучний інтелект» так:

- «максимальна здатність штучної системи виконувати нове стандартизоване завдання з вірогідним підрахунком за допомогою обчислювальних алгоритмів» (Gignas, Szodorai, 2024);
- «сукупність технологій, що дають змогу машинам імітувати людський розум» (Malik, Pratiwi, Andajani, Numertayasa, Suharti, Darwis, Marzuki, 2023);
- «створення розумної машини, яка має людську поведінку та реакцію» (Ahmad, Gharar, 2019);
- «будь-які комп'ютерні програми, які виконують завдання, які зазвичай розуміються як такі, що вимагають людського інтелекту» (Ivsevic, Grandinetti, 2024).

Отже, учені розуміють штучний інтелект як сукупність інформаційних технологій, сукупність технологій, функцію штучної свідомості, стратегічну технологію, інструментарій системи (сервісу), сукупність програм, комп'ютерні програми, здатність цифрових пристроїв, здатність штучних систем, створення розумної машини тощо. Ми, своєю чергою, тлумачимо це поняття як інформаційну технологію, яка забезпечує виконання певних складних інтелектуальних завдань.

Учені наголошують, що основа інтелекту — нейрон, відповідно основою штучного інтелекту є штучний нейрон, тобто «математична функція, модель біологічних нейронів». На думку науков-

ців, «підвидом штучного інтелекту є нейронна мережа; <...> нейронна мережа є продуктом діяльності людини і може допомогти змінити логічні складні алгоритми, адже для цього потрібне навчання будь-якої нейронної мережі» (Візнюк, Буглай, Куцак, Поліщук, Киливник, 2021, с. 15).

Інші вчені (Р. Бердо, В. Расюн, В. Величко) зазначають, що «штучний інтелект базується на розробці алгоритмів, методів машинного навчання, нейронних мереж, експертних систем і використанні багатьох інших підходів. Він дає змогу комп'ютерам аналізувати великі обсяги даних, розпізнавати зразки, робити передбачення і автоматично розв'язувати завдання» (Бердо, Расюн, Величко, 2023, с. 3).

Важливим є те, щоб наковці були зацікавлені у розвитку штучного інтелекту й пошуку способів використання можливостей технологій штучного інтелекту для розв'язання різноманітних завдань. На шляху до цього можливим є створення різними країнами стратегій розвитку штучного інтелекту. Наприклад, Канада є першою державою у світі, яка в 2017 р. запровадила національну стратегію штучного інтелекту (Attard-Frost, Brandusescu, Lyons, 2024).

Україна також має свою стратегію розвитку штучного інтелекту, яка була уведена в 2023 р. У Стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні (далі — Стратегія) виділяють такі напрями, які потрібно розвивати як наукові: «нечіткі множини та нечітка логіка, штучні нейронні мережі, гібридні нейро-нечіткі та нечітко нейронні мережі, біоінспіровані метаевристичні алгоритми оптимізації (еволюційні та мультиагентні алгоритми, алгоритми, що імітують фізичні та інші процеси), біоінформатика, машинне навчання тощо» (Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні, 2023, с. 72).

Відповідно до Стратегії передбачається впровадження навчальних дисциплін зі штучного інтелекту, підготовка фахівців зі штучного інтелекту, створення трансдисциплінарних кластерів із «забезпечення моніторингових досліджень пізнавального й інтелектуального розвитку учнів, відповідності навчальних програм та змісту навчальних і методичних матеріалів викликам наукового та науково-технічного розвитку суспільства, якості змісту викладання основ наук» (Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні, 2023, с. 72).

Для ефективного використання технологій штучного інтелекту в освіті необхідною є підготовка педагогічних працівників. Так, на думку шведських учених С. McGrath, Т.С. Pargman, N. Juth, P.J. Palmgren, «з точки зору розвитку компетенцій, викладачам університетів може знадобитися навчання, щоб зрозуміти наслідки технологій штучного інтелекту для їх викладання та краще підготувати їх до інших технологій, які зараз за-

стосовуються у вищій освіті» (McGrath, Pargman, Juth, Palmgren, 2023). Науковці, досліджуючи питання використання штучного інтелекту в освіті, отримали такі результати опитування викладачів університетів: «...велика кількість викладачів університетів повідомила про низький рівень розуміння штучного інтелекту, але значний відсоток з них також вважає, що штучний інтелект може сприяти створенню більш справедливої системи підтримки для студентів» (Там само).

Інші науковці вважають, що «учителям, які не володіють знаннями штучного інтелекту, може бути важко ефективно інтегрувати інструменти штучного інтелекту, втрачаючи можливості для персоналізованого навчання, прийняття рішень на основі даних і покращення навчальних результатів» (Ayanwale, Adelana, Molefi, Adeeko, Ishola, 2024). Дослідники підкреслюють, що «штучний інтелект може вирішувати унікальні проблеми в африканській освіті, надаючи освітній контент мовами корінних народів», «забезпечуючи персоналізований досвід навчання, покращуючи ефективність і вирішуючи конкретні проблеми, з якими стикаються освітні системи на континенті» (Там само).

Румунськими вченими (М.-А. Petrescu, Е.-Л. Рор, Т.-Д. Мінос) було проведено опитування студентів бакалаврату спеціальності «Інформатика». Проаналізувавши результати, вони дійшли висновку про те, що «студенти зацікавлені в штучному інтелекті через його модність, застосовність, їхню пристрасть та інтерес до предмету, потенціал для майбутнього зростання та високі зарплати» (Petrescu, Рор, Мінос, 2023).

Турецькі науковці (R. Yilmaz, F. Yilmaz) провели дослідження щодо «впливу навчання програмування з використанням ChatGPT на навички обчислювального мислення студентів, самоефективність програмування і мотивацію до занять» серед студентів бакалаврату, які пройшли курс програмування. Результати були такими: «...у студентів експериментальної групи навички обчислювального мислення, самоефективність програмування та мотивація до уроку значно вищі, ніж у студентів контрольної групи» (Yilmaz, Yilmaz, 2023). Тому автори дійшли висновку про користь використання технологій штучного інтелекту (наприклад, ChatGPT) під час навчання програмування (Там само).

Своєю чергою, українські вчені (І. Драч, О. Петроє, О. Бородієнко, І. Регейло, О. Базелюк, Н. Базелюк, О. Слободянюк) пропонують таке: розроблення європейських правил використання штучного інтелекту, сприяння оволодінню викладачами технологіями штучного інтелекту, адаптація підходів до викладання з використанням штучного інтелекту, необхідність зазначення учасниками освітнього процесу використання штучного інтелекту, усвідомлення студентами

особливостей взаємодії із штучним інтелектом (Драч, Петроє, Бородієнко, Регейло, Базелюк, Базелюк, Слободянюк, 2023, с. 76).

Результати дослідження. Отже, як бачимо, вчені наголошують на необхідності вивчення технологій штучного інтелекту як науково-педагогічними працівниками, так і студентами.

У Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні зазначені такі завдання у галузі вищої освіти.

1. «Створення спеціалізованих освітніх програм штучного інтелекту в межах галузі “Інформаційні технології”, включення питань штучного інтелекту до інших освітніх програм з різних спеціальностей, створення міждисциплінарних, у тому числі спільних, магістерських і докторських програм.
2. Залучення спеціалістів ІТ-індустрії та інших галузей до формування кваліфікаційних вимог для фахівців із штучного інтелекту, розроблення і виконання освітніх програм, атестації здобувачів вищої освіти.
3. Інтеграція провідних онлайн-курсів за тематикою штучного інтелекту до освітніх програм.
4. Організація та забезпечення проходження стажування для викладачів ІТ-напрямів в ІТ-компаніях, ІТ-підрозділах підприємств та установ, а також громадських організаціях, що розробляють та застосовують технології штучного інтелекту.
5. Налагодження міжнародної співпраці та програм подвійних і спільних дипломів у галузі штучного інтелекту, у тому числі із закордонними партнерами» (Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, 2020).

Таким чином, Україна не відстає від інших держав у прагненні розвиватися з використанням нових технологій — технологій штучного інтелекту.

Міністерством освіти і науки України та Міністерством цифрової трансформації України розроблено Проект Інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (далі — Рекомендації). Відповідно до Рекомендацій, штучний інтелект можна використовувати під час:

- навчання учнів навчальних предметів або інтегрованих курсів: планування структури уроку, розробки творчих завдань, фізкультхвилинок, проведення самостійної, групової або проєктної роботи, створення персоналізованого навчального контенту тощо;
- позакласної діяльності: створення сценаріїв заходів, проведення конкурсів, розробка матеріалу для самостійної роботи учнів,

проведення STEM-навчання, робототехніки тощо;

- партнерської взаємодії: консультації учнів, батьків тощо;
- організації безпечного та здорового освітнього середовища: створення чатботів для консультації учнів з особливими освітніми потребами, реалізація ігрового навчання і самонавчання тощо;
- управління освітнім процесом: автоматизоване оцінювання, прогнозування результатів навчання, створення контенту для батьківських зборів, захист персональних даних на серверах тощо;
- безперервного професійного розвитку: онлайн-курси, добір матеріалів для саморозвитку тощо (Проект Інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти, 2024, с. 5–7).

До речі, остаточний варіант Рекомендацій заклади загальної середньої освіти мають отримати на початку 2024–2025 навчального року. Метою цього проекту є «поширення принципів та підходів до відповідального використання систем штучного інтелекту в загальній середній освіті для отримання прав людини, професійних етичних стандартів, підвищення обізнаності вчителів про можливі ризики та виклики для того, щоб критично, ефективно та етично взаємодіяти з системами штучного інтелекту та використовувати весь їхній потенціал» (Проект Інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти, 2024, с. 1). На нашу думку, освітяни мають посилити свої знання про технології штучного інтелекту. Адже останні є не тільки актуальними в умовах сьогодення, а й з високою імовірністю продовжуватимуть розвиватися та використовуватися в різноманітних сферах людської діяльності.

Розглянемо більш детально існуючі технології штучного інтелекту.

Яскравим прикладом технологій штучного інтелекту є ChatGPT. Турецькі вчені (T. Livberber, S. Ayvaz) зазначають, що ChatGPT — це «модифікована версія вдосконаленої креативної інфраструктури штучного інтелекту на основі глибокого навчання під назвою GPT, яку OpenAI розробляє протягом певного часу» (Livberber, Ayvaz, 2023). Дослідники вказують на те, що ChatGPT є «потужним інструментом у наукових дослідженнях й освіті, <...> джерелом натхнення для нових тем або сфер дослідження, <...> але ChatGPT викликає етичні проблеми серед науковців, такі як плагіат і дезінформація» (Там само).

Своєю чергою, австралійські вчені (N. Verma, S. Getenet, C. Dann, T. Shaik) визначають ChatGPT

як «універсальний освітній інструмент, який пропонує вчителям інтелектуальну допомогу в оцінюванні та мовній підтримці, водночас надаючи учням інтерактивний та адаптивний досвід навчання, який сприяє творчості та взаємодії» (Verma, Getenet, Dann, Shaik, 2023). Науковці підкреслюють, що використання ChatGPT має розширити застосування традиційних методів навчання для реалізації комплексної освіти й, звісно, подолання етичних проблем унаслідок ретельного впровадження ChatGPT в освіту (Там само).

Значний інтерес являє те, як кувейтські, австралійські, британські та індійські вчені (O. Ali, P.A. Murray, M. Momin, Y.K. Dwivedi, T. Malik) пропонують використовувати ChatGPT в освіті:

- змішане навчання (поєднання онлайн-навчання з очним навчанням), тобто поєднання ChatGPT з такими методами навчання, як особисті лекції, групові дискусії, спільне навчання для створення інтерактивного освітнього середовища. Така організація освітнього процесу є особистісно орієнтованою системою освіти;
- персоналізоване навчання: завдяки ChatGPT викладачі створюють індивідуально адаптований освітній процес відповідно до потреб кожного учня;
- спільне навчання передбачає групову й командну роботу. ChatGPT використовується для групових обговорень, зворотного зв'язку між учнями, проведення освітніх заходів;
- використання ChatGPT як інструмента навчання для доповнення традиційного навчання (Ali, Murray, Momin, Dwivedi, Malik, 2024).

Прикладом технології штучного інтелекту може слугувати розробка українського науково-дослідного центру «Beehiveor» — *Anima* — нейронаукового трекеру психічного стану AI-асистента, здатного визначати психічний та емоційний стан людини. Для цього потрібно пройти тест, який займає 10 хв. Принцип роботи *Anima* полягає в аналізі руху очей залежно від подразника. За результатами тесту надаються рекомендації для підтримки психічного здоров'я (Ми *anima*, 2024). Така розробка буде корисною для викладачів і студентів, військових, які потребують психологічної підтримки, особливо зараз в умовах воєнного стану в Україні. *Anima* можна використовувати для студентів (молоді та військових, які починають навчання або продовжують навчання; викладачів, які пережили страшні життєві події (окупацію, полон, приймали участь у бойових діях тощо). *Anima* є безкоштовною для військових.

Ще однією українською розробкою є проєкт *Grammarly*. Він спрямований на спілкування англійською мовою з використанням техно-

логій штучного інтелекту, що є інструментом для вдосконалення знань і навичок з англійської мови. Grammarly for Education передбачає розвиток у студентів навичок письма й критичного мислення англійською мовою (To improve lives by improving communication, 2024). Grammarly підтримує переклад українською мовою, може бути застосований при вивченні іноземних мов студентами й перевірки їх навичок викладачами.

CENTURY використовує штучний інтелект для реалізації персоналізованої освіти. «CENTURY автоматизує завдання, які найкраще підходять для машин, наприклад оцінювання, планування та збір даних, щоб викладачі могли зосередитися на побудові гарних взаємин зі своїми учнями» (How does CENTURY's AI work?, 2019). CENTURY передбачає для педагогів такі можливості: підтримка вивчення учнями закладів загальної середньої освіти англійської мови, математики та природничих наук, географії; миттєве виявлення та заповнення існуючих прогалин у знаннях учнів; аналіз даних для корегування навчання тощо. Недолік — не підтримує українську мову.

IntelliMetric — технологія призначена для оцінювання письмових завдань з іноземних мов в університетах і коледжах, а також удосконалення письма персоналу в інституції (Transforming Assessment With AI-Powered Essay Scoring, 2024). Можна використовувати при підготовці майбутніх учителів іноземних мов Недолік — не підтримує українську мову.

API DeepL дає змогу перекладати тексти, використовуючи технології машинного перекладу, забезпечує «високоякісні переклади текстів і документів, максимальну безпеку, налаштування за допомогою глосаріїв» (DeepL API Docs, 2024). API DeepL можна застосовувати як студентам, так і викладачам при написанні статей іноземною мовою або анотацій до них. Підтримує українську мову.

OpenArt — створення зображень за допомогою штучного інтелекту, які можна використовувати при розробленні програмних продуктів в освітньому процесі (Home, 2024). Технологію можна застосовувати при створенні зображень для інтерфейсу програм, розроблених майбутніми IT-фахівцями. Інтерфейс англомовний.

CodeRabbit — «інноваційна платформа, керована штучним інтелектом, яка змінює спосіб перевірки коду. Його автоматичні перевірки підвищують якість коду, значно скорочуючи час і зусилля, пов'язані з масштабними перевірками коду вручну. Платформа подає глибокий, рядковий відгук про зміни коду, пропонуючи вдосконалення та виправлення, які можуть підвищити ефективність і надійність коду» (CodeRabbit, 2024). CodeRabbit можна застосовувати при створенні програм студентами спеціальності «Інформатика». Інтерфейс англомовний.

У проекті документа «Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти» наведено приклади технологій штучного інтелекту, які можна використовувати в освіті (Проект Інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти, 2024, с. 49–61).

Обговорення (порівняння авторських даних з попередніми дослідженнями). Існують різні думки вчених щодо можливих напрямів використання технологій штучного інтелекту в освіті.

Зокрема, українські вчені (О. Топузов, С. Алексеєва) виділяють такі напрями використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти.

1. Індивідуалізоване навчання (використання адаптивних платформ, персоналізованих навчальних планів, відстеження прогресу, віртуальних наставників та асистентів, гейміфікація навчання, автоматизоване оцінювання, аналіз даних та передбачення потреб).
2. Автоматизація процесів й адміністративне управління; дистанційне навчання та віртуальні класи (використання адаптивного навчання, чат-ботів, віртуальної реальності, автоматизованої генерації контенту).
3. Ментальне здоров'я та психологічна підтримка.
4. Розвиток навичок майбутнього (знання принципів машинного навчання та базові навички програмування, соціальні навички, креативні навички, уміння ефективного пошуку й використання інформації, навички роботи з технологіями штучного інтелекту) (Топузов, Алексеєва, 2024, с. 7–9).

Своєю чергою, кувейтський учений А.А. Ка'бі визначає такі варіанти застосування штучного інтелекту у вищій освіті.

1. Персоналізоване навчання — метод навчання, який полягає в адаптації освітнього контенту до окремих студентів, базуючись на перевагах і недоліках, інтересах та стилях навчання, потребах здобувачів вищої освіти.
2. Інтелектуальні системи навчання — комп'ютерні системи для індивідуального навчання студентів. Такі системи використовують алгоритми штучного інтелекту для аналізу даних студентів (наприклад, успішність) і надають персоналізований відгук і підтримку здобувачам вищої освіти.
3. Прогностична аналітика — сфера штучного інтелекту, яка займається аналізом

даних і прогнозами майбутніх тенденцій та моделей, використовуючи алгоритми машинного навчання. Прогностичну аналітику можна застосовувати для прогнозу успішності студентів.

4. Автоматизоване оцінювання — використання штучного інтелекту для оцінювання як завдань, так й іспитів студентів. Таке оцінювання не підходить для оцінювання завдань на творче мислення, критичний аналіз.
5. Чат-боти й віртуальні помічники — комп'ютерні програми з використання штучного інтелекту для спілкування зі студентами, надання їм підтримки (відповідей на запитання) (Ka'bi, 2023).

Канадські вчені (B. Memarian, T. Doleck) розглядають такі види взаємодії користувачів із штучним інтелектом.

1. Один-на-один: штучний інтелект призначений лише для учня чи групи учнів, а учень — лише одній сутності штучного інтелекту; такий варіант є нерозумним, тому що штучний інтелект й учні можуть взаємодіяти з різними об'єктами штучного інтелекту.
2. Один-до-багатьох: один тип штучного інтелекту взаємодіє з багатьма учнями. Такий варіант можливий, якщо штучний інтелект не персоналізує налаштування відповідно до потреб користувача, тобто реалізується універсальний підхід.
3. Багато-до-одного: взаємодія багатьох типів штучного інтелекту з одним учнем. Такий варіант може бути дорогим і через це нездійсненим.
4. Багато-до-багатьох: кількість типів штучного інтелекту і кількість учнів має бути однаковою. Такий варіант реалізує персоналізацію (Memarian, Doleck, 2024).

Своєю чергою, аналізуючи запропоновані напрями використання штучного інтелекту в освіті для реалізації освітніх завдань, виділяємо такі.

1. Індивідуалізоване навчання — навчання окремих студентів відповідно до їхніх потреб. Наприклад, виконання індивідуальних завдань із використанням технологій штучного інтелекту як особистого асистента (розробка проєкту, комп'ютерної програми).
2. Інтелектуальні системи навчання — для аналізу та підтримки діяльності студента.
3. Автоматизоване оцінювання — оцінювання завдань студентів, у тому числі творчого характеру.
4. Групове навчання — навчання групи студентів з використанням штучного інтелекту, наприклад виконання групового

завдання (проєкту, комп'ютерної програми). Це може бути розподілення ролей між студентами для виконання завдань.

Запропонована класифікація напрямів використання штучного інтелекту в освіті передбачає комбінацію можливостей застосування штучного інтелекту в освітньому процесі як на етапах заняття (виконання індивідуальних практичних завдань (індивідуалізоване навчання), оцінювання виконаних завдань (автоматизоване навчання)), так і в ході вивчення курсу (на початку, всередині й при завершенні (інтелектуальні системи навчання)), організації навчання (групове навчання).

Розглянемо думки вчених щодо переваг і недоліків використання штучного інтелекту в освіті. Українські дослідники (І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак, А. Поліщук, В. Киливник) стверджують, що штучний інтелект застосовується з метою оцінювання та актуалізації знань, оцінювання діяльності, віртуальної допомоги, індивідуального підходу, адаптивного навчання (Візнюк, Буглай, Куцак, Поліщук, Киливник, 2021, с. 16). Науковці розглядають такі підходи використання штучного інтелекту в онлайн-навчанні: гіперперсоналізований освітній процес для учнів, голосові помічники для поліпшення сприйняття інформації, допомога педагогам у розв'язанні різних завдань (Візнюк, Буглай, Куцак, Поліщук, Киливник, 2021, с. 17–18).

Учені (Д. Соменко, О. Трифонова, М. Садовий) виділяють такі переваги використання штучного інтелекту в навчанні: оптимізація освітнього процесу, адаптивне та індивідуальне навчання, визначення потенційних успіхів й автоматична перевірка завдань (Соменко, Трифонова, Садовий, 2023, с. 47).

Дослідники (М. Москалюк, Н. Москалюк) до переваг штучного інтелекту зараховують таке: персоналізоване навчання, універсальний доступ для студентів, адаптивне навчання, інтелектуальні системи репетиторства, автоматизацію адміністративних завдань, покращену аналітику навчання, розширений доступ до освіти, вивчення мов, покращену доступність, віртуальну та повнену реальності, економію коштів (Москалюк, Москалюк, 2023, с. 157–158).

На думку вчених М. Мар'єнко, В. Коваленко, «штучний інтелект можна використовувати в освітньому процесі як помічника вчителя, на додаток до його використання для створення персоналізованого навчального середовища та забезпечення зворотного зв'язку з учнями» (Мар'єнко, Коваленко, 2023, с. 52).

Незважаючи на перелічені переваги використання штучного інтелекту в освіті, учні (А. Андрощук, О. Малюга) виділяють такі ризики розвитку штучного інтелекту й ChatGPT: «...глобальне порушення авторських прав; зниження якості контенту, втрата оригінальності, фактологічні помилки, галюцинації; втрата креа-

тивності; зростання безробіття у креативній сфері» (Андрощук, Малюга, 2024, с. 29).

Своєю чергою іспанські, австрійські та американські вчені (B. Tabuena, M. Uche-Soria, W. Greller, D. Hernandez-Leo, P. Balcells-Falgueras, P. Gloor, J. Garbajosa) підкреслюють, що «штучний інтелект може допомогти в розробці інтелектуальних систем навчання, які пропонують студентам персоналізоване керівництво, забезпечуючи адаптивну та індивідуальну підтримку протягом усього їхнього навчального шляху. Штучний інтелект може трансформувати освіту шляхом створення розумних освітніх середовищ» (Tabuena, Uche-Soria, Greller, Hernandez-Leo, Balcells-Falgueras, Gloor, Garbajosa, 2024). Дослідники вважають, якщо поєднати штучний інтелект й Інтернет-речей, освітні аудиторії перетворяться на «розумні» освітні простори відповідно до потреб студентів. Такі простори здатні збирати інформацію з різних пристроїв Інтернет-речей (переносні пристрої, інтерактивні дошки) щодо залученості, рівня уваги та розуміння студентів. Отримавши ці дані, викладачі зможуть змінювати стратегії викладання (Tabuena, Uche-Soria, Greller, Hernandez-Leo, Balcells-Falgueras, Gloor, Garbajosa, 2024).

Кувейтський учений А. Ка'бі виділяє такі переваги використання штучного інтелекту, як «підвищення ефективності, покращення залучення та мотивації студентів, персоналізований досвід навчання», а також недоліки: «...потенційні упередження в алгоритмах штучного інтелекту, втрата людської взаємодії і особистого зв'язку, необхідність значних інвестицій у технології та інфраструктуру» (Ka'bi, 2023).

Шведські вчені (K. Stolpe, J. Hallström), вивчаючи використання штучного інтелекту в освіті, наголошують на таких викликах для майбутньої

освіти: «...ризик засвоєння учнями недостовірної інформації є значним, а оцінка знань і навичок «...» складною, враховуючи (відсутність) якість даних в Інтернеті» (Stolpe, Hallström, 2024).

Отже, різні науковці сходяться на думці про те, що перевагами використання штучного інтелекту в освіті є:

- персоналізоване навчання (І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак, А. Поліщук, В. Киливник, М. Москалюк, Н. Москалюк, М. Мар'єнко, В. Коваленко, В. Tabuena, M. Uche-Soria, W. Greller, D. Hernandez-Leo, P. Balcells-Falgueras, P. Gloor, J. Garbajosa, A. Ka'bi);
- адаптивне навчання (І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак, А. Поліщук, В. Киливник, Д. Соменко, О. Трифонова, М. Садовий, М. Москалюк, Н. Москалюк);
- автоматична перевірка завдань (І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак, А. Поліщук, В. Киливник, Д. Соменко, О. Трифонова, М. Садовий).

До недоліків використання штучного інтелекту в освіті зараховують наявність недостовірної інформації (А. Андрощук, О. Малюга, К. Stolpe, J. Hallström).

Таким чином, можемо констатувати таке. Перевагами використання штучного інтелекту в освітньому процесі є:

1. Індивідуальний підхід — навчання, спрямоване на потреби конкретного студента. Здобувачі освіти можуть ставити свої запитання (які, приміром, соромляться поставити викладачеві), наприклад у ChatGPT, і отримувати на них відповідь (рис. 1). Щоправда, останні не завжди будуть правильні, але це вже недолік цієї технології. Тож бажано відповіді перевіряти в інших інтернет-джерелах.



Рис. 1. Приклад запитання і відповіді в ChatGPT

Можна запропонувати студентам виконати індивідуальні завдання (створити програму

мовою програмування до задачі, відповіді на деякі запитання тощо). Написання коду

програми з програмування можна дізнатися у ChatGPT. Студенту залишиться перевірити розроблений код, внести за потреби в нього зміни, виправити помилку, оформити інтерфейс програми, перетворити створену програ-

му на більш складну, яка виконуватиме додаткові функції тощо. На рис. 2 наведено програмний код зазвичай для першої програми на мові програмування C++ — виведення повідомлення “Hello, world!”.



Рис. 2. Приклад програмного коду на C++ у ChatGPT

2. Особистий помічник (асистент) штучного інтелекту як для викладачів, так і для студентів. Певні питання викладачі/студенти можуть перекласти на помічника штучного інтелекту: пошук необхідної інформації, переклад тексту іншою мовою, створення комп'ютерної програми, комп'ютерної презентації до заняття тощо. На рис. 3 наведено створення комп'ютерної презентації штучним інтелектом з теми «Комп'ютерні мере-

жі» у Gamma App. Вона може бути використана при вивченні теми «Види комп'ютерних мереж» навчальної дисципліни «Комп'ютерні мережі та Інтернет» студентами спеціальності «Інформатика». Презентація створюється штучним інтелектом дуже швидко, при цьому можна вибирати її шаблон. Такий варіант виконання зменшує кількість часу, витраченого на розробку презентації, порівняно з часом, витраченим редакторами.

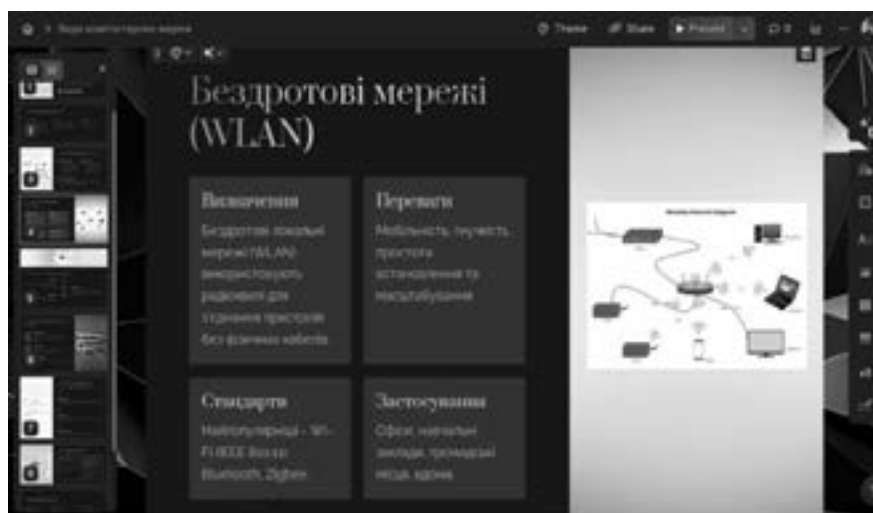


Рис. 3. Приклад комп'ютерної презентації, створеної у Gamma App

3. Оцінювання студентів — оцінювання завдань, виконаних студентами. За допомогою штучного інтелекту можна перевіряти письмо-

ві роботи здобувачів освіти, зокрема есе, проекти, створювати тестові завдання, які автоматично перевіряються (наприклад, Moodle,

Google Forms) тощо. На рис. 4 наведено приклад розробленого тесту з дисципліни вільного вибору студентів «Інтернет-технології та ресурси» спеціальності «Інформатика» у Google Forms. Після виконання завдання студенти та-

кож можуть перевірити його правильність, використовуючи ChatGPT. Це може бути перевірка програмного коду на помилки, переклад тексту іншою мовою. Таким чином можна реалізувати самооцінювання студентів.



Рис. 4. Приклад тесту, створеного у Google Forms

4. Комунікація студентів з технологіями штучного інтелекту — студенти можуть ставити запитання особистому помічнику та отримувати відповіді. Повідомлення миттєво з'являються у вигляді тексту, можна вибрати голосове озвучування. Така комунікація створює ілюзію спілкування з іншою людиною, як це робиться за допомогою месенджерів. На рис. 5

наведено приклад запитання щодо сучасних тенденцій розвитку Інтернету в ChatGPT і відповідь на нього. Результат з'являється миттєво, не потрібно переглядати декілька варіантів пошуку (вебсайтів) у пошукових системах і збирати окрему інформацію у певний список. Відповідь, надана штучним інтелектом, лаконічна й розкриває суть запитання.



Рис. 5. Приклад запитання і відповіді на нього в ChatGPT

5. Вивчення іноземних мов студентами та викладачами. Таким чином можна перебувати в мовному середовищі й підвищувати свій рівень знань з іноземної мови. Наприклад, у ChatGPT можна ставити запитання іноземною мовою і отримувати відповіді, пояснення правил, вести діалог, уточнювати значення незрозумілих слів

тощо. Або можна використовувати Grammarly для вивчення іноземних мов. На рис. 6 наведено приклад перекладу попередньої відповіді на запитання щодо сучасних тенденцій розвитку Інтернету англійською, а на рис. 7 — тлумачення поняття “cloud computing” українською, з можливим його використанням у контексті в ChatGPT.



Рис. 6. Приклад перекладу відповіді англійською мовою у ChatGPT

6. Підтримка викладачів: підготовка до занять (розробка лекцій, практичних і тестових завдань, комп'ютерних презентацій, проєктів тощо), виконання завдань, розв'язування прикладів тощо. Приміром, у ChatGPT створюємо запит щодо розроблення різнорівневих завдань з програмування мовою програмування C++ з теми «Функції у мові програмування

C++». Далі технологія штучного інтелекту сама створює завдання та програмні коди до них (рис. 8–10). Викладачеві залишається перевірити правильність їх формулювання та програмні коди. Студентам даються лише самі завдання. Такі завдання можуть бути використані при вивченні навчальної дисципліни «Програмування» спеціальності «Інформатика».



Рис. 7. Приклад пояснення тлумачення поняття у ChatGPT

7. Використання віртуальної та доповненої реальності. Наприклад, ChatGPT може створювати сценарії заняття з використання віртуальної і доповненої реальності (це може бути проведення віртуальної екскурсії, наукового експерименту тощо), описати їхні можливості, вибрати платформи цих реальностей, подати пропозиції щодо оцінюван-

ня робіт студентів з використанням віртуальної та доповненої реальності. Наприклад, туристичний портал discover.ua пропонує віртуальні тури Україною. Цей проєкт реалізований у рамках кампанії «Цифрове перетворення України» у співпраці з Google. На рис. 11 наведено приклад віртуального туру Аккерманською фортецею. Такі екскурсії

будуть корисними як приклади віртуальної реальності для учнів, студентів, зокрема тих, хто вивчає

географію, а також для всіх, хто цікавиться туристичними місцями України.

Приклад. Створи будь ласка рівняння завдання з програмування на мові C++ з темою "Функції у мові програмування C++"

Приклад. Створи будь ласка рівняння завдання з темою "Функції у мові програмування C++", які можна використати для практики.

1. Початковий рівень

Завдання 1: Створення простої функції

Напишіть програму, яка містить функцію "max", що приймає два цілі числа як аргументи та повертає з них більше. Використайте цю функцію для введення результату на екран.

```

cpp
#include <iostream>

int max(int a, int b) {
    return a > b;
}

int main() {
    int result = max(1, 2);
    std::cout << "max: " << result << std::endl;
    return 0;
}
    
```

Завдання 2: Функція з поверненням значення

Напишіть функцію "maxValue", яка приймає два числа типу "double" і повертає більше з них. Продемонструйте використання цієї функції в "main".

```

cpp
#include <iostream>

double maxValue(double x, double y) {
    return (x > y) ? x : y;
}

int main() {
    double a = 5.7, b = 3.4;
    std::cout << "Maximum value: " << maxValue(a, b) << std::endl;
    return 0;
}
    
```

Рис. 8. Приклад завдань початкового рівня складності з програмування у ChatGPT

Завдання 3: Функція з кількома параметрами

Напишіть програму, що містить функцію "calculate", яка приймає три параметри: два числа типу "int" і символ операції ("+", "-", "*", "/"). Функція повинна виконувати відповідну операцію і повертати результат. Виведіть цей поділ на нуль як доповідь.

```

cpp
#include <iostream>

int calculate(int a, int b, char op) {
    switch (op) {
        case '+': return a + b;
        case '-': return a - b;
        case '*': return a * b;
        case '/': return (b != 0) ? a / b : 0;
        default: return 0;
    }
}

int main() {
    int a = 10, b = 3;
    char op = '+';
    std::cout << "Result: " << calculate(a, b, op) << std::endl;
    return 0;
}
    
```

Завдання 4: Рекурсивна функція

Напишіть рекурсивну функцію "factorial", яка обчислює факторіал числа "n". Продемонструйте роботу функції, обчисливши факторіал числа 6.

```

cpp
#include <iostream>

int factorial(int n) {
    if (n <= 1) return 1;
    return n * factorial(n - 1);
}

int main() {
    int n = 6;
    std::cout << "Factorial of " << n << " is " << factorial(n) << std::endl;
    return 0;
}
    
```

Рис. 9. Приклад завдань середнього рівня складності з програмування у ChatGPT

2. Вищий рівень

Завдання 5: Параметризація функції

Напишіть програму, що містить три параметризовані функції: "area", які обчислюють площу:

- кола за радіусом;
- трикутника (за довжиною і висотою);
- прямокутника (за довжиною і шириною).

```

cpp
#include <iostream>

double areaCircle(double radius) {
    return 3.14159 * radius * radius;
}

double areaTriangle(double length, double width) {
    return length * width;
}

double areaRectangle(double base, double height, bool isTriangle) {
    if (isTriangle) {
        return 0.5 * base * height;
    }
    return base * height;
}

int main() {
    std::cout << "Area of circle: " << areaCircle(5) << std::endl;
    std::cout << "Area of rectangle: " << areaRect(4, 6) << std::endl;
    std::cout << "Area of triangle: " << areaTri(10, 4, true) << std::endl;
    return 0;
}
    
```

Завдання 6: Рекурсивний пошук у масиві

Напишіть рекурсивну функцію "binarySearch", яка виконує бінарний пошук елемента в відсортованому масиві. Функція повинна повернути індекс елемента або "-1", якщо елемента не знайдено.

```

cpp
#include <iostream>

int binarySearch(int arr[], int left, int right, int x) {
    if (right < left) {
        return -1;
    }
    int mid = (left + right) / 2;
    if (arr[mid] == x) {
        return mid;
    }
    if (arr[mid] < x) {
        return binarySearch(arr, left, mid + 1, x);
    }
    return -1;
}

int main() {
    int arr[] = {1, 2, 4, 6, 8, 10};
    int n = sizeof(arr) / sizeof(arr[0]);
    int x = 4;
    int result = binarySearch(arr, 0, n - 1, x);
    [result == -1] ? std::cout << "Element not present in array"
    : std::cout << "Element is present at index " << result;
    return 0;
}
    
```

Ці завдання допоможуть студентам закріпити знання про функції в мові програмування C++.

Рис. 10. Приклад завдань вищого рівня складності з програмування у ChatGPT



Рис. 11. Приклад віртуального туру «Аккерманська фортеця» на порталі discover.ua

Недоліки використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

1. Порушення авторських прав. Результати роботи технологій штучного інтелекту можуть надати посилання на джерела інформації, але ці посилання будуть неправдивими.
2. Неточність інформації (галюцинації, фактологічні помилки). Технології штучного інтелекту можуть представляти результати своєї роботи, але надана інформація може не відповідати дійсності.
3. Втрата креативності. Людина втрачає здатність проявляти креативність і творчість, якщо постійно використовує технології штучного інтелекту при створенні певних продуктів творчості.
4. Зменшення взаємодії студентів з викладачем. Якщо здобувачі освіти шукатимуть відповіді на запитання, які в них виникають, переважно за допомогою технологій штучного інтелекту, то відповідно їхня взаємодія з викладачем знижуватиметься.

Висновки. Отже, технології штучного інтелекту набирають обертів у своєму розвитку та сфе-

рах використання. Україна, незважаючи на складний період (воєнний стан), не відстає від інших держав світу й бере активну участь у створенні нових технологій штучного інтелекту.

Сфера ІТ-технологій в Україні є потужною. Отже, штучні технології продовжуватимуть розвиватися. Про це свідчать виокремлені напрями, а також наявні переваги та недоліки використання технологій штучного інтелекту. З огляду на зазначене важливою є підготовка науково-педагогічних працівників до ознайомлення з ними та застосування у своїй професійній діяльності.

Такими чином, вивчення технологій штучного інтелекту є надзвичайно важливим. Адже штучний інтелект використовується у різноманітних сферах людської діяльності, спрямований на покращення виконання різноманітних дій у складних умовах, як-от під час військових операцій або хірургічних втручань, на великих підприємствах зі збору різноманітної техніки, виконання операцій під час ліквідування радіації тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в продовженні вивчення питання щодо використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросчук А., Малуга О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан та тенденції. *Міжнародний науковий журнал освіти та лінгвістики*. 2024. № 3(2). С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>
2. Бердо Р.С., Расюн В.Л., Величко В.А. Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти. *Академічні візії*. 2023. № 22. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469>
3. Візнюк І.М., Буглай Н.М., Куцак Л.В., Поліщук А.С., Киливник В.В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. Вип. 59. С. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
4. Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І., Базелюк О., Базелюк Н., Слободянюк О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2023. № 15. С. 66–82. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82>

5. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, 2020. *Верховна Рада України. Законодавство України*: вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
6. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. № 38(1). С. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
7. Ми anima. *Anima*: вебсайт. URL: <https://ua.anima.help/about-us>
8. Москалюк М., Москалюк Н. Особливості використання штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх учителів. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету*. 2023. № 64. С. 155–161. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/766>
9. Поліщук О.С., Поліщук О.В., Дудченко В.С. Філософія штучного інтелекту в освітньому процесі. *Humanities Studies*. 2022. № 13(90). С. 103–109. DOI: <https://doi.org/10.26661/hst-2022-13-90-12>
10. Проект Інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. *Міністерство освіти і науки України*: вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHL.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>
11. Соменко Д., Трифонова О., Садовий М. Використання штучного інтелекту та нейромереж в освітньому процесі з фахових дисциплін студентами спеціальності «Професійна освіта (цифрові технології)». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2023. № 1. С. 45–54. URL: <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/100>
12. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні : моногр. / за заг. ред. А.І. Шевченка. Київ: ІПШІ, 2023. 305 с. URL: https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf
13. Топузов О., Алексеева С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*. 2024. № (1). С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>
14. Ahmad M.F., Gharpar W. The Era of Artificial Intelligence in Malaysian Higher Education: Impact and Challenges in Tangible Mixed-Reality Learning System toward Self Exploration Education (SEE). *Procedia Computer Science*. 2019. Vol. 163. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.12.079>
15. Ali O., Murray P. A., Momin M., Dwivedi Y. K., Malik T. The effects of artificial intelligence applications in educational settings: Challenges and strategies. *Technological Forecasting and Social Change*. 2024. Vol. 199. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123076>
16. Attard-Frost B., Brandusescu A., Lyons K. The governance of artificial intelligence in Canada: Findings and opportunities from a review of 86 AI governance initiatives. *Government Information Quarterly*. 2024. Vol. 41, Issue 2. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2024.101929>
17. Ayanwale M. A., Adelana O. P., Molefi R. R., Adeeko O., Ishola A. M. Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100179>
18. CodeRabbit: website: <https://coderabbit.ai/>
19. DeepL Translate: website: <https://developers.deepl.com/docs>
20. Gignac G. E., Szodorai E. T. Defining Intelligence: Bridging the gap between human and artificial perspectives. *Intelligence*. 2024. Vol. 104. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2024.101832>
21. Home. OpenArt. website: <https://openart.ai/home>
22. How does CENTURY's AI work? CENTURY: website: <https://www.century.tech/news/how-does-centurys-ai-work/>
23. Ivcevic Z., Grandinetti M. Artificial intelligence as a tool for creativity. *Journal of Creativity*. 2024. Vol. 34, Issue 2. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100079>
24. Ka'bi A. A. Proposed artificial and deep learning techniques for development of higher education. *International Journal of Intelligent Networks*. 2023. Vol. 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijin.2023.03.002>
25. Livberber T., Ayvaz S. The impact of Artificial Intelligence in academia: Views of Turkish academics on ChatGPT. *Heliyon*. 2023. Vol. 9, Issue 9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19688>
26. Malik A. R., Pratiwi Y., Andajani K., Numertayasa I. W., Suharti S., Darwis A., Marzuki. Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective. *International Journal of Educational Research open*. 2023. Vol. 5. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296>
27. McGrath C., Pargman T. C., Juth N., Palmgren P. J. University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education — An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>
28. Memarian B., Doleck T. Human-in-the-loop in artificial intelligence in education: A review and entity-relationship (ER) analysis. *Computers is Human Behavior: Artificial Humans*. 2024. Vol. 2, Issue 1. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100053>
29. Petrescu M.-A., Pop E.-L., Mihoc T.-D. Students' interest in knowledge acquisition in Artificial Intelligence. *Procedia Computer Science*. 2023. Vol. 225. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.090>
30. Stolpe K., Hallström J. Artificial intelligence literacy for technology education. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>
31. Tabuenca B., Uche-Soria M., Greller W., Hernandez-Leo D., Balcels-Falgueras P., Gloor P., Garbajosa J. Greening smart learning environments with Artificial Intelligence of Things. *Internet of Things*. 2024. Vol. 25. <https://doi.org/10.1016/j.iot.2023.101051>

32. To Improve Lives by Improving Communication. *Grammarly*: website: https://www.grammarly.com/about?_gl=1*29gmi2*_gcl_au*MTU2MzYxMjI5OS4xNzE1Njc0NjA2*_ga*MTkyNDU5NjU4NC4xNzE1Njc0NjAz*_ga_CBK9K2ZWWE*MTcxNTY3NDYxMS4xLjEuMTcxNTY3NDg0NC4yOS4wLjA
33. Transforming Assessment With AI-Powered Essay Scoring. IntelliMetric: website: <https://www.intellimetric.com/direct/>
34. Verma N., Getenet S., Dann C., Shaik T. Designing an artificial intelligence tool to understand student engagement based on teacher's behaviours and movements in video conferencing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100187>
35. Yilmaz R., Yilmaz F. The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education; Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>

REFERENCES

- Ahmad, M. F., & Ghapar, W. (2019). The Era of Artificial Intelligence in Malaysian Higher Education: Impact and Challenges in Tangible Mixed-Reality Learning System toward Self Exploration Education (SEE). *Procedia Computer Science*, 2019, Vol. 163 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.12.079>
- Ali, O., Murray, P. A., Momin, M., Dwivedi, Y. K., & Malik, T. (2024). The Effects of Artificial Intelligence Applications in Educational Settings: Challenges and strategies. *Technological Forecasting and Social Change*, 2024, Vol. 199 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123076>
- Androshchuk, A., & Maluga, O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti: stan ta tendentsii [Use of Artificial Intelligence in Higher Education: State and trends]. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 3(2), 27–35 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>
- Attard-Frost, B., Brandusescu, A., & Lyons, K. (2024). The Governance of Artificial Intelligence in Canada: Findings and opportunities from a review of 86 AI governance initiatives. *Government Information Quarterly*, 2024. Vol. 41, Issue 2 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.giq.2024.101929>
- Ayanwale, M. A., Adelana, O. P., Molefi, R. R., Adeeko, O., & Ishola, A. M. (2024). Examining Artificial Intelligence Literacy among Pre-Service Teachers for Future Classrooms. *Computers and Education Open*, 2024. Vol. 6 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100179>
- Berdo, R. S., Rasiun, V. L., & Velychko, V. A. (2023). Shtuchnyi intelekt ta yoho vplyv na etychni aspekty naukovykh doslidzhen v ukrainskykh zakladakh osviti [Artificial Intelligence and Its Impact on Ethical Aspects of Scientific Research in Ukrainian Educational Institutions]. *Akademichni vizii*, 22 [in Ukrainian].
<https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469>
- CodeRabbit: website [in English].
<https://coderabbit.ai/>
- DeepL API Docs. DeepL Translate: website [in English]. <https://developers.deepl.com/docs>
- Drach, I., Petroie, O., Borodiienko, O., Reheilo, I., Bazeliuk, O., Bazeliuk, N., & Slobodianiuk, O. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti [The Use of Artificial Intelligence in Higher Education]. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 15, 66–82 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2024). Defining Intelligence: Bridging the gap between human and artificial perspectives. *Intelligence*, 2024, Vol. 104 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2024.101832>
- Home. OpenArt: website [in English].
<https://openart.ai/home>
- How does CENTURY's AI work? CENTURY: website [in English].
<https://www.century.tech/news/how-does-centurys-ai-work/>
- Ivcevic, Z., & Grandinetti, M. (2024). Artificial Intelligence as a Tool for Creativity. *Journal of Creativity*, 34(2) [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100079>
- Ka'bi, A. A. (2023). Proposed Artificial and Deep Learning Techniques for Development of Higher Education. *International Journal of Intelligent Networks*, 4 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.ijin.2023.03.002>
- Kontsepsiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [The concept of artificial intelligence development in Ukraine]. Verkhovna Rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy: website [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
- Livberber, T., & Ayvaz, S. (2023). The impact of Artificial Intelligence in academia: Views of Turkish academics on ChatGPT. *Heliyon*, 9(9) [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19688>

- Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., Darwis, & Marzuki, A. (2023). Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective. *International Journal of Educational Research open*, 5 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296>
- Marienko, M., & Kovalenko, V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial Intelligence and Open Science in Education]. *Physical and Mathematical Education*, 38(1), 48–53 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
- McGrath, C., Pargman, T. C., Juth, N., & Palmgren, P. J. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education — An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>
- Memarian, B., & Doleck, T. (2024). Human-in-the-loop in artificial intelligence in education: A review and entity-relationship (ER) analysis. *Computers is Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1) [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100053> (eng).
- Moskalyuk, M., & Moskalyuk, N. (2023). Osoblyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu u profesiinii pidhotovtsi maibutnix uchyteliv [Features of the Use of the Use of Artificial Intelligence in the Professional Training of Future Teachers]. *Scientific Bulletin of the Izmail State University of Humanities. Section Pedagogical Sciences*, Issue 64, 155–161 [in Ukrainian].
<http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/766>
- My anima [We are Anima]. Anima: website [in Ukrainian].
<https://ua.anima.help/about-us> (ukr).
- Petrescu, M.-A., Pop, E.-L., & Mihoc, T.-D. (2023). Students' Interest in Knowledge Acquisition in Artificial Intelligence. *Procedia Computer Science*, 225 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.090>
- Polishchuk, O. S., Polishchuk, O. V., & Dudchenko, V. S. (2022). Filozofia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi [The Philosophy of Artificial Intelligence in the Educational Process]. *Humanities Studies*, 13(90), 103–109 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.26661/hst-2022-13-90-12>
- Projekt «Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnologii shtuchnoho intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity» [The project “Instructional and methodical recommendations for the introduction and use of artificial intelligence technologies in general secondary education institutions”]. Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy: website [in Ukrainian].
<https://mon.gov.ua/storage/app/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>
- Somenko, D., Tryfonova, O. & Sadovyi, M. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu ta neiromerezh v osvitnomu protsesi z fakhovykh dystsyplin studentamy spetsialnosti «Profesiina osvita (tsyvrovi tekhnologii)» [The use of artificial intelligence and neural networks in the educational process of professional disciplines by students of the specialty “Professional Education (Digital Technologies)”]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka, Serii: Pedahohika*, 1, 45–54 [in Ukrainian].
<https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/100>
- Stolpe, K., & Hallström, J. (2024). Artificial Intelligence Literacy for Technology Education. *Computers and Education Open*, 6 [in English]. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>
- Shevchenko, A. I. (Ed.). (2023). Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini : monohrafiia [Strategy for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine: monograph]. Under the General Editorship of Anatolii I. Shevchenko, Publishing House «Nauka i Osvita», 305 p. [in English].
https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf
- Tabuenca, B., Uche-Soria, M., Greller, W., Hernandez-Leo, D., Balcells-Falgueras, P., Gloor, P., & Garbajosa, J. (2024). Greening smart learning environments with Artificial Intelligence of Things. *Internet of Things*, 25 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.iot.2023.101051>
- To Improve Lives by Improving Communication. Grammarly: website [in English].
https://www.grammarly.com/about?_gl=1*29gmi2*_gcl_au*MTU2MzYxMjI5OS4xNzE1Njc0NjA2*_ga*M TkyNDU5NjU4NC4xNzE1Njc0NjAz*_ga_CBK9K2ZWWE*MTcxNTY3NDYxMS4xLjEuMTcxNTY3NDg0NC4yOS4wLjA
- Topuzov, O., & Alekseeva, S. (2024). Mozhyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi zakladiv serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Possibilities of Using Artificial Intelligence in the Educational Process of Secondary Education Institutions under Martial Law]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, 1, 5–11 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>
- Transforming Assessment With AI-Powered Essay Scoring. IntelliMetric: website [in English].
<https://www.intellimetric.com/direct/>
- Verma, N., Getenet, S., Dann, C., & Shaik ,T. (2023). Designing an artificial intelligence tool to understand student engagement based on teacher's behaviours and movements in video conferencing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100187>

Viznyuk, I. M., Buhlai, N. M., Kutsak, L.V., Polishchuk, A. S., & Kylyvnyk, V.V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Use of Artificial Intelligence in Education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 59, 14–22 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>

Yilmaz, R., & Yilmaz, F. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education; Artificial Intelligence*, 4 [in English].

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>

Olga DUSHCHENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Mathematics,
Informatics and Information Activities,
Faculty of Mathematics, Informatics and Information
Activities,
Izmail State University of Humanities
Izmail, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-7934-0299>

e-mail:olyanichi@gmail.com

REVIEW OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Currently, the development of technologies affects all spheres of society. Artificial intelligence technologies are intensively developing and are beginning to be actively used to solve various problems both at the everyday and at the scientific level. Accordingly, there are discussions in the pedagogical circle about the possibilities of using artificial intelligence to solve educational tasks: from finding educational material, translating educational material into another language, creating a curriculum, computer presentation for an educational session, creating a computer program or project to communication in another language with an IA-assistant (Artificial Intelligence). That is, a scientific and pedagogical worker can delegate the performance of certain tasks to artificial intelligence technologies (but with further verification of the completed tasks by artificial intelligence technologies) and reduce his time for preparing for educational classes. Increasingly, scientists emphasize the possibility of using artificial intelligence technologies in the educational process and the need to train scientific and pedagogical workers to use artificial intelligence.

Accordingly, the purpose of the article was to analyze the concept of "artificial intelligence" and describe existing scientific approaches to the use of artificial intelligence in the educational process. The methodology of the research was the analysis of the concept of "artificial intelligence" by both Ukrainian and foreign scientists, analysis of scientific approaches, explanation, comparison and systematization of directions, advantages, disadvantages of using artificial intelligence in education.

The definition of the concept of "artificial intelligence" by both Ukrainian and foreign scientists is presented. We defined the concept of "artificial intelligence" as an information technology that ensures the performance of certain complex intellectual tasks. Examples of artificial intelligence technologies that can be used in the educational process include: Anima, Grammarly, CENTURY, IntelliMetric, API DeepL, OpenArt, GodeRabbit, etc.

The areas of use of artificial intelligence in education are described and highlighted: individualized training, intelligent training systems, automated assessment, group training. The advantages and disadvantages of using artificial intelligence in the educational process are characterized.

The results of the study emphasize the importance of studying and using artificial intelligence in the educational process, because this technology is developing rapidly, has prospects for further active development and is used in various spheres of human activity: scientific, medical, military, pedagogical, industrial, household, etc.

Keywords: education, Artificial Intelligence, ChatGPT, individualized training, intelligent learning systems, automated learning, group training.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2024

Прийнято до друку 26.09.2024

Ірина МАЙСТРЮК,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного

університету імені Г.С. Сковороди,

м. Харків, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8187-0141>

e-mail: iryana.maystruk@hnpu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ САМООСВІТИ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СВІТУ

У статті розглянуто історичний ракурс феномену самоосвіти, який засвідчив виключне зростання її ролі в побудові неперервної освітньої траєкторії особистості задля реалізації останньої, а також поглиблення її особистісної спрямованості. Завдяки дослідженню вікових особливостей самоосвітньої діяльності школярів встановлено поетапність накопичення знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для її здійснення. Виокремлено чотири етапи формування вікових особливостей самоосвітньої діяльності школярів: пропедевтичний (молодший шкільний вік), підготовчий (передпідлітковий вік), формувальний (підлітковий вік), розвитковий (старший шкільний вік). Базовим етапом визначено основу школи як період, коли у школярів закладаються і формуються знання, уміння й навички, мотивація та інтерес до навчання, самооцінка й рефлексія власної діяльності. Цей етап є найбільш чутливим до впливу на самоосвітню компетентність школярів, зокрема завдяки віковим особливостям передпідліткового та підліткового віку, коли усвідомлення індивідуальності й потреба в самостійності постають провідними мотивами особистісного розвитку. Цей період є визначальним для формування стійких знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які в подальшому мають бути використані для розв'язання складних завдань юнацького віку із особистісного становлення.

Обґрунтовано, що цифрові технології мають значний потенціал для самоосвіти та розвитку школяра. Вони стають ефективними інструментами для збагачення освітнього процесу та забезпечення доступу до інформації в будь-який час. Засоби цифрових технологій відкривають широкі можливості для самоосвіти та особистісного розвитку школярів. Запропоновано класифікацію засобів цифрових технологій за провідною метою використання у самоосвітній діяльності: цифрові ресурси-джерела освітньої інформації; цифрові діяльнісні середовища; цифрові ресурси для самоконтролю та самодіагностики; цифрові ресурси для організації персоналізованого навчання; цифрові ресурси зі створення власного освітнього контенту; цифрові ресурси для забезпечення комунікації. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є встановлення педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових технологій.

Ключові слова: особливості самоосвіти, самоосвіта, самоосвітня діяльність, самоосвітня компетентність, цифровізація освіти, школярі.

© І. Майстрюк, 2024

Вступ. Сучасна наука й освітянська практика пересвідчують актуальність проблематики вслякого заохочення та стимулювання самоосвіти школярів. Самоосвіта є основою «навчання упродовж життя», життєво значущої концепції безперервного розвитку, навчання та самовиховання людини в сучасному цифровому світі, де невпинно змінюються та якісно оновлюються ідеї, рішення, знання, технології тощо.

Як зазначають фахівці, самоосвітня діяльність — складний процес, під час якого людина самостійно ставить перед собою пізнавальну мету і завдання, визначає шляхи їх досягнення, контролює хід самостійної роботи з надбанням знань і вдосконалює результати (Майстрюк, Пономарьова, 2021).

Самоосвітня діяльність людини відбувається в контексті оточуючих її суспільних обставин і залежить від їхньої специфіки. Основним трендом сучасного світу є цифровізація — новітні інформаційно-комунікаційні технології трансформують всі сфери суспільного життя та, зокрема, освіти. Використання цифрових технологій та інструментів в освітньому просторі стає вагомим чинником його розширення і поліпшення доступності, покращення персоналізованості, зростання якості та ефективності.

Від перших років життя сучасні діти активно долучаються до можливостей та засобів цифрового світу і до шкільного віку вже впевнено опановують початкові цифрові навички. Вступаючи до періоду навчання як провідного виду діяльності, школярі вже налаштовані на використання цифрових інструментів в освіті та самоосвіті.

Разом із тим теоретичні напрацювання щодо вивчення феномену самоосвітньої діяльності школярів в умовах цифрового світу дещо обмежені, а наявний досвід вивчений недостатньо, що ускладнює запровадження на практиці дієвого впливу на формування самоосвітньої компетентності школярів як фактору становлення їхньої успішної особистості, здатної навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити та досягати цілі тощо (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи; МОН).

Науковцями здійснено низку досліджень щодо вивчення проблематики самоосвіти в різних ракурсах, проте більшість праць було присвячено розвитку самоосвітньої компетентності здобувачів професійної освіти, зокрема майбутніх педагогів. Так, вивчення можливостей формування самоосвітньої компетентності здобувачів професійної освіти в процесі фахової підготовки розглядали С. Бартіш, С. Бондар, Н. Довматович, О. Копил, К. Кучерява, С. Осипенко, Ю. Пришупа, Т. Сараєва, Л. Федорова, Н. Шаблігіна та ін. Чимало праць зосереджено навколо дослідження самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів (Л. Білоусова, Т. Бойко, І. Вікторенко, Н. Вовк, О. Кісельова, Н. Носовець, М. Ольховська, О. Пискун, С. Рой, Н. Уласевич, І. Федь та ін.).

У наукових розвідках учених проблематика формування самоосвітньої компетентності здобувачів середньої освіти практично не розкрита. Дослідниками розглянуто різні підходи до встановлення структурних складових означеного феномену, визначення критеріїв та показників рівня сформованості самоосвітньої компетентності школярів (Гайда, 2018; Гайда, 2019; Коваленко, 2009).

Водночас аналіз наукових робіт засвідчує відсутність належних матеріалів щодо з'ясування специфіки здійснення самоосвітньої діяльності школярів у сучасних реаліях поширення та впровадження цифрових технологій у всі сфери життєдіяльності особистості.

Мета. Визначити особливості самоосвіти школярів в умовах цифрового світу.

Мета дослідження конкретизується у таких **завданнях:**

- встановити роль самоосвіти в сучасному світі;
- дослідити вікові особливості самоосвітньої діяльності школярів;
- розкрити інструменти самоосвіти в цифровому світі та шляхи їх опанування.

Методологія. Наукове дослідження передбачало використання таких методів: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури, методичних та спеціальних джерел, аналіз освітнього інтернет-контенту, узагальнення та систематизація матеріалів за проблематикою дослідження); розробка

теоретичної моделі, яка враховує взаємозв'язок між цифровим середовищем та самоосвітою школярів, включаючи вплив цифрових технологій на процес самоосвіти; збір та обробка даних з метою вивчення особливостей самоосвіти школярів в умовах цифрового середовища; аналіз отриманих результатів; формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективний аналіз засвідчив, що вперше елементи самоосвіти (але навіть не саме поняття) з'явилися наприкінці XIX ст. — початку XX ст. У цей період поступово розширювався доступ населення до освіти в цілому, стала зменшуватися кількість неписьменного населення передових країн Європи й світу. Неграмотність значної кількості громадян тривалий час була серйозною перешкодою для розвитку як самоосвіти, освіти, так і суспільства в цілому.

Одночасно на межі століть відбувалася зміна ролі вчителя — він поступово ставав не тільки носієм знань (як довгий час до цього), а й передусім наставником, який сприяв навчанню та розвитку учнів. Саме у цей період на первинне становлення феномену самоосвіти вплинула поява наукових праць відомих вітчизняних учених щодо сутності самоосвітньої діяльності, визначення її форм і засобів передусім стосовно професійної підготовки вчителів (Кузьма-Качур та інші, 2021).

Водночас дослідники встановили, що теоретичні ідеї самоосвіти щодо різних цільових груп у науковій думці наприкінці XIX — початку XX ст. були стихійними й невпорядкованими. Окремі погляди були представлені у роботах Б. Грінченка, Т. Лубенця, С. Миропольського, І. Огієнка та ін. (Шапошнікова, 2007).

Період з початку до середини XX ст. був насичений реформуванням освітніх систем в усьому світі через кризові події у всіх сферах суспільного життя переважної більшості держав.

У цей час активно розвивався й вітчизняний громадсько-педагогічний рух, наукова думка, які, зокрема, прицільну увагу приділяли активним пошукам продуктивних форм організації самоосвіти дітей та молоді як чиннику становлення свідомого громадянина, який відповідає суспільним вимогам. Переважно особистість тут розглядалася як об'єкт освітнього впливу. Від початку до середини XX ст. доступ різних верств та вікових груп населення до матеріалів із самоосвіти збільшувався, основною формою самоосвіти залишалося читання, однак почала зростати роль радіо та телебачення (Шаренкова, 2017).

У другій половині XX ст. розпочалося створення теоретичних і методичних засад самоосвіти дітей та молоді, які виходили з нового погляду на мету навчання — розвиток особистості учня як суб'єкта освітнього процесу.

Саме мотиваційна сфера школяра стала провідним предметом уваги науковців-дослідників

у розрізі вивчення проблем самоосвіти у 70-х роках ХХ ст. — розглядалися питання пізнавальної активності, потреб, мети й мотивів самостійної діяльності, способів саморегуляції та самокорекції самоосвіти. Разом із тим самоосвіта пов'язувалась передусім із необхідністю підвищення результатів навчання (Яворська, 2015).

У ХХ ст. було закладено розуміння необхідності створення передумов формування потреби особистості школяра до самоосвіти.

На межі ХХ та ХХІ ст. у світовій науці усталився феномен неперервної освіти, який концептуально розкрив ідею навчання протягом всього життя. Неперервна освіта передбачає розуміння освітньої системи як цілісної, яка охоплює всі ланки на різних етапах життєдіяльності людини (від дошкілля до післядипломної освіти, зміни професії, спеціальності, підвищення кваліфікації, самоосвіти) (Джаман, 2019).

Як сходяться у думках фахівці, неперервну освіту реалізують через формальну, неформальну та інформальну форми освіти. При цьому здатність особистості до самоосвітньої діяльності постає основою ефективності та результативності здійснення нею всіх форм освіти.

Водночас у цей період зароджується та відбувається потужний «інформаційний вибух», коли стають доступними для всіх, незалежно від віку та статусу, феноменальні обсяги різноманітної інформації, а засоби інформаційно-комунікаційних технологій озброюють користувачів новими інструментами її використання, у тому числі в самоосвіті, які діти та молодь опановують від перших років життя (Негода, 2022).

У подальшому, вже наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст., завдяки поширенню інформаційно-комунікаційних технологій розпочалася цифровізація освіти — процес, який докорінно змінює всі її складові. У ХХІ ст., окрім традиційної, з'явилися нові за засобами реалізації форми освіти для дітей та молоді — дистанційна й змішана, упровадження яких вимагає від її суб'єктів активної самоосвітньої діяльності.

Роль формальної освіти дітей і молоді продовжує змінюватися на користь неформальної та інформальної. Цифрові освітні ресурси стали основним джерелом забезпечення їхньої самоосвітньої діяльності — привабливими, доступними, гнучкими, адаптивними, різноплановими за тематикою та призначенням.

Разом із тим останніми роками суттєво змінився і науковий ракурс досліджень ролі самоосвіти щодо дітей та молоді шкільного віку. Самоосвіта тут розглядається не як допоміжна, а як одна із найвагоміших складових діяльності школярів, що відіграє визначальну роль у їх особистісному становленні та саморозвитку (Тесленко, 2014).

Сучасна система самоосвіти школярів поступово розширюється і, на думку вчених, виконує

нові функції. Поряд із традиційними (освітніми, розвивальними, виховними, організаційними, комунікативними) з'являються нові — соціокультурні, прогресоутворювальні, психологічні. Розширюється зміст самоосвітньої діяльності школярів та об'єкти впливу на нього (Тесленко, 2014).

Таким чином, від початку ХХІ ст. самоосвіта для школяра стала необхідною умовою його особистого становлення (на відміну від попередніх періодів, коли вона являла собою чинник покращення результативності формальної освіти); її спрямованість змінилася від суспільно до особистісно орієнтованої, урізноманітнилися та ускладнилися форми здійснення; засоби самоосвіти стали доступними й популярними.

Розглянуте ускладнення ролі, спрямованості, форм та інновації у засобах самоосвіти школярів спричинює потребу встановити, у який спосіб здійснюється останніми самоосвітня діяльність в різні періоди їхнього розвитку.

У наукових працях окреслюють певні етапи розвитку дошкільників, які мають виражену специфіку через їхні вікові анатомо-фізіологічні й психологічні особливості та є значущими для скерування навчання, виховання і розвитку. Психологи та педагоги залежно від фокусу дослідження виокремлюють молодший шкільний вік (власне дитинство, 6–8 років), середній шкільний вік (8–14 років), старший шкільний вік (юнацький вік, 14–18 років) (Зайченко, 2008). Водночас чимало дослідників вважає за потрібне уточнити період з 8 до 14 років, розділяючи його на два етапи — передпідлітковий (8–11 років), підлітковий (11–14 років) (Авдєєв, 2006).

Коли дитина вступає до школи, то вперше долучається до нового виду соціальної діяльності. Слід зауважити, що у попередній, дошкільний, період у неї, як правило, вже сформовані мотиви навчання, пов'язані із зовнішніми шкільними атрибутами (статусом та режимом життя школяра, наявністю шкільного приладдя тощо). Первачки позитивно налаштовані й мають великі очікування від шкільного життя (Канюк, 2002).

Психологи вважають, що у молодшому шкільному віці (6–8 років, 1–4 кл.) діти мають початкову готовність школярів до всіх видів навчальної праці (Парфілова, 2020). Тут тільки закладаються основи навчальної діяльності, школяр опановує її компоненти — навчальні завдання, навчальні дії, дії самоконтролю та самооцінки (Власова, 2005).

Вчені вважають, що у цей період в учня формується перший рівень самоосвітньої діяльності, який він втілює в інтересі до додаткових джерел знань. Однак така діяльність ситуативна, випадкова й недосконала (Власова, 2005).

Зауважимо, що на відміну від попередніх поколінь (як було вище розглянуто) сучасні молодші школярі мають вільний доступ до широкого кола передусім цифрових джерел самоосвіти

різної спрямованості та якості, вже володіють певними технологічними цифровими вміннями, однак не мають належного рівня медіаграмотності для ефективного використання. За сутністю зазначений етап уявляється підготовчим (Майстрюк, 2023).

Психологи характеризують середній шкільний вік (10–15 років, 5–9 кл.) як етап трансформацій у шкільному житті дитини (відбувається збільшення кількості занять та навчальних предметів, зміна класного керівника й поява нових вчителів, розширення зони комунікації з однолітками). У цей період у школярів спостерігається «потреба у дорослості», яка виражається у небажанні вважати себе дитиною та в прагненні мати власну життєву позицію. Учням цього віку притаманна особлива чутливість до усвідомлення норм поведінки дорослих (Назарець, Руденко, 2021).

У цей період школярі переважно загальноактивні та готові долучитися до різних видів діяльності разом із дорослими та однолітками. Саме тут з'являється потреба у самовираженні та самоствердженні, що включає прагнення до подальшої самостійності (Назарець, Руденко, 2021).

У школярів активно розвивається самосвідомість, інтерес до своєї особистості, а також потреба оцінити себе у порівнянні з іншими та розібратися у власних почуттях і переживаннях (Лисенко, 2020).

Щодо самоосвітньої діяльності, то для учнів середнього шкільного віку характерним є поступове формування здатності побачити проблему, знайти гіпотезу, довести її, дійти висновку. У цей період стрімко зростає обізнаність сучасних школярів щодо різноманітних джерел інформації, вони набувають умінь їх використання, активно долучаються до віртуальних спільнот за інтересами, відбувається формування основ медіаграмотності та кібербезпеки. Самоосвітня діяльність тісно пов'язана з особистими інтересами та захопленнями школяра. Успішний розвиток самоосвітньої діяльності стосовно шкільних предметів значною мірою залежить від настанов та підтримки вчителя. Цей період можна визначити як початковий у формуванні самоосвітньої компетентності (Майстрюк, 2023). Разом із тим, з точки зору вивчення самоосвітньої діяльності школярів, то в періоді середнього шкільного віку можна відстежити два етапи, які доцільно виокремити.

Перший з них є передпідлітковий (8–11 років), коли школярі, порівняно з попереднім періодом, повною мірою оволодівають навчальною працею, залучаються до елементів моделювання трудової діяльності (Державний стандарт базової середньої освіти, МОН). Психологи вважають, що діти передпідліткового віку можуть потребувати від одного місяця до року для адаптації до нових правил і вимог (Нова українська школа: путівник для вчителя 5–6 класів, 2022).

Дитина передпідліткового віку виявляє здатність до самостійної організації уваги, пам'яті, мислення та уяви, а також демонструє обмежену здатність регулювати власні емоційно-вольові процеси. У школярів передпідліткового віку починається перехід від конкретного до абстрактного мислення (Там само).

У передпідлітка спостерігається збільшення цілеспрямованості у діях та прагненнях, поглиблюються інтереси, зростає цікавість до визначення професійних намірів (Там само).

Період з 8 до 11 років (5–6 кл.) є ключовим для формування навичок та підготовки до більш високого рівня самоосвітньої діяльності. На цьому етапі школярі розвивають здатність до самостійного опанування нового матеріалу, зокрема вивчення додаткових тем, які виходять за рамки шкільної програми. Вони демонструють більшу ініціативу у виборі джерел інформації, активно використовують онлайн-ресурси, електронні підручники та інші сучасні засоби для здобуття знань. Крім того, на цьому етапі набуває актуальності розвиток самоконтролю та самооцінки. Школярі навчаються критично оцінювати свої досягнення, визначати слабкі та сильні сторони в навчанні, що сприяє формуванню в них відповідальності за власний навчальний прогрес (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, МОН).

Наступний етап, який, на нашу думку, важливо виокремити у ракурсі дослідження, — підлітковий вік (11–14 років, 7–9 класи). Саме тут завершується перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному та соціальному відношеннях. Психологи зазначають, що у дитини підліткового віку вже суттєво проявляється перехід до усвідомлення себе дорослою людиною, відбувається формування дорослої особистості та її визначальних рис характеру. Підлітку притаманні виражена особистісна самосвідомість, свідомий вияв індивідуальності (зокрема, у навчальній діяльності).

У ракурсі нашого дослідження значущим є те, що, як свідчать психолого-педагогічні розвідки, почуття дорослості підлітка виявляється, зокрема, у виявленні інтересу до інтелектуальних видів діяльності, до теоретичних і прикладних аспектів науки, до можливостей самоосвіти (передусім за власними інтересами).

Наведене розрізнення двох періодів середнього шкільного віку також відображено й у Державному стандарті базової середньої освіти, де зазначається, що 5–6 кл. є адаптаційним періодом, а 7–9 кл. — періодом вивчення предметів базового циклу предметного навчання (Державний стандарт базової середньої освіти, МОН).

Наступним віковим етапом розвитку школярів є юнацький вік (старший шкільний вік, 14–18 років, 10–11 (12) кл.), у якому вони досягають

соціальної зрілості, відбувається особистісне самовизначення, формується самосвідомість і світогляд. Цей етап характеризується необхідністю професійного самовизначення, обранням власного життєвого шляху та розвитком відповідальності за власне самостійне життя (Лисенко, 2020).

Психологи характеризують старший шкільний вік як період активної підготовки до переходу на наступний етап життєдіяльності (завершення навчання у школі, необхідність вибору майбутньої професії, знайомство з новими формами навчання, повноліття тощо) (Назарець, Гаврилюк, 2021).

Формуванню мотивації навчання в старшому шкільному віці сприяє бажання старшокласника самостійно визначати своє місце у житті та розробляти плани на майбутнє, усвідомлення ним соціальних мотивів навчання; самоідентифікація як цілісної особистості, розуміння власних можливостей у виборі майбутньої професії та визначення власної позиції у житті; наявність сформованого цілепокладання. Однак у цей період мотивацію навчання ускладнює вже наявний стійкий інтерес до певних предметів на шкоду іншим; незадоволеність монотонністю навчальних занять та можливою відсутністю творчих і проблемно-орієнтованих форм діяльності; негативне ставлення до суворого контролю дорослих; збереження ситуативних мотивів вибору життєвого шляху (Канюк, 2002).

У зв'язку з необхідністю вибору професії зацікавленість старшокласників у вивченні предметів, які є ключовими для майбутньої професійної сфери, збільшується, вказуючи на вищий рівень вибірковості пізнавальних інтересів. Також важливим соціальним мотивом у навчанні стає внутрішня потреба в самовизначенні та самореалізації (Дмитрієва, 2016).

Як зазначають фахівці, у старшому шкільному віці учні найбільшою мірою готові до самоосвітньої діяльності. Цьому сприяють особливості соціальної ситуації розвитку старшокласника: його провідною діяльністю стають учіння й самоосвіта, які організуються під кутом зору обраної майбутньої професії. Специфіка останньої й диктує учневі провідні орієнтири самоосвіти (Власова, 2005). Тут основним напрямом навчальної діяльності стає самостійне вивчення шкільних дисциплін у розрізі підготовки до подальшого навчання у закладі вищої освіти. Учні старших класів активно та свідомо розпочинають використовувати інтернет-ресурси із самоосвіти, а саме: платформи для проходження онлайн-курсів, колекції відеоуроків з шкільних предметів, онлайн-тренажери, онлайн-тести, онлайн-середовища (віртуальні лабораторії, симулятори тощо). Тут власну самоосвітню діяльність скеровує вже переважно учень; на цьому етапі відбувається усвідомлення важливості самоосвіти для особистісного зростання. Цей період можна вважати

базовим щодо формування самоосвітньої компетентності школяра (Майстрюк, 2023).

Сьогодні відбувається невинне та стрімке впровадження цифрових технологій в усі сфери освітньої діяльності, яке вчені вважають революційною за своєю сутністю цифровою трансформацією освіти. Цифровізація освіти в сучасних умовах відчутно впливає на загальну якість навчання. Цифрові технології впливають на процеси навчання та самонавчання, відкриваючи нові можливості для модернізації освітнього й оновлення традиційних підходів до освіти.

Найпопулярнішим засобом цифрових технологій, які використовуються в освіті, є інтернет-ресурси, що можуть бути ефективно застосовані й для організації самоосвіти школярів (Майстрюк, 2023).

Проблематика цифровізації освіти є предметом наукових розвідок у працях А. Гуржія, Т. Коваль, О. Колгатина, А. Коломійця, В. Кременя, С. Кузьменко, Н. Морзе, О. Співаковського, О. Спіріна, та ін. Вчені засвідчують зростання кількості та якості засобів цифрових технологій, які докорінно змінюють всі складові освітньої системи. Отже, у таких умовах засоби цифрових технологій стають провідним інструментом самоосвіти та основою створення сучасних дидактичних засобів навчання.

У самоосвітній діяльності школярі усіх вікових груп активно використовують різноманітні відеоролики та ілюстрації, оскільки, як свідчить чимала кількість досліджень, останні сприяють комфортному для сучасних учнів візуальному сприйняттю інформації як основному способу її запам'ятовування.

Суттєві переваги щодо самоосвіти мають мультимедійні енциклопедії та довідники, електронні підручники й посібники. Їхня популярність серед учнів пов'язана з тим, що вони містять інструменти для зручного перегляду та роботи. Зручності у використанні таких матеріалів додає вільне безкоштовне поширення та можливість роботи з ними в онлайн-форматі (Майстрюк, Пonomарьова, 2023).

Серед цифрових ресурсів освітнього призначення у контексті самоосвітньої діяльності особливе місце належить онлайн-платформам із колекціями відеоматеріалів. Перелік таких ресурсів стрімко зростає, а їх вміст досить швидко оновлюється. Розробка таких матеріалів виконується, зокрема, на державне замовляння. Так, для українських школярів доступні різноманітні проекти від Всеукраїнської школи онлайн (<https://lms.school.net.ua/>). Основними перевагами у використанні відеоуроків та колекцій з відеоматеріалами є можливість залучення до перегляду великої учнівської аудиторії, мінімізація технічних вимог до пристроїв для підключення, опора на візуалізацію у поданні навчального матеріалу тощо.

На сьогодні зростає популярність застосування у навчанні онлайн-середовищ — віртуальних лабораторій, віртуальних машин, симуляторів тощо. Онлайн-середовища є потужними інструментами для організації засвоєння навчального матеріалу, бо вони дають змогу учням отримати власний практичний досвід моделювання, експериментування та основ технічної творчості з об'єктами, які у звичайному житті не можуть бути досліджені через недоступність, складність, безпекові та інші обмеження.

Зауважимо, що перспективним напрямом досліджень є вивчення можливостей освітнього застосування доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR). Доповнена реальність (AR) інтегрує цифровий контент у реальне середовище, даючи змогу учням взаємодіяти з віртуальними об'єктами у реальному світі. Своєю чергою, віртуальна реальність (VR) створює віртуальні простори, де учні можуть занурюватися в симуляції, які відтворюють реальні або уявні ситуації. Обидві технології мають значний та ще не розкритий потенціал у формуванні самоосвітньої компетентності школярів, є одним із сучасних інноваційних трендів.

Для самоконтролю та самооцінювання результатів самоосвіти школярів можуть бути застосовані спеціальні цифрові ресурси, в основі яких лежать технології контролю та діагностики знань. Ці цифрові ресурси забезпечують можливість отримання миттєвого зворотного зв'язку щодо правильності відповідей, що дає змогу швидко скоригувати помилки та поглибити засвоєння матеріалу. Крім того, вони можуть автоматично аналізувати результати тестування та надавати індивідуалізовані рекомендації щодо подальших кроків у навчанні, враховуючи потреби й рівень знань кожного учня. Такий підхід до самоконтролю та самооцінювання сприяє ефективнішому процесу навчання та стимулює активну самостійну освітню діяльність школярів.

Разом із тим самостійне використання цих ресурсів вимагає свідомого відбору, розуміння специфіки різних видів завдань у них та способів роботи з ними, самоконтролю діяльності та самоаналізу результатів застосування (Майстрюк, Пономарьова, 2023).

Комплексно навчальні матеріали та засоби самоконтролю для школярів представлені у масових онлайн-курсах та дистанційних курсах. Зауважимо, що потенціал таких масово відкритих курсів у навчанні школярів, використовується недостатньо — переважна кількість наукових розвідок присвячена їх впровадженню в освітній процес закладів вищої освіти. Однак онлайн та дистанційні курси максимально персоналізують навчання — дають змогу побудувати його відповідно до інтересів, потреб та особистості, а також сприяють компенсації освітніх втрат, які

виникають через об'єктивні чи суб'єктивні зовнішні обставини.

Вагомими перевагами онлайн-курсів та дистанційних курсів з навчальних предметів, які можуть бути використані для самостійного навчання, є систематично організований та запланований процес навчання, який дає змогу школярам вибирати зручний для них час і темп проходження матеріалу. Навчальний контент таких курсів, які мають сертифікацію та доступні на відомих платформах, зазвичай відповідає високим стандартам якості. Тематика курсів охоплює як шкільні предмети, так і широке коло інтересів користувачів. Безумовно, існують вікові особливості застосування онлайн-курсів та дистанційних курсів як у навчанні, так і в самоосвіті. Більшість із них досить тривала та вимагає для успішного проходження наявності у користувачів досить високого рівня самоосвітніх умінь та навичок. Крім того, школярі потребують додаткової особистої підтримки та мотивування: допомоги у розв'язанні завдань чи пошуку відповідей на питання, які можуть виникнути під час проходження онлайн-курсів (Майстрюк, Пономарьова, 2023).

У самоосвітній діяльності школярі можуть і самі створювати власні цифрові ресурси — власний цифровий контент. Так, вже з молодшого шкільного віку учні долучаються до використання програм пакету MS Office, онлайн-інструментів сервісу Canva, онлайн-дошки Padlet. Використання цих цифрових інструментів допомагає школярам розвивати навички творчого мислення та реалізувати власну індивідуальність тощо.

Самоосвітня діяльність школярів передбачає переважно індивідуальну самостійну роботу, але і тут може виникати необхідність до комунікації, зокрема у соціальних мережах. Саме тут виникають спільноти за інтересами, які забезпечують своєрідну підтримку самоосвітнього процесу. У соціальних мережах є чимало освітнього контенту (наприклад, блоги та сторінки з відеоуроками відомих вчителів). Соціальні мережі в самоосвіті школярів сприяють створенню віртуального навчального середовища, де школярі можуть взаємодіяти, співпрацювати, ділитися знаннями та досвідом, що сприяє поглибленню розуміння матеріалу й розвитку ключових компетенцій. Соціальні мережі можуть стати місцем саморозвитку та самовираження школярів (наприклад, учні можуть теж створювати та поширювати власний навчальний контент, ділитися своїми досягненнями й враженнями від навчання), що сприяє розвитку творчих та комунікативних навичок, а також підвищує мотивацію до навчання.

Висновки. У сучасному світі самоосвіта стає ключовим інструментом особистісного розвитку та успіху. Історичний аспект цього феномену набуває великої актуальності, особливо в кон-

тексті сучасних трансформацій у системі освіти. Дослідження розвитку та становлення самоосвіти на різних історичних етапах залучає увагу численних вчених, які вивчають сутність та еволюцію цього явища, а також вплив минулих тенденцій на розвиток освіти. Аналіз сучасного феномену самоосвіти засвідчує виключне зростання її ролі у побудові неперервної освітньої траєкторії особистості задля її реалізації, а також поглиблення її особистісної спрямованості.

Дослідження вікових особливостей самоосвітньої діяльності школярів дає змогу встановити поетапність накопичення знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для її здійснення. Можна виокремити чотири етапи формування вікових особливостей самоосвітньої діяльності школярів — пропедевтичний (молодший шкільний вік), підготовчий (передпідлітковий вік), формувальний (підлітковий вік), розвитковий (старший шкільний вік). Базовим етапом є основна школа (2 та 3 етапи). Це період, у якому в школярів закладаються і формуються знання, уміння та навички, мотивація та інтерес до навчання, самооцінка й рефлексія власної діяльності. Цей етап є найбільш чутливим до впливу на самоосвітню компетентність школярів, зокрема, завдяки віковим особливостям передпідліткового та підліткового віку, коли усвідомлення інди-

видуальності та потреба у самостійності постають провідними мотивами особистісного розвитку. Цей період є визначальним для формування стійких знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які у подальшому мають бути використані для розв'язання складних завдань юнацького віку із особистісного становлення.

Цифрові технології надають значний потенціал для самоосвіти та розвитку школяра. Вони стають ефективними інструментами для збагачення освітнього процесу та забезпечення доступу до інформації в будь-який час. Засоби цифрових технологій відкривають широкі можливості для самоосвіти та особистісного розвитку школярів. У самоосвітній діяльності вони можуть бути класифіковані за провідною метою використання: цифрові ресурси-джерела освітньої інформації; цифрові діяльнісні середовища; цифрові ресурси для самоконтролю та самодіагностики; цифрові ресурси для організації персоналізованого навчання; цифрові ресурси зі створення власного освітнього контенту; цифрові ресурси для забезпечення комунікації.

Перспективою подальших досліджень є встановлення педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності учнів 5–9 кл. закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеев Л.Г. Особливості професійного відбору в службі зайнятості. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2006. № 3. С. 30–32.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посіб. URL: https://subject.com.ua/psychology/pedagog_psychology/36.html
3. Гайда В.Я. Критерії та показники рівня сформованості самоосвітньої компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/445/389>
4. Гайда В.Я. Структура самоосвітньої компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14926/1/11_Haida.pdf
5. Джаман Т.В. Неперервна освіта як головний системоутворювальний фактор формування особистості. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part_1/34.pdf
6. Дмитрієва С.М., Бутузова Л.П. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 2016. № 5. С. 166–172.
7. Зайченко І.В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Освіта України, КНТ, 2008. С. 528.
8. Канюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. С. 238–248.
9. Коваленко Н.В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09. Київ, 2009. С. 20.
10. Кузьма-Качур М.І., Говрат М.В., Черноличак О.М. Самоосвіта вчителя: історичний аспект. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8187/1/Teacher%27s%20_self-education_%20historical%20_aspect.pdf
11. Лисенко Л.М. Методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Вікова психологія» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності 053 Психологія. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2020. С. 113.
12. Майстрюк І.С. Етапність у формуванні самоосвітньої компетентності школярів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: м-ли VII Міжнар. наук.-практ. конф. (16–18 березня 2023 р., м. Харків). Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2023. С. 852–855.
13. Майстрюк І.С. Цифрові технології в самоосвіті школярів. *Цифрова трансформація освіти та науки*: м-ли I Всеукр. наук.-практич. конф. (2–3 березня 2023 р., м. Харків). Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2023. С. 120–122.

14. Майстрюк І.С., Пономарьова Н.О. Інтернет-ресурси для організації самоосвіти школярів. *Науковські читання: м-ли XIX науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (23–24 листопада 2021 р., м. Харків)*. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2021. С. 76–77.
15. Майстрюк І.С., Пономарьова Н.О. Порівняльний аналіз інтернет-ресурсів для самоосвіти школярів. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: м-ли V Всеукр. (з міжнародною участю) наук.-практич. конф. молодих учених (10–11 травня 2023 р., м. Харків) / [упор.: Н. Пономарьова, Н. Олєфіренко, В. Андрієвська]*. Харків, 2023. С. 150–152.
16. Назарець Л.М., Гаврилюк О.А. Вплив вікових особливостей на мотивацію навчальної діяльності школярів. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/nauka/03_mol_nv/stud_digest_2021_4.pdf#page=26
17. Назарець Л., Руденко Н. Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. *Філософія освітнього простору: психологічний вимір*: кол. моногр.; під ред. Р.В. Павелківа, Н.В. Корчакової. Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. С. 29–54.
18. Негода О.Р. Самоосвіта як соціальний феномен. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/55295>
19. Парфілова С.Л., Павлуценко Н.М., Шаповалова О.В., Бутенко В.Г. Формування пізнавальної мотивації і вікових особливостей молодших школярів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020 May. VIII (91). С. 37–40.
20. Тесленко В.В. Самоосвіта старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі. URL: https://lib.iitta.gov.ua/9310/1/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_04-2014.pdf
21. Шапошнікова Л.М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX — поч. XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Житомир, 2007. 19 с.
22. Шаренкова Т.О. Організація самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії і практиці (кінець XIX — початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2017. 244 с.
23. Яворська Т.М. Соціально-історичні передумови розвитку самоосвітньої діяльності особистості: теоретичний аспект. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5372/1/Javorska.pdf>
24. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-rovnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
25. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
26. Нова українська школа: путівник для вчителя 5–6 класів: навч.-метод. посіб. / за ред. А.Л. Черній; відп за вип. В.М. Салтишева. Рівне: РОІППО, 2022. С. 168.

REFERENCES

- Avdeev, L. H. (2006). Peculiarities of Professional Selection in the Employment Service. *Labor Market and Population Employment*, 3, pp. 30–32 [in Ukrainian].
- Vlasova, O. I. (2005). Pedagogical Psychology: a study guide. [in Ukrainian]. https://subject.com.ua/psychology/pedagog_psychology/36.html
- Gayda, V. Ya. (2018). Criteria and indicators of the level of formation of self-educational competence of students of general secondary education institutions. *Naukovi zapysky, Pedahohichni nauky*, 183 [in Ukrainian]. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/445/389>
- Gayda, V. Ya. (2019). Structure of Self-Educational Competence of Pupils in General Secondary Education. [in Ukrainian]. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14926/1/11_Haida.pdf
- Dzhaman, T. V. (2019). Continuous Education as a Main System-Forming Factor of Personality Creation. [in Ukrainian]. http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part_1/34.pdf
- Dmitrieva, S. M. (2016). Psychological Characteristics Senior School Students' Self-Appraisal and the Level of Aspiration. *Psychology*, 5, pp. 166–172 [in Ukrainian].
- Зайченко І.В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Освіта України, КНТ, 2008. С. 528.
- Zaichenko, I. V. (2008). *Pedagogy. Manual for students of higher education*, Kyiv, Osvita Ukrainy, 528 p. [in Ukrainian].
- Kanyuk, S. S. (2002). Psychology of Motivation: a study guide. Pp. 238–248. [in Ukrainian].
- Kovalenko, N. V. (2009). Formation of self-educational competence of primary school students in rural areas: autoref. thesis, 13.00.09, Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
- Kuzma-Kachur, M. I., Govrat M. V., & Chornolychak, O. M. (2021). Self-Education of the Teacher: historical aspect [in Ukrainian]. http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8187/1/Teacher%27s%20_self-education_%20historical%20_aspect.pdf
- Lysenko, L. M. (2020). Methodological Recommendations for the Educational Discipline "Age Psychology" for students of higher education of the first (bachelor's) level in the specialty 053 Psychology Kharkiv: KhNPU named after H. S. Skovoroda, 113 p. [in Ukrainian].

Maistriuk, I. S. (2023). Stages in the Formation of Self-Educational Competence of Schoolchildren. *Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice: materials of VII International. science and practice conference*, Kharkiv, March 16–18, 2023. Kharkiv: KhNPU named after H. S. Skovoroda, pp. 852–855 [in Ukrainian]

Maistriuk, I. S. (2023). Digital Technologies in Self-Education of Schoolchildren. *Digital transformation of education and science: materials of the 1st All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (March 2–3, 2023). Kharkiv: KhNPU named after H. S. Skovoroda, pp. 120–122 [in Ukrainian].

Maistriuk, I. S., Ponomarova, N. O. (2021). Internet Resources for the Organization of Self-Education of Schoolchildren. *Naumov Readings: materials of the 11th scientific and practical conference of students and young scientists* (November 23–24, 2021). Kharkiv: KhNPU named after H.S. Skovoroda, 76–77 pp. [in Ukrainian].

Maistryuk, I. S., Ponomarova, N. O. (2023). Comparative Analysis of Internet Resources for Self-Education of Schoolchildren. *Innovative pedagogical technologies in the digital school: materials of the 5th All-Ukrainian (with international participation) scientific and practical conference of young scientists* (Kharkiv, May 10–11, 2023), [ref.: N. Ponomaryova, N. Olefirenko, V. Andrievska], pp. 150–152 [in Ukrainian].

Nazarets, L. M., Gavrilyuk, O. A. (2021). The Influence of Age Characteristics on the Motivation of Schoolchildren's Educational Activities. [in Ukrainian].

https://www.rshu.edu.ua/images/nauka/03_mol_nv/stud_digest_2021_4.pdf#page=26

Nazarets, L., Rudenko, N. (2021). Formation of Motivation for Educational Activity of Students of Higher Education. *Philosophy of Educational Space: Psychological dimension*, collective monograph; under the editorship R. V. Pavelkiv, N. V. Korchakova, Kyiv, Center for Educational Literature, pp. 29–54 [in Ukrainian].

Negoda, O. R. (2022). Self-Education as a Social Phenomenon. [in Ukrainian].

<https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/55295>

Parfilova, S. L. (2020). Formation of Cognitive Motivation and Age Characteristics of Younger Schoolchildren. *Science and Education: New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (91), pp. 37–40 [in Ukrainian].

Teslenko, V. V. (2014). Self-education of high school students in a general educational institution. [in Ukrainian].

https://lib.iitta.gov.ua/9310/1/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_04-2014.pdf

Shaposhnikova, L. M. (2007). Development of ideas about self-education of schoolchildren in the history of domestic pedagogy (end of the 19th — beginning of the 20th century): author's abstract. Thesis for obtaining sciences. candidate's degree ped. Sciences: specialist 13.00.01 [in Ukrainian].

Sharenkova, T. O. (2017). Organization of teacher self-education in domestic theory and practice (end of the 19th — beginning of the 20th century): diss. ... candidate ped. Sciences: specialist 13.00.01 "General Pedagogy and History of Pedagogy", Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 244 p. [in Ukrainian].

Yavorska, T. M. (2015). Socio-Historical Prerequisites for the Development of Self-Educational Activities of an Individual: theoretical aspect. [in Ukrainian].

<http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5372/1/Javorska.pdf>

State Standard of Basic Secondary Education. [in Ukrainian].

<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

New Ukrainian school: Conceptual foundations of secondary school reform. [in Ukrainian].

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

New Ukrainian School: a guide for a teacher of grades 5–6: educational and methodological manual. (2022). Edited by A. L. Cherny, Rivne: ROIPPO, 168 p. [in Ukrainian].

Iryna MAISTRIUK,

PhD Student,

Department of Education and Innovative Pedagogy,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8187-01413>

e-mail: irinka192702@hnpu.edu.ua

PECULIARITIES OF SELF-EDUCATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE DIGITAL WORLD

The article examines the historical perspective of the phenomenon of self-education, which testified to the exceptional growth of its role in building a continuous educational trajectory of an individual for its realization, as well as deepening its personal orientation. Thanks to the study of the age characteristics of the self-educational activity of schoolchildren, the gradual accumulation of knowledge, abilities, skills and personal qualities necessary for its implementation has been established. Four stages of formation of age characteristics of self-education of schoolchildren are distinguished — propaedeutic (primary school age), preparatory (pre-adolescent age), formative (adolescent age), developmental (senior school age). Basic school is defined as the basic stage as the period when schoolchildren acquire and develop knowledge, abilities and skills, motivation and interest in learning, self-

evaluation and reflection of their own activities. This period is the most sensitive to the impact on the self-educational competence of schoolchildren, including due to the age characteristics of pre-adolescence and adolescence, when the awareness of individuality and the need for independence become the leading motives of personal development. This period is decisive for the formation of stable knowledge, abilities, skills and personal qualities, which in the future should be used to solve the complex tasks of youth in terms of personal development. It is substantiated that digital technologies have a significant potential for self-education and development of schoolchildren. They become effective tools for enriching the educational process and providing access to information at any time. Digital technology tools open wide opportunities for self-education and personal development of schoolchildren. The classification of digital technology tools according to the leading purpose of use in self-education is proposed: digital resources-sources of educational information; digital activity environments; digital resources for self-monitoring and self-diagnosis; digital resources for organizing personalized training; digital resources for creating your own educational content; digital resources to ensure communication. Establishing pedagogical conditions for the formation of self-educational competence of students of grades 5-9 of general secondary education institutions with the use of digital technologies appears as a promising direction for further scientific research.

Keywords: *peculiarities of self-education, self-education, self-education activity, self-education competence, digitization of education, schoolchildren.*

Стаття надійшла до редакції 30.04.2024

Прийнято до друку 26.09.2024

Вікторія ВОРОНА,

старша наукова співробітниця
відділу соціальних та інституційних трансформацій
вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України,
кандидатка педагогічних наук,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6944-3833>
e-mail: vika.vorona1811@gmail.com

Ігор ЖИЛЯЄВ,

старший науковий співробітник ДНУ ІІБП НАПрН України,
професор Національного авіаційного університету,
доктор економічних наук, заслужений працівник освіти України,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-7118-0254>
e-mail: i.zhyljaev@gmail.com

Борис ЧИЖЕВСЬКИЙ,

провідний науковий співробітник відділу економіки
та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,
кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-7878-1180>
e-mail: chyzhevskiy.bg@gmail.com

РОБОЧЕ МІСЦЕ ВИКЛАДАЧА ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

У статті досліджується сучасний стан робочого місця викладача закладу вищої освіти в умовах дистанційного навчання та віддаленої роботи, що спричинено перш за все пандемією COVID-19 і введенням воєнного стану в Україні, оголошеного після повномасштабного вторгнення РФ. Зокрема, аналізується нормативно-правове забезпечення діяльності викладачів у дистанційному освітньому середовищі. Виокремлено ключові аспекти, які визначають особливості організації робочого місця викладача закладу вищої освіти в умовах дистанційного навчання, такі як: технічне забезпечення; організація освітнього процесу; психологічні аспекти; нормативно-правові гарантії тощо. Зазначено, що впровадження дистанційного навчання «знецинило» попередню роботу з насичення закладів освіти, зокрема вищої, комп'ютерною технікою та підключення комунікацій, перш за все орієнтованих на використання в режимі фізичної присутності в приміщеннях ЗВО. Також акцентовано увагу на проблемі забезпечення фізичної безпеки викладачів ЗВО і здобувачів вищої освіти та їх термінового дистанційного навчання ключових основ освітнього процесу, орієнтованого на те, що Міжнародна організація стандартизації (ISO) називає спільною діяльністю (Collaborative activities), яку забезпечують спільні робочі місця (Collaborative workplace). Послідовно викладено положення міжнародних стандартів та норми національного законодавства, що регулюють вимоги й гарантії організації робочого місця викладача ЗВО за ієрархічною структурою. Підкреслено, що регулювання професійної діяльності викладача ЗВО при виконанні дистанційної роботи на рівні норм законів більш-менш вирішено, однак запровадження підзаконних документів та локальних актів ЗВО, які регламентують дистанційне навчання, є неприпустимо повільним і шкодить якості вищої освіти. Відзначено, що українське законодавство та практика його застосування при дистанційному навчанні залишили здобувачів вищої освіти і викладачів ЗВО наодинці з проблемою необхідності забезпечення безпечних та ефективних умов у нових реаліях. Бракує рекомендацій щодо організації та оснащення робочого місця здобувача вищої освіти й демпфірується творчими практиками викладачів ЗВО. Зроблено висновок про те, що головною причиною інтенсивного розвитку системи дистанційного навчання в Україні є його інтеграційна спроможність, а п'ятирічний український досвід проведення дистанційного навчання в особливих умовах вимагає більш швидкого державного регулювання цієї форми освіти й здійснення відповідних академічних досліджень тощо.

Ключові слова: віддалена робота, викладацький персонал, вища освіта, дистанційна робота, дистанційне навчання, нормативно-правове забезпечення діяльності, робоче місце викладача закладу вищої освіти.

© В. Ворона, І. Жиліяєв, Б. Чижевський, 2024

Вступ. Пандемія COVID-19, а в Україні ще й введення воєнного стану, оголошеного після повномасштабного військового

вторгнення РФ, стали джерелом масштабних порушень у роботі закладів вищої освіти (далі — ЗВО), перш за все — освітнього процесу здо-

бувачів вищої освіти, професійної діяльності викладацького персоналу та керівного складу, що є представником ЗВО. Фізичне закриття університетських містечок по всьому світу у відповідь на глобальну пандемію SARS-CoV-2 (COVID-19) призвело до серйозних змін у практиці роботи та умовах праці персоналу університетів. У переході до цифрової ери змінюється ландшафт вищої освіти. Причиною інтенсивного розвитку системи дистанційного навчання в Україні є його інтеграційна спроможність, яка робить таке навчання невід'ємною частиною освітнього процесу, що лише підкреслює гостру потребу в адекватному нормативно-правовому регулюванні зазначеного явища. Наше дослідження присвячено аналізу законодавства, яке визначає умови та особливості дистанційного навчання у ЗВО та регламентує професійну діяльність викладацького персоналу.

Актуальність вибраної теми зумовлена кількома факторами. По-перше, дистанційне навчання відкриває нові можливості для здобуття якісної освіти, але водночас ставить перед освітньою системою низку викликів. По-друге, викладачі ЗВО, як ключові учасники освітнього процесу, потребують чітких правил і вказівок щодо організації дистанційної роботи й навичок. По-третє, відсутність або недосконалість нормативно-правової бази, а також не створення й не забезпечення певних умов у роботі може призвести до невизначеності та конфліктів між різними учасниками освітнього процесу.

Мета. Дослідити та проаналізувати, як чинне законодавство впливає на організацію дистанційного навчання в закладах вищої освіти, зокрема на роботу викладацького персоналу.

Методологія. Порівняльний аналіз наукових праць і чинного законодавства України, нормативних актів Міністерства освіти і науки, а також внутрішніх документів ЗВО та експертних оцінок у галузі освіти й права стосовно подальших досліджень і формулювання рекомендацій щодо системи дистанційного навчання. Функціональний підхід щодо формування вимог до робочого місця викладача ЗВО має ґрунтуватися на базових міжнародних та національних документах із кваліфікаційними описами професійної діяльності викладача ЗВО.

Огляд існуючих досліджень. У розвідках розглядався вплив переходу на віддалену роботу на академічний персонал, спричинений пандемією (McGaughey et al., 2021; Shankar et al., 2021; Watermeyer et al., 2021, а також Watermeyer et al., 2021), мало уваги приділялося впливу тривалої війни на території України та пов'язаним з нею руйнуваннями академічної інфраструктури, запровадженням заходів із забезпечення безпеки у галузі вищої освіти, які безпосередньо вплинули на здійснення освітньої діяльності, зокрема професійну діяльність викладача ЗВО.

Галузь вищої освіти України тривалий час перебуває в складному стані, який в останнє десятиліття погіршився перш за все у зв'язку з російською агресією та пандемією COVID-19. Ця сфера досить довго перманентно реформується. На її функціонування постійно впливають як зовнішні (глобальні), так і внутрішні чинники, що фактично призводить до кризових явищ, які ставали об'єктами дослідження різних науковців (Жиляев І.Б. та ін., 2015; Національна доповідь, 2021; Кафарський В.І. та ін., 2023 тощо).

Існує значна сукупність аналітичних досліджень кризових явищ, притаманних сучасній вищій освіті, яка підкріплюється позиціями офіційних організацій. Так, НАЗЯВО (2024), зазначаючи, що «зараз вища освіта України переживає добу викликів через війну й економічні труднощі. 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. Переважна більшість учасників дискусії спирається на емоції та оперує оціночними судженнями» (НАЗЯВО, 2024, с. 6), впевнено звітувало, що «здійснювався освітній процес, міжнародна діяльність не зупинилася, а активізувалася, наукові дослідження отримали нові напрями. Використовувалися можливості академічної мобільності, напрацьовано безпрецедентний досвід забезпечення інклюзії та створення безпечного середовища, розвинуто досвід онлайн-навчання, накопичений від початку пандемії ковіду. Заклади вищої освіти продовжили розвиток внутрішніх систем забезпечення якості» (Там само, с. 34).

Право на здоров'я й безпечні умови праці. Рівність у праві на працю, на наш погляд, слід розглядати як право для всіх, яке має забезпечуватися створенням рівних умов для здійснення професійної діяльності, зокрема, незалежно від фінансового стану працівників.

Законодавство про працю (трудове законодавство) приділяє значне увагу забезпеченню діяльності працівників, зокрема в частині їхньої професійної діяльності, яка здійснюється перш за все на конкретних робочих місцях. Сама дефініція «робоче місце» широко застосовується в українському законодавстві, визначається в понад сотні законів та підзаконних документів.

Кодекс законів про працю (1971) встановлює основні норми щодо регулювання умов праці, які перш за все пов'язані із вимогами щодо організації робочого місця: 1) «Працівники мають право на здоров'я і безпечні умови праці...» (абзац 2 ст. 2); 2) «Трудовим договором є угода між працівником і роботодавцем, за якою працівник зобов'язується виконувати роботу, визначену цією угодою, а роботодавець зобов'язується виплачувати пра-

цівникові заробітну плату і забезпечувати умови праці, необхідні для виконання роботи (курсив. — Виділення авторів), передбачені законодавством про працю, колективним договором і угодою сторін» (абзац 1 ст. 21); 3) «Особливою формою трудового договору є контракт, в якому строк його дії, права, обов'язки і відповідальність сторін (в тому числі матеріальна), умови матеріально-го забезпечення та організації праці працівника (курсив. — Виділення авторів), умови розірвання договору, в тому числі дострокового, можуть встановлюватися угодою сторін» (абзац 3 ст. 21); 4) «Працівники, які використовують свої інструменти для потреб підприємства, установи, організації, мають право на одержання компенсації за їх зношування (амортизацію). Розмір і порядок виплати цієї компенсації, якщо вони не встановлені в централізованому порядку, визначаються роботодавцем за погодженням з працівником» (Кодекс законів про працю України, ст. 125).

Окрім загальних гарантій трудового права на створення відповідних умов праці, певні гарантії фіксуються іншими галузями права. Так, Закон України «Про освіту» лаконічно визначає, що «Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники мають право на: безпечні і нешкідливі умови праці» (абзац 15 ч. 1 ст. 54). Окрім того, «Держава забезпечує педагогічним і науково-педагогічним працівникам: належні умови праці...» (абзац 1 ч. 1 ст. 57).

Закон України «Про вищу освіту» встановлює, що «Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти всіх форм власності мають право: на забезпечення створення відповідних умов праці, підвищення свого професійного рівня, організацію відпочинку та побуту, встановлених законодавством, нормативними актами закладу вищої освіти, умовами індивідуального трудового договору та колективного договору» (п. 6 ч. 1 ст. 57); їм створюються належні умови для праці, підвищення кваліфікації, організації побуту, відпочинку та медичного обслуговування тощо (п. 1 ч. 1 ст. 59).

Таким чином, право на здорові й безпечні умови праці зафіксовано законами та безпосередньо забезпечується виконанням роботи на конкретному робочому місці.

Саме тому будемо застосовувати визначення, найбільш близькі для цілей дослідження, а саме:

1) робоче місце — місце (приміщення), на якому працівник постійно чи тимчасово перебуває в процесі трудової діяльності і яке визначене, зокрема, на підставі трудового договору (контракту);

2) нове робоче місце — робоче місце, яке створене у зв'язку із створенням нового суб'єкта господарювання (крім того, що створений шляхом припинення) або збільшенням штатної чисельності працівників за умови відсутності скоро-

чення (зменшення) середньомісячної чисельності за попередні 12 місяців, а також створене шляхом модернізації або зміни технології виробництва, що потребують нових знань, навичок та вмінь працівника (Про зайнятість населення: Закон України). При цьому однією із цілей державної політики зайнятості населення визначено «збалансування попиту на робочу силу (створення належної кількості робочих місць) та її пропонування (створення умов для професійного розвитку, гідних умов для праці)» (п. 5 ч. 2 ст. 15 цього ж Закону).

Результати дослідження.

Пандемія та війна змусили створювати нові робочі місця поза межами закладів освіти. У зв'язку з тим, що, як було зазначено вище, пандемія змусила масово перейти до практики дистанційної роботи працівників, зокрема у галузі освіти, — застосування дистанційного навчання, нагальним завданням кожної фізичної особи стало створення нових робочих місць викладача та здобувача освіти. Поняття «нове» є визнанням того, що, по-перше, раніше конкретних вимог до створення робочого місця віддаленої роботи для зазначених категорій офіційно в масовому порядку не було. Тобто концепцією «виключно / переважно в формі дистанційного навчання» здійснилася модернізація технології виконання професійної діяльності викладача ЗВО. Фактично в авральному порядку відбувалося створення робочих місць віддаленої роботи, яка забезпечувалася: частково — наявним обладнанням, частково — придбанням обладнання, якого не вистачало, встановленням надійних систем комунікацій. Одночасно з формування матеріального забезпечення робочих місць запроваджувались платформи спільного дистанційного навчання. Разом створення робочих місць викладача та здобувача освіти з використанням платформ спільної діяльності забезпечувало формування спільного освітнього середовища дистанційного навчання та спільного робочого місця (Collaborative workplace).

По-друге, безперечно, зазначена модернізація потребувала від викладача ЗВО «нових знань, навичок та вмінь». Тобто фактично відбулись зміни умов здійснення професійної діяльності викладача ЗВО, що передбачено вищенаведеним п. 2 ч. 1 ст. 1 зазначеного ЗУ «Про зайнятість населення». Кваліфікація робочого місця викладача ЗВО як НОВЕ, що створено (модернізовано) для здійснення трудових функцій в умовах віддаленої роботи, дає змогу застосовувати норми законодавства щодо регулювання нових робочих місць, зокрема й стимулювання цього процесу.

Регулювання матеріального забезпечення віддаленої роботи. Безперечно, масове застосування віддаленої роботи актуалізувало питання чіткого розуміння права на здорові й безпечні умови праці працівника в нових умовах, його

складових, зокрема матеріального забезпечення здійснення професійної діяльності викладачів. Зазначене вдосконалення забезпечувалось як на національному, так і на галузевому рівнях, а також локальному рівні установ та організацій.

Згідно зі ст. 60 Кодексу законів про працю (1971), у разі запровадження віддаленої роботи працівник самостійно визначає робоче місце та несе відповідальність за забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці на ньому. При цьому важливими для забезпечення професійної діяльності на робочому місці віддаленої роботи є норми щодо фіксації у трудовому договорі про неї: «Порядок і строки забезпечення працівників, які виконують роботу дистанційно, необхідними для виконання ними своїх обов'язків обладнанням, програмно-технічними засобами, засобами захисту інформації та іншими засобами, порядок і строки подання такими працівниками звітів про виконану роботу, розмір, порядок і строки виплати працівникам компенсації за використання належних їм або орендованих ними обладнання, програмно-технічних засобів, засобів захисту інформації та інших засобів, порядок відшкодування інших пов'язаних з виконанням віддаленої роботи витрат визначаються трудовим договором про дистанційну роботу. В разі відсутності у трудовому договорі положення про забезпечення працівників необхідними для виконання ними своїх обов'язків обладнанням, програмно-технічними засобами, засобами захисту інформації та іншими засобами таке забезпечення покладається на роботодавця, який організовує встановлення та технічне обслуговування відповідних засобів, а також оплачує витрати, пов'язані з цим».

Зазначена норма деталізована у Типовій формі трудового договору про дистанційну роботу. В цій формі договору виділено спеціальний розділ VI. «Матеріально-технічне забезпечення». У ньому передбачено фіксувати як конкретні зобов'язання роботодавця щодо забезпечення працівника: 1) необхідними для виконання ним своїх обов'язків обладнанням, програмно-технічними засобами, засобами захисту інформації та іншими засобами із зазначенням порядку та строків забезпечення цим обладнанням, 2) компенсаціями за використання обладнання, що не є власністю роботодавця, 3) іншими відшкодуваннями, пов'язаними з виконанням дистанційної роботи за договором (із вказанням розміру, порядку і строків виплати працівникам компенсації за використання належних їм або орендованих ними обладнаннями, програмно-технічних засобів, засобів захисту інформації та інших засобів, порядок відшкодування інших пов'язаних із виконанням дистанційної роботи витрат).

Зазначимо, що галузевих рекомендацій як регулятора, так й академічних досліджень щодо за-

стосування трудового договору віддаленої роботи в галузі освіти, зокрема й вищої, бракує.

Загальні засади регулювання матеріального забезпечення віддаленої роботи певною мірою знайшли своє відображення в нормативних документах, що регулюють дистанційне навчання.

Регулювання матеріально-технічного забезпечення дистанційного навчання. Як зазначалось вище, сукупність нормативних документів щодо дистанційного навчання демонструє історичну зміну ставлення до змісту та ролі цього навчання. Значна кількість нормативних документів або втратила чинність, або не використовується в практичній діяльності, тобто має виключно історичну цінність. Закони про освіту встановлюють загальні вимоги до дистанційного навчання та прав і обов'язків суб'єктів дистанційного навчання, які конкретизуються підзаконними актами. Особливе значення має Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021), який є чинним та встановлює основи правового статусу викладача ЗВО. Історичний інтерес з позиції нормативного регулювання принципів та основних підходів мають положення про дистанційне навчання 2004 р. та 2013 р. Положення про дистанційне навчання (2004) діяло до 2013 р., втратило чинність 25.04.2013 р. у зв'язку із введенням в дію нового Положення про дистанційне навчання (2013), яке було чинним протягом 2013–2024 рр. На цей час в українському законодавстві відсутній нормативно-правовий акт щодо регулювання дистанційного навчання, деякі норми регулюються окремими документами трудового, освітнього та безпекового права.

Також із погляду цілей аналізу доцільно розглянути основні позиції, що сформульовані: 1) в Програмі розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 рр., яка перш за все визначала завдання адміністративно-правового забезпечення розвитку системи дистанційного навчання; 2) Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, які є корисними для усвідомлення загальних підходів та конкретних заходів дистанційного навчання.

На наш погляд, основою формування вимог до робочого місця викладача ЗВО (а також робочого місця здобувача вищої освіти, які мають бути тісно взаємопов'язані одне з одним, оскільки разом формують безпосередньо освітнє середовище дистанційної роботи) мають стати вимоги до професійної діяльності викладача ЗВО, які перш за все унормовано у відповідних професійних стандартах у загальному вигляді, а конкретизовано в локальних правових документах щодо умов здійснення професійної діяльності — угодах (контрактах) найманого працівника з роботодавцем (а також у колективних договорах).

Функціональний підхід щодо формування вимог до робочого місця викладача ЗВО, на наш погляд, має ґрунтуватися на базових міжнародних та національних документах із кваліфікаційними описами професійної діяльності викладача ЗВО.

Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021). Кожна з трудових функцій описана з позицій: 1) предметів та засобів праці (обладнання, устаткування, матеріали, інструменти; 2) професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій); 3) знання; 4) уміння та навички. Загальні вимоги щодо ресурсного забезпечення трудових функцій викладача ЗВО встановлено в Професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021): «Робоче місце, оснащене столом, стільцем, комп'ютерним обладнанням та організаційною технікою, доступом до мережі Інтернет, відповідним програмним забезпеченням, доступом до інформаційно-довідкових систем, баз даних, колекцій повнотекстових наукових журналів (EBSCO, JSTOR та ін.) відповідно до предметної області, бібліотечні ресурси, архівні ресурси (за потреби); лабораторні приміщення і обладнання (за потреби); наукова, методична, навчальна література; правила та інструкції з розроблення програм навчальних дисциплін, навчальних та методичних матеріалів» (с. 7–8, 11), засоби зв'язку та комунікації, програмне забезпечення, канцелярське приладдя, оргтехніка (с. 8–10, 13), нормативні документи з питань захисту авторських прав (с. 12), спеціальна література (с. 14–15).

Фактично зазначений Професійний стандарт надає загальний, укрупнений перелік ресурсного забезпечення робочого місця викладача ЗВО, не виділяючи специфічні ресурси для забезпечення професійної діяльності в віддаленому дистанційному режимі. Безперечно, деякі із зазначених ресурсів доцільніше використовувати централізовано, через ЗВО як роботодавця або забезпечення централізованого та індивідуального доступу через відповідні міжнародні, національні й локальні репозитарії та бази професійних даних тощо. Разом із тим зазначений список також визначає вимоги до оснащення кожного робочого місця викладача ЗВО.

Положення про дистанційне навчання (2004) встановило структуру та загальний перелік системотехнічного забезпечення дистанційного навчання, включаючи: апаратне, телекомунікаційне, програмне та інформаційне забезпечення.

До апаратного забезпечення включено: сервери для розміщення дистанційних курсів, WEB-сайтів та відповідних сервісних служб; робочі станції для викладачів та персоналу, які забезпечують процес дистанційного навчання, а також студентів і учнів, що навчаються дистан-

ційно; мережне обладнання для об'єднання серверів та робочих станцій у єдину локальну систему та їхнього підключення до Інтернет (інтранет).

Телекомунікаційне забезпечення складається з: телекомунікаційного обладнання, що забезпечує об'єднання мереж, які задіяні у дистанційному навчанні; телекомунікаційного обладнання, що забезпечує необхідну якість та пропускну здатність каналів зв'язку для інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу та їхнього доступу до інформаційних ресурсів, що є як у межах дистанційного навчання, так і в інших інформаційних джерелах, у тому числі мережі «Інтернет».

Програмне забезпечення дистанційного навчання включає: системне програмне забезпечення для підтримки роботи серверів і робочих станцій; прикладне програмне забезпечення для підтримки WEB-сайтів та інформаційних ресурсів; прикладне програмне забезпечення для підтримки функцій дистанційного навчання, що забезпечують загальну підтримку та адміністрування процесу дистанційного навчання; прикладне програмне забезпечення для викладачів, студентів і учнів, за допомогою якого реалізуються конкретні рішення організації та ведення навчального процесу у дистанційній формі; прикладне програмне забезпечення для створення навчальних матеріалів дистанційних курсів (редактори тексту, графіки, відео, звуку, анімаційні пакети тощо); інше програмне забезпечення, що рекомендується або розповсюджується навчальним закладом для його використання особами, що навчаються за дистанційною формою навчання.

До інформаційного забезпечення дистанційного навчання належать інформаційні ресурси, що використовуються у процесі дистанційного навчання: окремі дистанційні курси, електронні бібліотеки, нормативно-правова база, що стосується дистанційного навчання, інші бази та банки даних, у тому числі й ті, що є в мережі «Інтернет».

До матеріально-технічного забезпечення дистанційного навчання належать матеріальні об'єкти та обладнання, що забезпечують процес дистанційного навчання. Вимоги до матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів із дистанційною формою навчання визначаються відповідними будівельними та санітарно-гігієнічними нормами.

Положенням про дистанційне навчання (2013) було встановлено загальний перелік системотехнічного забезпечення дистанційного навчання, яке включило:

- 1) апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференцзв'язку тощо), що забезпечують розроблення і використання вебресурсів навчального призначення, керування навчальним процесом та необхід-

ні види навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання у синхронному й асинхронному режимах;

- 2) інформаційно-комунікаційне забезпечення із пропускну здатністю каналів, що надає всім суб'єктам ДН навчального закладу цілодобовий доступ до вебресурсів і вебсервісів для реалізації навчального процесу у синхронному та асинхронному режимах;
- 3) програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами), яке має бути ліцензійним або побудованим на програмних продуктах з відкритими кодами;
- 4) вебресурси навчальних дисциплін (програм), необхідні для забезпечення дистанційного навчання, можуть містити:
 - 1) методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо;
 - 2) документи планування навчального процесу (навчальні програми, навчально-тематичні плани, розклади занять);
 - 3) відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо;
 - 4) мультимедійні лекційні матеріали;
 - 5) термінологічні словники;
 - 6) практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
 - 7) віртуальні лабораторні роботи із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
 - 8) віртуальні тренажери із методичними рекомендаціями щодо їх використання;
 - 9) пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем;
 - 10) ділові ігри із методичними рекомендаціями щодо їх використання;
 - 11) електронні бібліотеки чи посилання на них;
 - 12) бібліографії;
 - 13) дистанційний курс, що об'єднує зазначені вище вебресурси навчальної дисципліни (програми) єдиним педагогічним сценарієм;
 - 14) інші ресурси навчального призначення.

Оскільки Положення про дистанційне навчання 2004 та 2013 років втратили чинність, а нового положення не схвалено, доречно буде розглянути нормування технологічного забезпечення освітнього середовища дистанційного навчання інших видів освіти.

Так, *Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020)*

надає розширений термінологічний словник дистанційного навчання, що дає змогу більш чітко розуміти концептуальне бачення регулятора до змісту, структури та принципів дистанційного навчання.

Цікавим для цілей дослідження є *структура системотехнічного забезпечення дистанційного навчання* в закладі освіти, яка включає:

- 1) апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференцзв'язку тощо), що забезпечують розроблення, накопичення та ефективне використання електронних освітніх ресурсів, керування освітнім процесом та навчальну взаємодію між суб'єктами дистанційного навчання у синхронному та асинхронному режимах;
- 2) інформаційно-комунікаційне забезпечення із пропускну здатністю каналів, що надає суб'єктам дистанційного навчання цілодобовий доступ до електронних освітніх ресурсів для реалізації освітнього процесу в синхронному та асинхронному режимах;
- 3) програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами), яке має бути ліцензійним або побудованим на програмних продуктах з відкритими кодами;
- 4) технічна/сервісна підтримка для забезпечення безперервної роботи платформи дистанційного навчання, що надається фахівцями у галузі цифрових технологій;
- 5) електронні освітні ресурси з навчальних предметів (інтегрованих курсів), необхідні для забезпечення дистанційного навчання.

Важливою є також норма, що адаптує ст. 60 Кодексу законів про працю для галузі освіти, згідно з якою «З метою забезпечення умов праці, необхідних для організації дистанційного навчання, відповідно до умов трудового договору або за рішенням засновника може здійснюватися надання педагогічним працівникам персональних комп'ютерів (з можливістю використання засобів аудіо-, відеоконференцзв'язку) в тимчасове користування. У разі використання педагогічними працівниками власних технічних засобів для потреб організації дистанційного навчання вони можуть одержати компенсацію відповідно до законодавства про працю». Зазначене положення є цікавим з позиції того, що це єдиний чинний нормативний документ, який регулює дистанційне навчання, норми якого можна використовувати як аналоги у практичному забезпеченні професійної діяльності в інших видах освіти, зокрема вищої.

Наведені переліки трьох положень про дистанційне навчання демонструють дещо відмінні підходи — три концепції бачення регулятора

до змісту, структури та принципів дистанційного навчання. Така відсутність єдності в нормативних документах із забезпечення розвитку дистанційного навчання, на наш погляд, ускладнює їх практичне застосування.

Іншим загальним недоліком зазначених положень є неповнота і обмеженість регулювання професійної діяльності викладачів. Ще однією суттєвою вадою є недооцінка регулювання створення освітнього середовища із взаємодії суб'єктів дистанційного навчання поза межами фізичного простору закладів освіти, у тому числі й ЗВО. Така діяльність у віртуальному просторі значно відрізняється за технологіями освітньої діяльності безпосередньо в закладах освіти (зокрема, за іншими формами здобуття освіти). Погіршує стан справ також відсутність загального положення про дистанційну освіту (оскільки положення 2004 та 2013 років втратили чинність), а також національного положення про дистанційну вищу освіту.

Оскільки подальшого уточнення переліку ресурсного забезпечення професійної діяльності викладача ЗВО не було зроблено, для його конкретизації можна також використати інші нормативні документи, що регулюють домашню та дистанційну роботу. Так, у цьому сенсі корисним є положення щодо забезпечення здійснення домашньої роботи. Наприклад, Порядок надання роботодавцям компенсації фактичних витрат за облаштування робочих місць працевлаштованих осіб з інвалідністю (2023).

Проблеми робочого місця, пов'язані із професійною діяльністю в віддаленому режимі, зокрема забезпечення освітнього процесу в дистанційному режимі. Зазначимо, що проведення професійної діяльності в віддаленому режимі, зокрема дистанційному режимі, потребує специфічних умінь, знань та навичок, які мають бути підкріплені відповідними нормативами щодо прав, обов'язків та відповідальності, а також ресурсно. Так, оскільки викладач ЗВО тривалий час має працювати у віддаленому режимі, він повинен мати компетентності індивідуально самостійно організувати як свою професійну діяльність, так і діяльність залучених учасників освітнього процесу, зокрема планувати:

- 1) робочий час, режим праці та відпочинку;
- 2) бізнес-проекти та здійснювати відповідні маркетингові дослідження щодо конкретного комп'ютерного, програмного та комунікаційного оснащення персонального робочого місця (в умовах відсутності рекомендованого обладнання (за конкретизованими характеристиками);
- 3) режим безпеки праці.

Примітка 1. Кодекс законів про працю України (1971) встановлює, що «Забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці покладається на роботодавця, крім випадків укладення між працівни-

ком та роботодавцем трудового договору про дистанційну роботу (курсив. — Виділення авторів)» (абзац 2 ст. 153), однак «При укладенні трудового договору про дистанційну роботу на роботодавця покладається обов'язок систематичного проведення інструктажу (навчання) працівника з питань охорони праці і протипожежної безпеки в межах використання таким працівником обладнання та засобів, рекомендованих або наданих роботодавцем» (абзац 9 ст. 153), при цьому «При виконанні дистанційної роботи роботодавець відповідає за безпечність і належний технічний стан обладнання та засобів виробництва, що передаються працівнику для виконання дистанційної роботи» (абзац 11 ст. 153). Зазначене узгоджується з міжнародними правовими стандартами: «Від роботодавців повинно вимагатися настільки, наскільки це є обґрунтовано практично можливим, забезпечення безпечності робочих місць, механізмів, обладнання та процесів, які перебувають під їхнім контролем, і відсутності загрози здоров'ю з їхнього боку» (ст. 16 Конвенції № 155, 1981, ІЛО); роботодавці зобов'язані надавати працівникам належну інформацію про фактори виробничого середовища, які можуть несприятливо впливати на здоров'я працівників (абзац 22. Рекомендації щодо служб гігієни праці, 1985, № 171, ІЛО); консультувати працівників з питань охорони праці (ст. 19(е) Конвенції 155, ІЛО)

Примітка 2. Викладач також несе відповідальність за організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу, зокрема здобувачів вищої освіти, а саме: є відповідальним за збереження життя і здоров'я здобувачів освіти під час освітнього процесу (п. 1); забезпечує здійснення освітнього процесу, що регламентується законодавчими та нормативно-правовими актами з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності (п. 2); здійснює профілактичну роботу серед здобувачів освіти щодо вимог особистої безпеки дій у надзвичайних ситуаціях (п. 7) (ч. 6 розділу 4) (Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в установах і закладах освіти, 2017). Вищезазначене передбачає як забезпечення робочого місця викладача ЗВО відповідними нормативно-правовими актами, які конкретизують його відповідальність у стосунках із здобувачами вищої освіти у забезпеченні освітнього процесу в дистанційному режимі; їх актуалізації у практичному застосуванні через відповідні методичні рекомендації та збірки практик; доступу до відповідної бази даних з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу. Зауважимо, що, на наш погляд, встановлення зазначених обов'язків та відповідальності не підкріплено теоретично та практично формуванням відповідного забезпечення;

- 4) відповідну власну професійну діяльність через комунікації з адміністрацією ЗВО, колегами та студентами, використовуючи інфраструктуру спільного інституціонального та локальних освітніх просторів;
- 5) контроль за роботою студентів із формуванням бази даних виконання контрольних завдань, синхронізованих із технологіями локального контролю ЗВО тощо.

Зазначене потребує наявності типового програмного забезпечення планування, доступу до відповідних рекомендацій та баз даних.

Протягом останніх двох років актуалізувалась проблема відключень електроенергії, що потребувало придбання додаткового обладнання для забезпечення енергонезалежності, енергостійкості. Окрім того, зазначимо, що несинхронне відключення електроенергії в освітньому середовищі «викладач — студенти» вимагає від викладача ЗВО додатково формувати банк власних освітніх цифрових ресурсів, маючи відповідно навички з відеофільмування — оператора, режисера, сценариста тощо, відповідне обладнання для якісного формування, збереження і доступу до створених ресурсів.

Загальних вимог до комп'ютерного та комунікаційного обладнання робочого місця викладача ЗВО та здобувача вищої освіти в дистанційному режимі навчання не встановлено. Певні норми можна за аналогією застосовувати, орієнтуючись на інституційні вимоги до обладнання певних приміщень закладів освіти. У цьому сенсі частково роль цільового орієнтира може виконувати Типовий перелік комп'ютерного обладнання для закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти (2017), у якому встановлено технічні специфікації персонального комп'ютера (ПК) форм-факторів: 1) планшетний ПК; 2) десктоп; 3) ноутбук; 4) хромбук. Також встановлено специфікації до бездротової комп'ютерної та електричної мереж.

Іншим прикладом специфікацій до комп'ютерного обладнання є Технічний регламент щодо вимог до екодизайну для комп'ютерів та комп'ютерних серверів (2019). Зазначені документи можуть слугувати дороговказом для роботодавця та найманого працівника щодо специфікації конкретного обладнання для оснащення робочого місця викладача ЗВО й здобувача вищої освіти в дистанційному режимі навчання. На їхній основі ці суб'єкти мають виконати відповідні маркетингові дослідження та сформувані гнучкі вимоги до технічного забезпечення зазначених робочих місць. У подальшому потрібно сформувані відповідні правові та фінансові умови, які надалі мають бути відображені в контракті про роботу в віддаленому режимі роботи.

Загальні гарантії здійснення безпеки професійної діяльності викладача ЗВО в приміщеннях

ЗВО встановлено галузями трудового, соціального та медичного права, вони включають певні вимоги для організації офісного робочого місця. Безперечно, всі ці гарантії мають бути забезпечені в неменшому вигляді також для організації робочого місця віддаленої роботи. Однак при цьому виникають проблеми забезпечення цього робочого місця (зокрема, матеріального, інформаційно-комунікаційного, фінансового), відповідальності роботодавця, здійснення контролю з боку громадських організацій за оснащенням робочого місця, режиму професійної діяльності викладача ЗВО тощо. Ці вимоги мають бути детально зафіксовані у відповідних документах — санітарних регламентах, тристоронній угоді та контракті з викладачем ЗВО. У цьому сенсі важливими є, зокрема: 1) Державні санітарні правила і норми роботи з візуальними дисплейними терміналами електронно-обчислювальних машин ДСанПІН 3.3.2.007-98; 2) Вимоги щодо безпеки та захисту здоров'я працівників під час роботи з екранними пристроями (2018) тощо. Зазначимо, що документи орієнтовано на забезпечення безпеки праці роботодавцем для відповідних приміщень для роботи. Так, зазначені документи застерігають, що вимоги не поширюються на робочі місця здобувачів освіти у комп'ютерних класах (кабінетах, аудиторіях тощо) закладів освіти. Однак відповідних обмежень щодо забезпечення робочих місць викладача ЗВО та здобувача вищої освіти в дистанційному режимі навчання не встановлено. Також доцільно враховувати вимоги групи стандартів «Дизайн і ергономіка» із загальними вимогами ергономіки до компонування робочого місця (автоматизованих робочих місць).

Висновки. Головною причиною інтенсивного розвитку системи дистанційного навчання в Україні є його інтеграційна спроможність, яка, своєю чергою, має формувати організаційно-правові засади функціонування в вітчизняних ЗВО колегіально дорадчих органів управління, що забезпечують зв'язок із потребами суспільства, бізнесу та гуманітарної сфери.

Другорядними, на наш погляд, виокремлено такі:

- 1) вимушений масовий перехід до віддаленої роботи та дистанційного навчання відбувся у стислі терміни, спонтанно, за рахунок впровадження викладачами ЗВО відповідних індивідуальних практик;
- 2) зазначені нормативно-правові документи, що регулюють надання послуг у вищій освіті в дистанційному режимі навчання, мають виключно інституційну орієнтацію на вищу освіту (офісну орієнтацію), не передбачають розрахунки вартості робочих місць як самого викладача ЗВО, так і здобувача вищої освіти за умов забезпечення вимог віддаленої роботи та дистанційного навчання;

- 3) здійснення професійної діяльності викладача ЗВО в віддаленому режимі роботи вимагає встановлення нових трудових дій та завдань у рамках виконання загальної трудової функції;
- 4) інструментарій компенсацій витрат викладачу ЗВО на забезпечення професійної діяльності в віддаленому режимі роботи та дистанційному режимі навчання не встановлений ані на рівні регулятора, ані на рівні роботодавця;
- 5) зволікання з нормативним врегулюванням віддаленої роботи і дистанційного навчання викладачів ЗВО та здобувачів вищої освіти призводить до зниження якості

вищої освіти, порушення конституційних прав на освіту та безпечні умови праці.

Для задоволення головної причини та другорядних у системі вищої освіти мають повноцінно діяти відділи технічної та методичної підтримки розробки й викладання курсів, а також контролю якості керування педагогічними технологіями та процесу навчання загалом, загального маркетингу, фінансів й обліку та інших напрямів діяльності ЗВО.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в продовженні вивчення питання регулювання дистанційного навчання та його впливу на діяльність викладача закладу вищої освіти в умовах відновлення України від наслідків війни та на шляху до європейської інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ILO 1981. Конвенція про безпеку й гігієну праці та виробниче середовище № 155 (ратифіковано 02.11.2011). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_050#Text
2. ILO 1985. Рекомендація щодо служб гігієни праці № 171. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_072#Text
3. ISO/IEC 19778-1:2015(en). Information technology — Learning, education and training — Collaborative technology — Collaborative workplace — Part 1: Collaborative workplace data model. URL: <https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso-iec:19778:-1:ed-2:v1:en>
4. McGaughey, F., Watermeyer, R., Shankar, K., Suri, V. K., Knight, C., Crick, T., Hardman, J., Phelan, D., & Chung, R. (2021). 'This can't be the new norm': Academics' perspectives on the COVID-19 crisis for the Australian University Sector. *Higher Education Research and Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1973384>
5. Shankar, K., Phelan, D., Suri, R., Watermeyer, R., Knight, C., & Crick, T. (2021). 'The COVID-19 crisis is not the core problem': Experiences, challenges, and concerns of Irish academia in the pandemic. *Irish Educational Studies*, 40(2), 169–175. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1932550>
6. Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021b). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81, 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
7. Watermeyer, R., Shankar, K., Crick, T., Knight, C., McGaughey, F., Hardman, J., Suri, V. R., Chung, R., & Phelan, D. (2021). 'Pandemia': A reckoning of UK universities' corporate response to COVID-19 and its academic fallout. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5–6), 651–666. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1937058>
8. Вимоги щодо безпеки та захисту здоров'я працівників під час роботи з екранними пристроями: наказ Міністерства соціальної політики України № 207 від 14.02.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0508-18/ed20180214#n29>
9. Державні санітарні правила і норми роботи з візуальними дисплейними терміналами електронно-обчислювальних машин ДСанПІН 3.3.2.007-98: постанова Головного державного санітарного лікаря України № 7 від 10.12.1998. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0007282-98#Text>
10. Жилияев І.Б., Ковтунець В.В., Сьомкін М.В. Вища освіта України: стан та проблеми. Київ: Науково-дослідний інститут інформатики і права Національної академії правових наук України, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2015. 96 с. ISBN 978-966-7909-71-0. URL: https://ippi.org.ua/sites/default/files/tekst_21072015.pdf
11. Кафарський В.І., Чижевський Б.Г., Жилияев І.Б. Конституційні механізми розвитку освіти в Україні: моногр.; під ред. канд. філос. наук, док. юрид. наук, проф. Кафарського В.І. / Інститут педагогіки НАПНУ, Національний університет водного господарства та природокористування, Навчально-науковий інститут права. Івано-Франківськ: Супрун В.П., 2023. 266 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8128-24-1-2023-266>
12. Кодекс законів про працю України (затверджений Законом № 322-VIII від 10.12.1971): станом на 30.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text>
13. НАЗЯВО, 2024. Доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2023 році / авт. кол.: Бутенко А., Грузинська І., Єременко О. та ін. Київ, 2024. 54 с. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/%D0%94%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C-2023-%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%83.pdf>
14. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: моногр. / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.М. Топузов (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

15. Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України № 40 від 21.01.2004 (втратив чинність на підставі наказу МОН України № 466 від 25.04.2013). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text>
16. Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 (втратив чинність на підставі наказу МОН України № 345 від 18.03.2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
17. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 1115 від 08.09.2020: станом на 11.04.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n22>
18. Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в установах і закладах освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 1669 від 26.12.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0100-18#Text>
19. Порядок надання роботодавцям компенсації фактичних витрат за облаштування робочих місць працевлаштованих осіб з інвалідністю: постанова Кабінету Міністрів України № 893 від 22.08.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2023-%D0%BF#Text>
20. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 01.07.2014: станом на 16.08.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
21. Про зайнятість населення: Закон України № 5067-VI від 05.07.2012: станом на 14.10.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text>
22. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017: станом на 27.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
23. Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки: постанова Кабінету Міністрів України № 1494 від 23.09.2003. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-%D0%BF#Text>
24. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 610 від 23.03.2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf
25. Технічний регламент щодо вимог до екодизайну для комп'ютерів та комп'ютерних серверів: постанова Кабінету Міністрів України № 737 від 14.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/737-2019-%D0%BF#Text>
26. Типова форма трудового договору про дистанційну роботу: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 913–21 від 05.05.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0886-21#n16>
27. Типовий перелік комп'ютерного обладнання для закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 1440 від 02.11.20176: станом на 12.01.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0055-18#Text>

REFERENCE

- ILO 1981. Konventsiia pro bezpeku y hihiienu pratsi ta vyrobnyche seredovyshe № 155 (ratyfikovano 02.11.2011) [in Ukrainian].
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_050#Text
- ILO 1985. Rekomendatsiia shchodo sluzhb hihiieny pratsi № 171 [in Ukrainian].
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_072#Text
- ISO/IEC 19778-1:2015(en). Information technology — Learning, education and training — Collaborative technology — Collaborative workplace — Part 1: Collaborative workplace data model. [in English].
<https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso-iec:19778:-1:ed-2:v1:en>
- McGaughey, F., Watermeyer, R., Shankar, K., Suri, V. K., Knight, C., Crick, T., Hardman, J., Phelan, D., & Chung, R. (2021). 'This can't be the new norm': Academics' perspectives on the COVID-19 crisis for the Australian University Sector. *Higher Education Research and Development* [in English].
<https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1973384>
- Shankar, K., Phelan, D., Suri, R., Watermeyer, R., Knight, C., & Crick, T. (2021). 'The COVID-19 crisis is not the core problem': Experiences, challenges, and concerns of Irish academia in the pandemic. *Irish Educational Studies*, 40(2), 169–175 [in English].
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1932550>
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021b). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81, 623–641 [in English]. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Watermeyer, R., Shankar, K., Crick, T., Knight, C., McGaughey, F., Hardman, J., Suri, V. R., Chung, R., & Phelan, D. (2021). 'Pandemia': A reckoning of UK universities' corporate response to COVID-19 and iits academic fallout. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5–6), 651–666 [in English].
<https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1937058>

Vymohy shchodo bezpeky ta zakhystu zdorovia pratsivnykiv pid chas roboty z ekrannymy prystroiamy: Nakaz Minsotspolityky Ukrainy vid 14.02.2018 № 207. [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0508-18/ed20180214#n29>

Zhyliayev, I. B., Kovtunets, V. V., & Somkin, M. V. (2015). Vyshcha osvita Ukrainy: stan ta problemy. Kyiv, Naukovo-doslidnyi instytut informatyky i prava Natsionalnoi akademii pravovykh nauk Ukrainy, Instytut vyshchoi osvity Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 96 p. [in Ukrainian]. ISBN 978-966-7909-71-0.

https://ippi.org.ua/sites/default/files/tekst_21072015.pdf

Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini: monohrafiia. (2021). Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; za zah. red. V. H. Kremin, Kyiv: KONVI PRINT, 384 p. (Do 30-richchia nezalezhnosti Ukrainy). [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

NAZlaVO, 2024. Dopovid pro yakist vyshchoi osvity v Ukraini, yii vidpovidnist zavdanniam staloho innovatsiinoho rozvytku suspilstva u 2023 rotsi. (2024). Butenko A., Hruzynska I., Yeremenko O. ta in., Kyiv, 54 p. <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/%D0%94%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C-2023-%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%83.pdf>

Kafarskyi, V. I., Chyzhevskyi, B. H., & Zhyliayev, I. B. (2023). Konstytutsiini mekhanizmy rozvytku osvity v Ukraini: monohrafiia. Pid red. kand. filosof. nauk, dok. yuryd. nauk, prof. Kafarskoho V. I. Instytut pedahohiky NAPNU, Natsionalnyi universytet vodnoho hospodarstva ta pryrodokorystuvannia, Navchalno-naukovyi instytut prava. Ivano-Frankivsk: Suprun V. P, 266 p. [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.32405/978-617-8128-24-1-2023-266>

Kodeks zakoniv pro pratsiu Ukrainy: Zatverdzhenyi Zakonom № 322-VIII vid 10.12.1971 (Redaktsiia vid 30.06.2024) [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text>

Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII (Redaktsiia vid 27.06.2024). [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII (Redaktsiia vid 16.08.2024). [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Pro zainiatist naseleennia: Zakon Ukrainy vid 05.07.2012 № 5067-VI (Redaktsiia vid 14.10.2023). [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text>

Typova forma trudovoho dohovoru pro dystantsiinu robotu: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 05.05.2021 № 913-21 [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0886-21#n16>

Prohrama rozvytku systemy dystantsiinoho navchannia na 2004–2006 roky: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.09.2003 № 1494. [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-%D0%BF#Text>

Polozhennia pro dystantsiinu formu zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.09.2020 № 1115 (Redaktsiia vid 11.04.2023). [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n22>

Profesiyni standart na hrupu profesii «Vykladachi zakladiv vyshchoi osvity»: nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.03.2021 № 610. [in Ukrainian].

https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf

Polozhennia pro dystantsiine navchannia: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21.01.2004 № 40 (vtratilo chynnist na pidstavi Nakazu MON Ukrainy № 466 vid 25.04.2013). [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text>

Polozhennia pro dystantsiine navchannia : nakaz MON Ukrainy vid 25.04.2013 № 466 (vtratyv chynnist na pidstavi Nakazu MON Ukrainy № 345 vid 18.03.2024). [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

Polozhennia pro dystantsiinu formu zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.09.2020 № 1115 (Redaktsiia vid 11.04.2023). [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n22>

Poriadok nadannia robotodavtsiam kompensatsii faktychnykh vytrat za oblashtuvannia robochykh mistu pratsevlashtovanykh osib z invalidnistiu : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22.08.2023 № 893. [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2023-%D0%BF#Text>

Viktoriiia VORONA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher at the Department
of Social and Institutional Transformations of
Higher Education,
Institute of Higher Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6944-3833>
e-mail: vika.vorona1811@gmail.com

Igor ZHYLYAEV,

Doctor of Economic Sciences,
Senior Researcher of SSI IISL of the NALS of Ukraine,
Professor at the National Aviation University,
Honored Education Worker of Ukraine
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-7118-0254>
e-mail: i.zhyljaev@gmail.com

Borys CHYZHEVSKY,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Leading Researcher at the Department
of Economics and Management of General Secondary Education,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Honored Education Worker of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-7878-1180>
e-mail: chyzhevskiyi.bg@gmail.com

THE WORKPLACE OF A TEACHER UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING: REGULATORY AND LEGAL ASPECT

The article examines the current state of the workplace of a teacher at a higher education institution in the conditions of distance learning and remote work, which is primarily caused by the COVID-19 pandemic and the introduction of martial law in Ukraine, which was declared after the full-scale military invasion of the Russian Federation. In particular, the normative and legal support of teachers' activities in the distance educational environment is analyzed. The key aspects that determine the peculiarities of the organization of the workplace of a teacher of a higher education institution in the conditions of distance learning are highlighted, such as: technical support; organization of the educational process; psychological aspects; regulatory guarantees, etc. It was noted that the implementation of distance learning "devalued" the previous work with the saturation of educational institutions, in particular — higher education institutions with computer equipment and communication connections, primarily oriented to use in the mode of physical presence in the premises of higher education institutions. Attention is also focused on the problem of ensuring the physical safety of teachers of higher education institutions and students of higher education and their urgent distance learning of the key foundations of the educational process, focused on what the International Organization for Standardization (ISO) calls joint activities (Collaborative activities), which are provided by joint workplaces (Collaborative workplace). The provisions of international standards, as well as the norms of national legislation, which regulate the requirements and guarantees of the organization of the workplace of a higher education teacher according to the hierarchical structure, are consistently laid out. It is emphasized that the regulation of the professional activities of teachers of higher education institutions when performing remote work at the level of legal norms is more or less resolved, while the introduction of secondary legal documents and local acts of higher education institutions that regulate distance learning is unacceptably slow and harms the quality of higher education. It was noted that the Ukrainian legislation and the practice of its application in distance learning left higher education students and teachers of higher education institutions alone regarding the need to ensure safe and effective conditions in the new realities. There is a lack of recommendations on the organization and equipment of the workplace of a student of higher education. This is somewhat dampened by the creative practices of teachers of higher education institutions. It was concluded that the main reason for the intensive development of the distance education system in Ukraine is its integration capacity, and the five-year Ukrainian experience of conducting distance education in special conditions requires faster state regulation of this form of education and the conduct of relevant academic research, etc.

Keywords: remote work, teaching staff, higher education, remote work, distance learning, regulatory and legal support of activity, workplace of a teacher of higher education institution.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2024

Прийнято до друку 26.09.2024

УДК 373.091:929

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.4>

Оксана МАТВІЙЧУК,

доцентка кафедри освітнього лідерства
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8555-3645>
e-mail: o.matviichuk@kubg.edu.ua

Наталія ПЕТРОЩУК,

доцентка кафедри історичної та громадянської освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-0906-0603>
e-mail: n.petroshchuk@kubg.edu.ua

ІСТОРІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, НАЗВАНИХ ІМЕНЕМ БОРИСА ГРІНЧЕНКА, ЯК ФОРМА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОГРАФІКИ

У статті висвітлено й узагальнено історію створення та діяльності навчальних закладів, названих на честь Бориса Грінченка в Києві, Білій церкві, Львові, Харкові, Умані та на Полтавщині. Наведено приклади успішних випускників цих закладів, частково встановлено імена педагогів, які працювали в них. Аргументовано те, що Борис Грінченко — український педагог, письменник, етнограф, політичний діяч, ім'я якого вписано у літопис національного відродження. Віднайдено матеріали про особистостей, які долучались до увіковічення пам'яті про Бориса Грінченка. Зазначено, що вдячність нащадків людині, яка залишила помітний слід у житті як окремої особистості, так і суспільства загалом може виявлятися по-різному. Найчастіше вшанування пам'яті особи та її внеску в розвиток науки, освіти, культури, політики й інших сфер суспільного життя виявляється у присвоєнні імені конкретної людини вулиці, провулку, навчальному закладу, про що видається розпорядження, відбувається громадське обговорення. У дослідженні застосовано методи педагогічної біографістики, яка в структурному вимірі охоплює життєвий шлях і творчий доробок педагогічних персоналій. Зазначено, що актуалізація наукової розвідки посилюється в умовах сьогодення, коли минуле осмислюється, оцінюється, порівнюється із сучасним через життєписи відомих або менш відомих діячів, які завдяки своїм життєвим та творчим успіхам стали символами певних історичних періодів. Дослідження історії навчальних закладів, названих іменем Бориса Грінченка, як форми репрезентації педагогічної біографіки дало змогу окреслити основні підходи до вшанування пам'яті про цю непересічну особистість.

Зроблено висновок про те, що окремих цілісних досліджень історії навчальних закладів імені Бориса Грінченка як форми репрезентації педагогічної біографіки недостатньо, що свідчить про актуальність і новизну матеріалів цієї статті.

Ключові слова: навчальні заклади, імені Бориса Грінченка, педагогічна біографіка, увіковічення пам'яті.

© О. Матвійчук, Н. Петрошчук, 2024

Вступ. 2023 рік був роком пам'яті й вшанування 160-річчя від дня народження Бориса Грінченка (1963–1910), українського письменника, педагога, літературознавця, історика та громадського діяча. Звернення до істо-

ричної пам'яті свого народу, зокрема до певних представників духовно-творчого потенціалу, актуалізується в кризові часи воєнного лихоліття, коли саме існування держави є під загрозою. Саме такий період ми зараз переживаємо через

війну з боку російської федерації. Український народ виборює національні цінності, тому важливо звертатись не лише до фактів, дат та подій нашої історії, а й до постатей її видатних представників, які уособлюють і саму історію, і історію формування та розвитку національної культури, науки, національної свідомості. «Зростання дослідницького й читацького інтересу до особистості в її «вічних», надчасових проявах, пошук у досвіді та ідеалах попередніх поколінь нових духовних орієнтирів, життєво важливих для соціалізації та самоствердження людини, реалізації її творчого потенціалу в умовах сучасного кризового розвитку, стають найбільш характерними ознаками зміни спрямованості біографічних досліджень і їх місця у культурному просторі», — зазначає директор Інституту біографічних досліджень НБУ імені В.І. Вернадського професор В. Попик (Попик, 2021, с. 31).

В Україні, як і в Європі, вже стало певною традицією мати свого патрона, називати навчальні заклади іменами відомих осіб, педагогів, які стояли біля витоків утворення навчального закладу, працювали в ньому та проживали в цьому місті, селі. Такими дослідженнями займається педагогічна біографіка, що вивчає як суто біографічні статті й покажчики, так і дослідження різних напрямів діяльності педагога, вшанування його пам'яті (вулиці, дошки, навчальні заклади). Мовиться про людей, які мають заслуги перед державою, перед її творенням, культурою, літературою, наукою. Ці особистості є добрим прикладом як для учнів, так і студентів. Серед таких педагогів і постать Борис Грінченка, великого українця, народного учителя, письменника, вченого, публіциста, громадського діяча. Дослідник В. Яременко називає Бориса Грінченка — національної ідеї смолоскипом (Яременко, 2022, с. 1).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений нами джерельний пошук засвідчив різноплановість дослідницьких праць про життя і творчість Бориса Грінченка. Одними із найавторитетніших українських грінченкознавців є Василь Яременко, Антоніна Мовчун, Анатолій Погрібний, Наталія Зубкова, Наталія Кобижча та ін. Історією біографічних досліджень займається колектив науковців Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, серед яких Володимир Попик, Сергій Ляшко. Результати їхніх досліджень висвітлюються в науковому збірнику «Українська біографістика = Biographistica Ucrainica». Біографічний метод як інструмент полікультурного діалогу досліджує Наталія Дічек, педагогічну біографіку та біографістику розглядають Лариса Березівська, Олександр Міхно, Ольга Сухомлинська та ін. (Педагогічна біографіка та біографістика, 2022). Ґрунтовне дослідження щодо вшанування пам'яті Бориса Грінченка висвітлено в публікаціях Сергія Єфремова.

З позиції репрезентації педагогічної біографіки цю тему вивчали: Світлана Іваницька, Наталія Кошова, Наталія Зубкова, Катерина Перелісна. Про навчальні заклади, названі іменем Бориса Грінченка, педагогів та випускників цих закладів є низка ґрунтовних досліджень, статей, опублікованих у різних періодичних виданнях, засобах масової інформації, а саме: сайтах, блогах, соціальних мережах, зокрема YouTube. Це, зокрема, публікації Анатолія Бондара, Євгена Букета, Олександра Вівчарика, Роксоляни Гавелюк, Дмитра Герцюка, Ганни Білоцерківської, Едуарда Зуба, Ольги Пількевич (Рокицької), Наталії Петрощук, Людмили Полях, Ірини Котлобулатової, Ігоря Стамбола. Матеріали про сучасне вшанування постаті Бориса Грінченка, особистостей, дослідників, які долучаються до увіковічення його пам'яті, представлено на сайті Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського, Педагогічного музею України, YouTube-каналі «Biography. Біографіка. Біографістика» (Педагогічна мапа Києва, 2022).

Мета. Висвітлити й узагальнити історію навчальних закладів, названих іменем Бориса Грінченка, як форми репрезентації педагогічної біографіки.

Методологія. У статті використано історичний і логічний методи, оскільки вони взаємодіють при вивченні будь-якого об'єкта. Зокрема, це пошук літератури у бібліотеках, архівах, ознайомлення та осмислення здобутої інформації. Метод порівняння допоміг нам контекстуалізувати дослідження, щоб зрозуміти внесок Бориса Грінченка у соціально-культурний поступ України. Цей метод дав змогу визначити подібність і відмінність умов існування навчальних закладів, виявити те спільне, зокрема у методах і формах їхньої діяльності на момент заснування та присвоєння імені Бориса Грінченка. При вивченні особливостей життєвого та творчого шляху митця було застосовано біографічний метод. Оскільки він спрямований на вивчення особливостей життєвого шляху особи в певному макро- та мікросоціальному оточенні. Метод абстрагування дав змогу переходити від конкретних питань заснування та розвитку навчальних закладів, названих іменем Бориса Грінченка, до загальних понять педагогічної біографіки.

Наукова новизна дослідження полягає у зібранні в одній статті матеріалів про навчальні заклади, названі іменем Бориса Грінченка, перетворенні відомих даних про ці навчальні заклади, з акцентом уваги саме на присвоєнні імені; розширенні та доповненні відомих даних про життєвий і творчий шлях Б.Д. Грінченка; уточненні та конкретизації термінів, зокрема «педагогічна біографіка», «увіковічення пам'яті».

Виклад основного матеріалу. Педагогічна біографіка як сфера вивчення діяльності й творчої спадщини педагогів, освітян, громадських діячів у певний історичний період розвитку України є важливим складником національної пам'яті. Аналіз публікацій, присвячених життю і діяльності Бориса Грінченка, засвідчує, що за останні десятиліття відбувалася постійна зміна поглядів на його творчість, особливо громадську діяльність, організатора й керівника «Просвіти», активного члена Братства тарасівців, співзасновника Української радикальної партії. Вшанування пам'яті Бориса Грінченка розпочалося відразу після його смерті, яка викликала резонанс у широких колах громадянства, зазначає дослідниця Світлана Іваницька у публікації «Роль Сергія Єфремова в творенні комеморативних практик української спільноти (на матеріалах ушанування пам'яті Бориса Грінченка): 1910–1913 роки» (Іваницька, 2018).

Про те, яким чином збиралась українці віддати останню шану Б. Грінченку, дізнаємося з листування П.Я. Стебницького та Є.Х. Чикаленка за квітень — травень 1910 р. Було обговорено й прийнято до реалізації проект видавництва пам'яті Грінченка: на збірник ім. Грінченка, на стипендію його імені в різних школах, на премії. Автори, що брали голос у цій справі, поставили на розгляд три проекти: 1) стипендію імені Грінченка в якій-небудь учительській школі; 2) збірник, присвячений пам'яті Грінченка; 3) народне видавництво його імені (Іваницька, 2018, с. 27, 33).

Увіковічення пам'яті Грінченка відбулося в клубі «Родина» в Києві 1 грудня 1910 р. у формі літературного вечора пам'яті Б. Грінченка. Було прочитано реферати: «Загальна характеристика небіжчика» (С. Єфремов), «Умови праці Грінченка» (О. Косач), «Педагогічна діяльність Грінченка на селі» (В. Прокопович), «Пам'яті Б. Грінченка» (Л. Жебуньов) (Іваницька, 2018, с. 41). Найактивніше до увіковічення пам'яті Бориса Грінченка долучився Сергій Єфремов — літературознавець, публіцист, громадсько-політичний діяч, який щорічно присвячував публікації в пам'ять про свого старшого товариша (Над могилою, 1911). Ушанування пам'яті Бориса Грінченка у рік його смерті відбувалось у різних містах та селах України. Так, відомо, що 29 червня 1910 р. у Бережанській гімназії, нині Тернопільська область, відбувся концерт пам'яті Бориса Грінченка, де, крім вокальних виступів і декламацій, виголосив свій відчит Іван Рибчин, а кінцеву промову професор Платон Лушпинський (Лушпинський, 2019).

До увіковічення пам'яті про Бориса Грінченка долучилась і Марія Грінченко, дружина митця, українська письменниця, перекладач, видавець, яка підготувала у 1911 р. видання його першої біографії (До історії видання першої біографії Б. Грінченка, 1911).

Факт присвоєння школі імені видатного українського письменника, педагога Бориса Грінченка, який протягом свого життя підтримував тісні контакти із прогресивними освітніми діячами Галичини, висвітлено у публікації «Живий пам'ятник» (Інститут рукопису НБУВ, 2008). Ініціативний комітет звернувся до Марії Грінченко із проханням підтримати цей задум і надіслав запрошення на її особисту участь в урочистостях. У листі читаємо: «Хай дух Покійного і Ваш, що так згідно ішов з ним на шляху поступу і праці для свого народу, благословляють нашу молоду інституцію і молоде покоління, що зростатиме у ній на сміливих і завзятих». Варто зазначити, що до нашого часу дійшло листування М. Грінченко з низкою освітніх і культурних установ, названих ім'ям Бориса Дмитровича. Для цього вона уклала в 1918 р. спеціальний список із чотирнадцяти освітніх і просвітницьких закладів, серед них школи, гімназії, товариства тощо. Така діяльність була надзвичайно потрібною в той час, адже література, яку надсилали Марія Миколаївна, поповнювала бібліотеки цих установ, сприяла становленню української школи та впровадженню рідномовного навчання, за що боровся Б. Грінченко. Передусім слід наголосити на тому, що таку діяльність просвітниця розпочала ще в рік смерті чоловіка, налагодивши контакт зі Студентським видавництвом ім. Б. Грінченка в Харкові та Жіночою народною школою ім. Б. Грінченка у Львові (До історії видання першої біографії Б. Грінченка, 1911). Та особливої активності ця співпраця набула після подій 1917 р. й початку визвольних змагань на території України. У зв'язку зі змінами в суспільно-політичному житті України до культурно-освітньої сфери повернулися імена заборонених діячів, почали створюватися нові навчальні заклади, яким присвоювалися імена видатних українців.

Дослідження епістолярної спадщини М. Грінченко свідчать про її тісні зв'язки із згаданими установами, а зміст листів — про теплоту стосунків між їхніми колективами та Марією Миколаївною. Так, до неї не раз зверталися з листами й учні, і вчителі. В архіві зберігаються щирі поздоровлення від колективів Школи ім. Б. Грінченка в Білій Церкві, Першої української громадської гімназії ім. Б. Грінченка в Умані, Жіночої народної школи ім. Б. Грінченка у Львові, Нижньосиригівської семирічної школи ім. Б. Грінченка, Київської педагогічної школи імені Б. Грінченка (Інститут рукопису НБУВ, 2008).

У більшості листів учительські колективи та учні радісно повідомляли діячку про те, що живуть великими ідеями Б. Грінченка й понесуть їх «у широкі маси працюючого люду», що «його діло не загинуло і буде з новими силами понесене далі і далі». В основній своїй масі листи містили запрошення на святкування дня народження або на творчі вечори пам'яті Б. Грінченка, ім'я якого

на той час стрімко набирало популярності. Так, у відповідях на листи учнів Нижньосироватської семирічної школи ім. Б. Грінченка та Уманської школи ім. Б. Грінченка просвітниця дякувала за привітання та висловлювала задоволення, що праця її чоловіка не згнула даремно й дає плоди. Зокрема, у листі для Марії Миколаївни Грінченко від учениць школи ім. Бориса Грінченка, датованому 15 груднем 1923 р., зазначається, що в пам'ять про заслуги Бориса Грінченка, який «посвятив багато літ життя для школи, друкував власноручно книжки правдивою українською мовою, хоч був переслідуваний, назвали ми нашу школу. Ми вчимо вірші Б. Грінченка, хотіли б мати його портрет, та не можемо знайти у Львові, просимо переслати, мріємо звидіти Київ, Дніпро славному рідному краю, де лежали українські герої козаки і могили Кобзаря. Надіємось що колись Україні всміхнеться ліпша доля і ясніше засвітить сонце правди» (Інститут рукопису НБУВ, 2018).

Сучасним дослідникам життя і творчості Бориса Грінченка відомо, що головним змістом і смыслом його життя стала боротьба за українську національну справу.

Лютнева революція 1917 р. дала змогу народам Російської імперії реалізувати свободу слова, свободу громадських зібрань, свободу вибору мови навчання і спілкування. Українська громадськість і патріотично налаштовані вчителі у цей час боролися за створення нової школи, й питання її українізації стало одним із основних завдань визвольних змагань (Кошова, 2018). Журналіст Ігор Стамбол у публікації «Призабутий сіяч» зазначає, що, якби Борис Грінченко дожив до 1917 р., цілком ймовірно, що саме його суспільство покликало б на роль очільника самостійної Наддніпрянщини чи її уряду (Стамбол, 2022). Саме у ці роки присвоїли ім'я Грінченка низці навчальних закладів та просвітницьких товариств у різних містах України (Львів, Біла Церква, Харків, Умань, Київщина, Київ, на Полтавщині, Сумщині). У статті подаємо хронологічну послідовність присвоєння імені Бориса Грінченка навчальним закладам у різних містах та селищах.

Народна школа ім. Б. Грінченка у Львові (1915–1916). На думку дослідниці Ірини Котлобулатової, народна школа ім. Б. Грінченка, відкрита перед I Світовою війною у Львові, була однією із найбільших українських шкіл (Котлобулатова, 2018). Зважаючи на місце розташування цього навчального закладу в Городецькому передмісті, його відвідувачами були переважно діти працівників залізниць — залізничних робітників та кондукторів. У будинку на вул. Городецькій, 95 містилась 4-класна хлоп'яча народна школа ім. Б. Грінченка з правом прилюдности з 206 учнями в шести відділах; чоловіча фахова доповнювальна школа (вул. Городецька, ч. 95) та дівоча чотирикласова школа ім. Бориса Грінченка з правом при-

людности (вул. Городецька, ч. 95) з 160 ученицями в чотирьох відділах. На пл. Св. Юра, 5, у будинку церкви Св. Юра, містилась 7-класна дівоча народна школа та дівоча фахова доповнювальна школа ім. Б. Грінченка (Герцюк, 2016; Українське, 2017). Відомо, що у 1915–1916 рр. у народній школі ім. Б. Грінченка свою педагогічну діяльність розпочала Оксана Суховерська, учителька руханки в середніх школах Львова, талановитий педагог та патріот України. Навчаючи руханки, ритміки і танців, прищеплювала своїм учням любов до мистецтва, історії та традицій рідного краю (Гавалюк, 2018).

Гімназія імені Бориса Дмитровича Грінченка у м. Біла Церква (1917). Анатолій Бондар, завідувач Музею гімназійної освіти Білої Церкви 1847–1920 рр., що діє при Першій білоцерківській гімназії, зазначає, що в 1917 р. у місті була відкрита польська чоловіча й жіноча та українська гімназії ім. Б. Грінченка (Бондар, 2020). Матеріали про Білоцерківську українську гімназію ім. Бориса Грінченка друкувались в газеті «Народне слово», яка виходила в Білій Церкві в 1918 р. Одним із засновників української гімназії ім. Бориса Грінченка був письменник Розстріляного відродження Юрій Покос-Будяк, який врятував життя майбутньому голові уряду Великобританії Вінстону Черчіллю (Бондар, 2020; Полях, 2020; Пількевич (Рокицька), 2021).

Також у 1923 р. середній навчальний педагогічний заклад Білоцерківську педшколу було реорганізовано в Білоцерківські Вищі трирічні педагогічні курси імені Бориса Грінченка. Педагогічний заклад готував учителів початкових класів. Підготовка спеціалістів для початкової школи здійснювалася за трирічною програмою навчання: підготовчий, перший та другий курси. Навчальні плани педкурсів включали дисципліни трьох циклів: суспільного, виробничого та педагогічного; значна увага приділялася педпрактиці у школах, дитячих садках, на пунктах із ліквідації неписьменності, у хатах-читальнях тощо. Функціонувала класно-урочна система навчання. Діяла трибальна система оцінювання знань: «незадовільно», «задовільно», «дуже задовільно». Учні називали курсантами (Пількевич (Рокицька), 2021).

Українська гімназія імені Бориса Грінченка в Харкові (1917). Дослідження свідчать, що найкраще у м. Харків стоять школи громадські та українська гімназія ім. Б. Грінченка, які забезпечені педагогічним персоналом, паливом тощо (Зуб, 2019). Інформацію про цей заклад знаходимо у спогадах письменниці Катерини Перелісної (Глянько-Попової). У своїй автобіографії вона зазначає, що в 1917 р. перейшла до новозаснованої Української гімназії ім. Б. Грінченка, яка стала мішаною хлоп'ячою і дівчачою. Учителями були О.І. Попов, М.Г. Йогансен (Майк Йогансен), поетеса Христя Алчевська. Драматичним гуртком керу-

вав тоді молодий педагог М.Ф. Сулима, а фахові поради давав Гнат Хоткевич (Перелісна. Біографія, 2024). На заняттях літературного гуртка чимало уваги було приділено поглибленню знань про українську народну творчість, зокрема пісні. Катерина Перелісна згадує, що «гімназія мала тяжкі умови для праці, згодом її закрили. 1919 року організувалися педагогічні курси імені Сковороди, що заповнені були головним чином колишніми учнями гімназії імені Б. Грінченка» (Перелісна, 1989, с. 19).

1-ша Селянська Українська гімназія ім. Б. Грінченка в Умані (1917). 15 жовтня 1917 р. в урочистій обстановці, з проведенням молебню було відкрито 1-шу Селянську Українську гімназію ім. Б. Грінченка в Умані. Назвавши заклад на честь Бориса Грінченка, просвітяни Умані вшанували його подвижницьку працю. На той час популярним виданням була «Українська граматики до науки читання і писання» авторства Бориса Грінченка.

Директором гімназії був Іван Миколайович Олексієв, якого пізніше радянська влада репресувала і заслала до Сибіру. Це була чоловіча класична гімназія, у двох класах якої навчалося 89 учнів. Відомо кілька прізвищ педагогів, а саме П.К. Дерещук, І.І. Кучеренко. Вчителем історії, географії, російської, української та латинської мов з 1917 по 1920 роки був П.П. Курінний — відомий археолог, краєзнавець, засновник і перший директор Уманського краєзнавчого музею. У листопаді 1917 р. у приміщенні гімназії П.П. Курінним було відкрито невеликий музей. Серед відомих учнів гімназії — Кузьма Дерев'янка. Саме він 2 вересня 1945 р. приймав від імені СРСР на борту американського корабля «Міссурі» капітуляцію Японії перед четвіркою держав-союзників США, СРСР, Китаєм і Великобританією. Підписаний акт означав завершення Другої світової війни.

У 1917 р. батьки Кузьми Дерев'янка відправили хлопця на навчання саме до Першої українській гімназії імені Бориса Грінченка (Вівчарик, 2020). Цікаве дослідження Наталії Кошової, наукової співробітниці відділу збереження фондів Національного музею історії України, про книжкові знаки — печатку і два штемпелі із зображенням тризуба часів національно-визвольних змагань 1917–1921 рр., які стоять на книгах з бібліотеки 1-ї Уманської гімназії імені Бориса Грінченка та зберігаються сьогодні в НБУ імені В.І. Вернадського й бібліотеці Кам'янець-Подільського державного українського університету. Дослідниця стверджує, що Першу українську гімназію імені Бориса Грінченка в Умані, з якої походять книги з означеним екслібрисом, відкрили 15 жовтня 1917 р., і цей навчальний заклад на цьому місці проіснував до середини 1920 р. (Кошова, 2018, с. 2).

Українське товариство «Просвіта» ім. Бориса Грінченка на Фастівщині (1917). За часів творення Української незалежної державності, важливою подією цього часу для Київщини було заснування одного з найперших на Фастівщині й Васильківщині українського товариства «Просвіта» ім. Бориса Грінченка у селі Казенній Мотовилівці 6 квітня 1917 р. Завідувачем товариства став голова Васильківської земської управи, житель Великої Мотовилівки Гончар Овсій Іванович. У другій половині лютого 1919 р. більшовики розграбували й спалили «Просвіту» ім. Бориса Грінченка, знищили усі книжки (Букет, 2023).

Київська українська учительська семінарія (1918). Саме з цього навчального закладу ведеться літопис Київського університету імені Бориса Грінченка¹, зокрема з 28 вересня 1903 р., коли було засновано Київську церковно-учительську школу, директором якої був Василь Липківський. У грудні 1917 р. її перетворено у Київську українську учительську семінарію, і з 1918 р. вона починає називатися ім'ям Бориса Грінченка. У 1919 р., у буремний післяреволюційний час, за розпорядженням № 60 завідувача управління вищих навчальних закладів В.О. Хименка треті й четверті курси Педагогічного інституту, яким опікувалось Фребелівське товариство та Київський учительський інститут, перенесено на прискорені педагогічні курси, а перші й другі курси — в Інститут народної освіти імені М. Драгоманова у зв'язку із закриттям зазначених інститутів. На курси було зараховано 1319 осіб, практично із усіх губерній колишньої Російської імперії. Дехто з курсистів перевівся з Київського університету Святого Володимира. На курсах велось навчання на двох факультетах: історико-філософському та фізико-математичному. Причому оцінки за певні предмети курсистам виставлялись відповідно до тих відомостей, які вони привозили зі своїх навчальних закладів (Петрошук, 2014)

Згодом, у 1920 р., Київську українську учительську семінарію імені Б. Грінченка перетворено у Київську педагогічну школу імені Б. Грінченка. У 1920/21 навчальному році там викладали відомі педагоги: М. Грушевський, Б. Букреєв, Д. Граве та ін. (Петрошук, 2014).

У результаті об'єднання з Трирічними педагогічними курсами імені К. Ушинського у 1922 р. школу було реорганізовано у Київські вищі трирічні педагогічні курси імені Б. Грінченка. Навчання на цих курсах вплинуло на професійний шлях багатьох студентів. Одним із відомих випускників вищих трирічних педкурсів імені Б. Грінченка був Микита Минович Грищенко (1900–1987) — доктор педагогічних наук (1956), професор (1957).

По закінченні Київських вищих трирічних педагогічних курсів М. Грищенко певний час пра-

¹ У 2023 році утворений Київський столичний університет імені Бориса Грінченка шляхом злиття Київського університету імені Бориса Грінченка та Муніципального закладу вищої освіти «Київська академія мистецтв».

цював у школах Києва. Зокрема, у 1923/1924 н. р. був учителем 37-ї трудової школи, а в 1926/27 н. р. викладав суспільствознавство й обіймав посаду директора. Працюючи в школі, Микита Минович продовжував навчання і вже у 1926 р. закінчив Київський інститут народного господарства. Працював інспектором, директором педучилища, ректором Київського інституту соціального виховання, завідувачем Київським міськвнв, начальником управління шкіл МО України, директором науково-дослідних інститутів дефектології (1948–1950) і педагогіки (1955–1957). Водночас понад 30 років працював викладачем і (з 1957) завідувачем кафедри педагогіки Київського державного університету імені Т.Г. Шевченка. Все життя він не переривав зв'язку зі школою: писав наукові та методичні статті, покликані допомогти шкільному вчителю розглянути наболілі питання шкільної практики. Також їздив із виступами в школи, допомагав учителям організовувати роботу, листувався з ними. Микита Минович брав участь у педрадах шкіл, допомагав учителям у методичній роботі. Автор понад 250 наукових праць (20 монографій, підручників, методичних посібників, зокрема: «Розвиток народної освіти на Україні за роки Радянської влади» (1957), «Народна освіта у західних областях УРСР» (1960), «Дидактичні поради молодому викладачеві вузу» (1974) та ін.

Хочемо звернути увагу на дружбу М. Грищенка з відомим педагогом В. Сухомлинським, яка розпочалась у період, коли той був директором Пависької школи, та не припинялась практично протягом усього життя. Микита Минович надавав необхідну допомогу В. Сухомлинському в розробці питань виховання у школі, рецензував його дисертаційне дослідження на тему «Директор школи — керівник навчально-виховної роботи» (1955) (Петрошук, 2014, с. 120).

Історія трирічних педкурсів імені Б. Грінченка продовжувалась. Через три роки їх було реорганізовано у Педагогічний технікум імені Б. Грінченка, а вже у 1937 р. перейменовано у Педагогічну школу. 1 червня 1939 року на цій базі у Києві було організовано міський інститут удосконалення вчителів, який з часом перетворено на Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів і 17 грудня 1993 році йому присвоєно ім'я Б.Д. Грінченка. Згодом, 20 червня 2002 р., Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів імені Б.Д. Грінченка реорганізовано у Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка. 8 жовтня 2009 р. рішенням Київської ради університет перейменовано у Київський університет імені Бориса Грінченка (Літопис, 2022). Історія Університету була б неповною без розповіді про його ректора Віктора Олександровича Огнев'юка (2007–2022), доктора філософських наук, професора, академіка Національної академії педагогічних наук України, який був творцем

та ідейним натхненником університету. Слова про Бориса Дмитровича: «він більше працював, ніж жив», цілком можна зарахувати й до постаті В. Огнев'юка, його життєвого шляху.

Віктор Огнев'юк — відомий фахівець у галузі соціальної філософії, філософії історії, освіти і педагогіки. Поширив у науковому обігу поняття «освітологія» та «homo educatus», автор понад 100 вагомих наукових праць. Ініціював відкриття пам'ятника Борисові Грінченку в м. Києві (2010), був керівником проекту і головою редакційної ради багатотомного видання праць Б.Д. Грінченка (Літопис, 2022).

Трирічні педагогічні курси ім. Б. Грінченка у містечку Білики на Полтавщині у 1921–1923 рр. Про ще один навчальний заклад, який названо ім'ям Б. Грінченка, дізнаємося з біографії відомого українського педагога Григорія Ващенка. Найактивнішим періодом у його житті була робота керівником організованого ним навчального закладу для підготовки українських учительських кадрів — трирічних педагогічних курсів ім. Б. Грінченка у містечку Білики на Полтавщині у 1921–1923 рр. Г. Ващенко поставив завдання зробити з учительської школи в Біликах справжню українську педагогічну школу, що готувала б народних учителів-патріотів. При освітньому закладі ним був організований хор і драматичний гурток, застосовувалися методи Монтесорі, були обладнані зразкові навчальні кабінети, проводились психологічні досліди, високо було поставлене трудове навчання. Фахову діяльність Григорій Григорович поєднував з активною громадською роботою. Він створив і очолив у Біликах товариство «Просвіта». Попри великий успіх школи на виставці педагогічних навчальних закладів (влітку 1923 р.), Г. Ващенко став жертвою цькування з боку політичного режиму, зазнав судової погрози і змушений був залишити м. Білики (Ващенко, 2023).

Нижньосироватський ліцей імені Бориса Грінченка Нижньосироватської сільської ради Сумського району Сумської області (2013). Перші відомості про школу в селі Нижня Сироватка датуються 1732 роком. У цій школі в 1884–1885 рр. вчителював Борис Дмитрович Грінченко. Тут народилася його донька Анастасія Грінченко, українська письменниця. До 1925 р. школа називалась ім'ям Бориса Грінченка. Із 2013 р. навчальний заклад, а нині це ліцей, названо ім'ям Грінченка. На будівлі школи тепер встановлено меморіальну дошку. Також у закладі облаштовано музей Б. Грінченка (Нижньосироватський ліцей, 2024).

Обговорення. Надання імені навчальним закладам має давню традицію. Ім'я фізичної особи присвоюють задля увіковічнення пам'яті про цю людину, яка здійснила вагомий внесок у розвиток науки, освіти, культури тощо. Ще за життя Бориса Грінченка як мовознавця, освітнього й громадського діяча шанували не тільки відомі осо-

бистості, зокрема І. Франко, М. Коцюбинський, Леся Українка, а й прості громадяни. Тому відразу ж після смерті митця почалося вшанування його пам'яті, на честь Б. Грінченка проводились заходи, називалися навчальні заклади. Сучасне пошанування Бориса Дмитровича виявляється у тому, що відкрито два музеї його імені в селі Олексіївка Луганської області та Києві у корпусі Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, а також пам'ятники, меморіальні дошки в Києві, Харкові, на Луганщині, Сумах, у місцях, пов'язаних з його діяльністю. Ім'ям Б. Грінченка названо вулиці в Києві, Львові. 22 листопада 2013 р. Нацбанк України, продовжуючи серію «Видатні особистості України», ввів в обіг пам'ятну монету «Борис Грінченко». Вшанування пам'яті про Бориса Грінченка продовжується і нині. Особливо багато для цього робить колектив Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, проводячи щороку Грінченківські читання, екскурсії у музеї, доглядаючи за могилою видатного письменника, науковця, педагога, громадсько-культурного діяча, літературознавця, лексикографа, історика, публіциста. Використання форми дослідження історії навчальних закладів, названих іменем Бориса Грінченка, через педагогічну біографіку є найбільш науково обґрунтованим для позначення наукового напрямку, що вивчає педагогічні персоналії.

Висновки. За результатами історико-педагогічного пошуку нами встановлено, що після смерті Б. Грінченка українською спільнотою було зроблено такі кроки щодо увіковічення його пам'яті: створення видавничого фонду ім. Б. Грінченка, видання пропам'ятної збірки, складання бібліографії праць про нього, влаштування літературних вечорів, відкриття навчальних закладів, осередків просвіти із присвоєнням імені митця, зокрема в таких містах: Біла Церква, Харків, Умань, Львів, Фастів, Київ, на Полтавщині, Сумщині. Ці навчальні заклади реалізовували його ідеї демократизму, народності, гуманізму, надання змісту навчання і виховання національного характеру, що передбачає вивчення рідної мови,

українознавства, фольклору, української культури, історії, мистецтва, засвоєння духовних цінностей та ідеалів українського народу. У них здобувало освіту багато знаних згодом діячів освіти, культури, політики, які також здійснили вагомий внесок у розвиток українського суспільства.

Увіковічення пам'яті Бориса Грінченка продовжилось і в наступні десятиліття. Видавались його твори, називались вулиці та провулки в Києві, Львові, Дніпрі та інших населених пунктах (Міхно, 2023). Меморіальні дошки на честь письменника встановлено в Києві, Харкові, Львові, Чернігові та інших містах, так чи інакше пов'язаних з ім'ям цього діяча. На будівлі Наукового товариства імені Шевченка у Львові встановлено пам'ятний знак. Активно долучився до формування концепції пам'яті про Бориса Грінченка колектив Київського університету імені Бориса Грінченка, відкривши видатному педагогу 22 серпня 2011 р. в м. Києві пам'ятник.

Вшанування пам'яті Бориса Грінченка продовжується і нині, щоб наші сучасники і майбутні покоління знали, що ця непересічна особистість належить до когорти великих українців, для яких головним змістом і смыслом життя стала боротьба за формування української нації і становлення Української держави.

Перспективи подальших досліджень. Вивчення історії навчальних закладів, названих іменем Бориса Грінченка, є формою репрезентації педагогічної біографіки. Біографічний підхід допомагає знайти причини появи й розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії, розкрити сутнісні, «знакові» моменти, що стоять за ними, тому цей підхід є актуальним, але не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблематики. Вшанування пам'яті про Бориса Грінченка триває і сьогодні. Тому варто продовжувати подальші дослідження та акцентувати увагу на хронології встановлення в Україні пам'ятників, меморіальних дощок, появу вулиць на честь митця, оскільки вони допомагають зберегти історичну пам'ять та доповнюють літопис Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар А. Історія Першої Білоцерківської гімназії в особах (2-ге вид., доповнене, виправлене). Біла Церква: Видавець Олександр Пшонківський, 2020. 184 с.
2. Букет Є. Овсій Гончар — отаман-просвітянин. URL: <https://uain.press/blogs/ovsij-gonchar-otaman-prosvityanin-753937> (дата звернення: 16.01.2024).
3. Ващенко Г. Біографія. URL: <http://surl.li/ltovxs> (дата звернення: 10.01.2024).
4. Вівчарик О. Українець, який поставив крапку у Другій світовій війні. URL: <https://procherk.info/news/7-cherkassy/78342-ukrayinets-jakij-postaviv-krapku-v-drugij-svitovij-vijni> (дата звернення: 10.01.2024).
5. Гавалюк Р., Сова А. Невідома історія Оксани Суховерської. URL: <https://photo-lviv.in.ua/nevidoma-istoriya-oksany-suhoverskoj/> (дата звернення: 10.01.2024).
6. Герцюк Д. Українська приватна школа у Львові: витоки і основні віхи становлення (кінець XIX — 1939 pp.). URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/05/Ukr.pol.-chytannia.pdf> (дата звернення: 10.01.2024).

7. До історії видання першої біографії Б. Грінченка 1911 р. URL: <http://surl.li/aumnno> (дата звернення: 10.01.2024).
8. Зуб Е. Ніяких гімназій на «собачій мові». Як білі генерали освіти реформували. URL: https://www.dsnews.ua/ukr/nasha_revolyutsiya_1917/-nikakih-gimnaziy-na-sobachem-yazyke-yak-bili-generalik-ukrayinsku-16082019200000 (дата звернення: 10.01.2024).
9. Іваницька С. Роль Сергія Єфремова в творенні комеморативних практик української спільноти (на матеріалах ушанування пам'яті Бориса Грінченка): 1910–1913 роки. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2018. № 29. С. 19–49.
10. Котлобулатова І. Народна школа ім. Б. Грінченка. URL: <https://uma.lvivcenter.org/uk/photos/2769> (дата звернення: 10.01.2024).
11. Кошова Н. Книжкові знаки із зображенням тризуба періоду Української революції 1917–1921 рр. (із фондів бібліотеки НМІУ). URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Koshova_Nataliia/Knyzhkovi_znaky_iz_zobrazhenniam_tryzuba_periodu_Ukrainskoi_revolyutsii_1917_1921_rr.pdf (дата звернення: 10.01.2024).
12. Лист для Марії Миколаївни Грінченко від учениць школи ім. Бориса Грінченка. *Архів і бібліотека видатного діяча українського просвітництва Б.Д. Грінченка (з фондів Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського)* / Н.М. Зубкова. Київ, 2008. 178 с.
13. Літопис Київського Університету імені Бориса Грінченка. Становлення традиції підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у Києві. URL: <https://kubg.edu.ua/prouniversitet/vizytivka/istoriya.html> (дата звернення: 10.01.2024).
14. Лушпинський П. Український літературознавець, освітянин. URL: <http://surl.li/wcdabw> (дата звернення: 10.01.2024).
15. Над могилою Бориса Грінченка. Автобіографія, похорон, спомини, статті / уложив Сергій Єфремов. Київ: Вид-во «Вік», 1910. 187 с.
16. Нижньосироватський лицей імені Бориса Грінченка. URL: <https://sirovatka.pp.ua/> (дата звернення: 10.01.2024).
17. Пількевич (Рокицька) О. Становлення та розвиток гімназійної освіти на Київщині кінця XIX — початку XX століть. Історія Білоцерківської гімназії (1847–1920). URL: <https://kristti.com.ua/istoryko-pedagogichni-rozvidky-muzeyu-istoriyi-osvity-kyuivshhynu/> (дата звернення: 10.01.2024).
18. Пількевич (Рокицька) О. Історико-педагогічні розвідки музею історії освіти Київщини «3 історії педагогічних курсів у Тетіїві та Ставищах в 20-х роках XX століття». URL: <http://surl.li/smddrv> (дата звернення: 10.01.2024).
19. Педагогічна біографіка та біографістика в сучасному науково-інформаційному просторі : зб. м-лів VII Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти (20 трав. 2022 р., Київ) / НАПН України, Від-ня філософії освіти загальної та дошкільної педагогіки, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; редкол.: Березівська Л.Д. (голова редкол.), Сухомлинська О.В., Тарнавська С.В., Середа Х.В.]. Вінниця: ТВОРИ, 2022. 74 с.
20. Педагогічна мапа Києва. Вулиця Бориса Грінченка. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=J3sgmow-fNc> (дата звернення: 10.01.2024).
21. Перелісна Катерина Федорівна — Катерина Федорівна Глянько-Попова. Біографія. URL: <https://ukrlit.net/biography/perelisna.html> (дата звернення: 10.01.2024).
22. Перелісна К. Шкільні роки. Спогади. *Сучасність*. 1989. № 1. С. 75–86.
23. Петрошук Н. Перший грінченківець Микита Минович Грищенко (1900–1987) (за матеріалами ДАК). *Борис Грінченко — відомий і невідомий: м-ли VII щорічних Грінченківських читань*, 9 грудн. 2014 р. Київ: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 118–125.
24. Полях Л. Гімназійна освіта у Білій Церкві. URL: <http://bc-news.com.ua/dozvillya/item/4458-himnaziina-osvita-u-bilii-tserkvi> (дата звернення: 10.01.2024).
25. Попик В. Біографіка в роки незалежності України: етапи становлення, здобутки, нерозв'язані проблеми, завдання та перспективи майбутнього розвитку. *Українська біографістика*. 2021. № 22. С. 13–38.
26. Стамбол І. Призабутий сіяч. URL: <https://tyzhden.ua/pryzabutuj-siiach/> (дата звернення: 10.01.2024).
27. Українське Педагогічне Товариство до громадянства. URL: <https://zbruc.eu/node/72219> (дата звернення: 10.01.2024).
28. Яременко В. Борис Грінченко — національної ідеї смолоскип. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2022. 400 с.

REFERENCE

- Bondar, A. (2020). *Istoriia Pershoi Bilotserkivskoi himnazii v osobakh* [The History of the First Bila Tserkva Gymnasium in Personalities]. 2nd ed. revised and expanded, Bila Tserkva: Publisher Oleksandr Pshonkivskyi, 184 p. [in Ukrainian].
- Buket, Ye. (2023). Ovsij Honchar — Ataman-Educator. [in Ukrainian]. <https://uain.press/blogs/ovsij-gonchar-otaman-prosvityanin-753937>
- Vashchenko, H. H. (2023). Biography. [in Ukrainian]. <http://surl.li/ltovxs>

Vivcharyk, O. (2020). Ukrainets, yakyy postavyyv krapku v Druhii svitovii viini [The Ukrainian Who Put an End to the Second World War]. [in Ukrainian].

<https://procherk.info/news/7-cherkassy/78342-ukrayinets-jakij-postaviv-krapku-v-drugij-svitovij-vijni>

Havalyuk, R., & Sova, A. (2018). Nevidoma istoriia Oksany Sukhoverskoi [The Unknown History of Oksana Sukhoverska]. [in Ukrainian].

<https://photo-lviv.in.ua/nevidoma-istoriya-oksany-suhoverskoji/>

Hertsyuk, D. (2017). Ukrainian Private School in Lviv: The Background and Main Milestones of Developing (the end of 19th — 1939). [in Ukrainian]. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/05/Ukr.pol.-chytannia.pdf>

Do istorii vydannia pershoi biohrafii B. Grinchenka 1911. (2012). [Publication of the First Biography of B. Grinchenko in 1911]. [in Ukrainian].

<http://surl.li/aumnno>

Zub, E. (2019). "Niiakykh himnazii na "sobachii movi". Yak bili heneraly osvitu reformuvaly ["No Gymnasiums in 'Dog Language': How White Generals Reformed Education]. [in Ukrainian].

https://www.dsnews.ua/ukr/nasha_revolyutsiya_1917/-nikakih-gimnaziy-na-sobachem-yazyke-yak-bili-general-ukrayinsku-16082019200000

Ivanytska, S. (2018). Rol Serhiia Yefremova v tvorenni komemoratyvnykh praktyk ukrainskoi spilnoty (na materialakh ushanuvannia pamiati Borysa Grinchenka): 1910–1913 roky [The Role of Sergiy Yefremov in Creation of Commemorative Practices of the Ukrainian Community (based on the materials of respect for memory of Boris Hrinchenko): 1910–1913]. *Historiographic Research in Ukraine*, 29, 19–49 [in Ukrainian].

Manuscript. Institute of the V. Vernadskyi National Library of Ukraine. (n.d.). [Letter to Mariya Mykolayivna Grinchenko from the Students of the Boris Grinchenko School]. *Arkhiv i biblioteka vydatnoho diiacha ukrainskoho prosvitnytstva B. D. Grinchenka: z fondiv NBUV*, 178 p. [in Ukrainian].

Kotlobulatova, I. (2018). Borys Hrinchenko Folk School. [in Ukrainian].

<https://uma.lvivcenter.org/uk/photos/2769>

Koshova, N. M. (2018). Bookplates with the Depiction of Trident of the Ukrainian Revolution Period of 1917–1921 (from the NMHU Library Funds). [in Ukrainian].

https://shron1.chtyvo.org.ua/Koshova_Nataliia/Knyzhkovi_znaky_iz_zobrazhenniam_tryzuba_periodu_Ukrainskoi_revoliutsii_1917_1921_rr.pdf

Chronicle of Borys Grinchenko Kyiv University. (n.d.). The Formation of the Tradition of Teacher Training and Qualification Improvement in Kyiv. [in Ukrainian].

<https://kubg.edu.ua/prouniversitet/vizytivka/istoriya.html>

Lushpynskyi, P. L. (2019). Ukrainian Literary Scholar Educator. [in Ukrainian].

<http://surl.li/wcdabw>

At the Grave of Boris Hrinchenko. (1910). Autobiography Funeral Memories Articles. Edited by Sergiy Yefremov. "Vik" Publishing, Kyiv, Rada, 1910, № 9, January 26, p. 3 [in Ukrainian].

Nyzhniosyrovytska Gymnasium Named after Borys Hrinchenko. (n.d.). [in Ukrainian].

<https://sirovatka.pp.ua/>

Pilkevych (Rokytska), O. (2018). The Development of Gymnasium Education in the Kyiv Region at the End of the 19th — Beginning of the 20th Centuries. History of the Bila Tserkva Gymnasium (1847–1920) [in Ukrainian].

<https://kristti.com.ua/istoryko-pedagogichni-rozvidky-muzeyu-istoriyi-osvity-kyivshhyny/>

Pilkevych (Rokytska), O. (2018). Historical and Pedagogical Explorations of the Museum of the History of Education of the Kyiv Region "On the History of Pedagogical Courses in Tetiyiv and Stavyshe in the 1920s" [in Ukrainian].

<http://surl.li/smddrv>

Pedahohichna biohrafika ta biohrafistyka v suchasnomu naukovo-informatsionomu prostori: zb. materialiv VII Vseukr. nauk.-metodol. seminaru z istorii osvity. (20 travnia 2022 r). Kyiv, NAPN Ukrainy, Vid-nia filosofii osvity, zahalnoi ta doshkilnoi pedahohiky, DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynsko; redkol.: Berezivska L. D. (holova redkol.), Sukhomlynska O. V., Tarnavska S. V., Sereda Kh. V.]. Vinnytsia: TVORY, 2022. 74 p. [in Ukrainian].

Pedagogical Map of Kyiv. (2023). Borys Hrinchenko Street. [in Ukrainian].

<https://www.youtube.com/watch?v=J3sgmow-fNc>

Unknown author. (n.d.). Kateryna Fedorivna Perelysna — Kateryna Fedorivna Hlyanko-Popova. Biography. [in Ukrainian].

<https://ukrlit.net/biography/perelisna.html>

Perelisna, K. (1989). School Years. Memories. *Contemporary*, № 1, 75–86 [in Ukrainian].

https://sites.ualberta.ca/~spk2/Drazhevskia/shkilni_roky.htm

Petroshchuk, N. (2014). Mykyta Mynovych Hryshchenko (1900–1987): The First Grinchenkovets (Based on DAK Materials). In *Borys Grinchenko — Known and Unknown*, Proceedings of the 7th Annual Grinchenko Readings, December 9, 2014 (pp. 118–125) [in Ukrainian].

Poliakh, L. (2018). Gymnasium Education in Bila Tserkva. [in Ukrainian].

<http://bc-news.com.ua/dozvyillya/item/4458-himnaziina-osvita-u-bilii-tserkvi>

- Popyk, V. I. (2021). Biographics in the Years of Ukraine's Independence: Stages of Formation, Achievements, Unresolved Problems, Tasks, and Future Development Prospects. *Ukrainian Biographics*, 22, 13–38 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.15407/ub.22.013>
- Stambol, I. (2022). The Forgotten Sower. [in Ukrainian]. <https://tyzhden.ua/pryzabutj-siiach/>
- Ukrainian Pedagogical Society for Citizenship. (2018). [in Ukrainian]. <https://zbruc.eu/node/72219>
- Yaremenko, V. (2022). Borys Grinchenko — natsionalnoi idei smoloskyp. Kyiv, TOV «Yurka Liubchenka» [in Ukrainian].

Oksana MATVIICHUK,

PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor at the Educational Leadership Department,
Institute of In-Service Training,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8555-3645>
e-mail: o.matviichuk@kubg.edu.ua

Natalia PETROSHCHUK,

PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor at Historical and Civil Education Department,
Institute of In-Service Training,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-0906-0603>
e-mail: n.petroshchuk@kubg.edu.ua

HISTORY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS NAMED AFTER BORYS GRINCHENKO AS A FORM OF REPRESENTATION OF PEDAGOGICAL BIOGRAPHY

The article highlights and summarizes the history of the creation and activity of educational institutions named after Borys Grinchenko in the cities of Kyiv, Bila Tserkva, Lviv, Kharkiv, Uman, and Poltava Oblast. Examples of successful graduates of these institutions are given, and the names of teachers who worked in them are partially identified. It is argued that Borys Grinchenko is a Ukrainian pedagogue, writer, ethnographer, and political figure, whose name is inscribed in the chronicle of national revival. Moreover, it is found materials about persons who contributed to commemoration of Borys Grinchenko. It is noted that the gratitude of descendants for a person who made significant impact on the life of a person as well as society in general can be manifested in different ways. One common approach is to honour the memory of a person and recognise his contribution to the development of science, education, culture, politics and other spheres of public life is manifested in the naming of a specific person to a street, alley, educational institution, which is issued by an order, and public discussion takes place. The research uses the methods of pedagogical biography, which in a structural dimension covers the life path and creative achievements of pedagogical personalities. It is noted that the actualization of research is strengthened in the conditions of today, when the past is understood, evaluated, compared with the present through the biographies of famous or less famous figures who, thanks to their life and creative successes, have become symbols of certain historical periods. The study of the history of educational institutions named after Borys Grinchenko as a form of representation of pedagogical biography made it possible to outline the main approaches to honoring the memory of Borys Grinchenko. It was concluded that separate comprehensive studies of the history of educational institutions named after Borys Grinchenko as a form of representation of pedagogical biography are not enough, which indicates the relevance and novelty of the materials of this article.

Keywords: educational institutions, named after Borys Grinchenko, pedagogical biography, commemoration.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2024
Прийнято до друку 26.09.2024

УДК 378.016:81'243

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.5>

Анастасія ПТУШКА,

завідувачка кафедри іноземних мов
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету,
кандидатка філологічних наук, доцентка,
м. Харків, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-3177-5370>

e-mail: ptushkaanastasia@gmail.com

СУТЬ ТА СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто той факт, що в сучасних державних стандартах вищої освіти з низки напрямів підготовки студентів технічних спеціальностей володіння іноземною мовою представлено відразу у двох компетенціях. При цьому якщо раніше метою навчання іноземної мови у ЗВО було формування іншомовної комунікативної компетентності й усіх складових у соціально-побутовій і соціокультурній сферах спілкування, то нині увагу зацікавлено, зокрема, на професійній сфері спілкування.

Виявлено, що таке розширення сфер використання іноземної мови як засобу спілкування сприяло по-значенню формування професійної іншомовної комунікативної компетентності як однієї з основних цілей навчання професійної іноземної мови студентів технічних спеціальностей. Водночас вчені так і не дійшли єдиної думки щодо структури та компонентного складу професійної іншомовної комунікативної компетентності.

Розглянуто історію питання, запропоновано структуру та компонентний склад професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. У структурному плані професійна іншомовна комунікативна компетентність здобувачів вищої освіти включає два компоненти — іншомовний комунікативний та професійний. Перший складається з п'яти субкомпетенцій: лінгвістичної, мовної, соціокультурної, компенсаторної та навчально-пізнавальної. Професійний компонент включає знання у конкретній сфері професійної діяльності та професійні види діяльності фахівців відповідного напрямку підготовки. Досліджено, що цей компонент багато в чому визначатиме зміст навчання компонентів іншомовної комунікативної компетентності, додаючи у навчальний процес професійно орієнтований предметний зміст, що відображає особливість фахівців у технічній сфері.

Крім того, встановлено, що як рівнева категорія професійна іншомовна комунікативна компетентність студентів складається з п'яти компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного, комунікативного, рефлексивного, зміст яких докладно висвітлено у нашій розвідці.

Ключові слова: предметно-мовне інтегроване навчання, технічні спеціальності, професійна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність.

© А. Птушка, 2024

Вступ. У дисциплін «Іноземна мова» та «Професійна іноземна мова» у ЗВО основними цілями навчання є розвивальна, виховна та навчальна. Навчальна мета передбачає подальше формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності з рівня В1 (порогового рівня — рівня закінчення середньої загальноосвітньої школи) до рівня В2 (порогово-

го просунутого) у соціально-культурній та соціально-побутовій сферах спілкування. Крім того, студенти також мають сформувавши професійну іншомовну компетентність. При цьому формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності досить докладно описано в наукових роботах. Визначено підходи, методи та прийоми, а також предметно-тематичний зміст

навчання студентів ЗВО іноземної мови для міжособистісного спілкування у зазначених сферах.

Проблема формування професійної іншомовної комунікативної компетенції все ще продовжує становити інтерес для наукової дискусії. Викликано це, на наш погляд, двома основними причинами. По-перше, тим, що в методиці застосовують три різні за своєю цільовою установкою підходи до навчання професійної іноземної мови (іноземна мова для спеціальних цілей, інтегроване предметно-мовне навчання та викладання профільних дисциплін іноземною мовою). По-друге, предметно-тематичний зміст навчання студентів, а також комплекс професійно орієнтованих завдань, що відображають майбутню професійну діяльність випускників нелінгвістичних напрямів підготовки, які змінюватимуться залежно від прямої підготовки та профілю навчання. Розглянемо докладніше наукові дослідження вчених.

Мета. Обґрунтування структури іншомовної професійної компетентності студентів технічних спеціальностей та змісту кожного з компонентів.

Методологія. В основу дослідження покладено системний та порівняльний науковий підхід. Для досягнення мети дослідження використано комплекс дослідницьких методів, а саме: теоретичних — структурно-функціональний, порівняльно-зіставний, аналіз теоретичних праць з проблеми дослідження; систематизація, зіставлення, узагальнення, що дає змогу аргументовано розкрити сутність проблеми та сформулювати її вирішення.

Виклад матеріалу та основні результати. Своєю появою термін «комунікативна компетентність» завдячує американському філософу та лінгвісту Н. Хомському. У роботі «Аспекти теорії синтаксису» вчений запропонував термін «лінгвістична компетентність» (linguistic competence), описуючи мовну компетентність «ідеального» носія мови (N. Chomsky, 1965). Погляди вченого зазнали різкої критики іншим відомим американським соціолінгвістом Д. Хаймсом (D. Hymes, 1972), який говорив про вплив соціального та культурного контексту комунікації на процес спілкування між людьми. Інтерес науковців до природи комунікативної компетентності сприяв розробці кількох моделей іншомовної комунікативної компетентності, які досі використовуються у різних куточках світу, відбиваючи відданість наукових шкіл тій чи іншій моделі. Усі моделі були розроблені з лінгводидактичною метою для якісних змін у процесах навчання іноземної мови, а також контролю іншомовних здібностей учнів та студентів.

Одразу слід зазначити, що у цій роботі використовується таке розуміння термінів «компетенція» і «компетентність». Зокрема, компетенція — це «сукупність взаємозалежних якостей особистості (мотивація, знання, вміння, нави-

чки, способи діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної та продуктивної діяльності стосовно них», а компетентність — «володіння, людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та до предмета діяльності». Разом з тим у роботі послугуваватимемося терміном «іншомовна комунікативна компетентність», що позначає здатність і готовність вживати іноземну мову як засіб спілкування у зв'язку з тим, що це поняття уже давно утвердилося в методиці навчання іноземних мов і використовується вченими в цій сфері з 1980-х років (Vasilieva, 2020).

Найпершою моделлю іншомовної комунікативної компетентності була модель канадських дослідників М. Каналя та М. Суейн. Автори виділили в ній три компоненти: граматичну компетенцію, соціолінгвістичну компетенцію та компенсаторну компетенцію (strategic competence). Слід зазначити, що, судячи з опису, термін «граматична компетенція» був значно ширшим за своїм лінгводидактичним змістом, ніж його традиційне розуміння. Цей тип компетенції включав і володіння студентами граматичними правилами, і лексику, і правилами орфографії, і правилами фонології. «Соціолінгвістична компетенція» означає «здатність індивіда використовувати іноземну мову у різних соціальних контекстах», включаючи стиль, мовний реєстр, формат спілкування тощо. Користуючись знаннями про соціальний чи культурний контекст комунікації, студенти роблять вибір на користь мовного реєстру, стилю, формату спілкування тощо. В основу виділення компенсаторної компетенції лягло дослідження С. Савіньєн, присвячене комунікативному навчання студентів ЗВО іноземної мови. У процесі навчання останні мали вживати фрази типу «Вибачте», «Повторіть, будь ласка», «Поясніть іншими словами» для заповнення інформаційних прогалів під час спілкування.

Пізніше, 1983 р., М. Каналь доопрацював і підкоригував трикомпонентну модель іншомовної комунікативної компетентності, виділивши четвертий компонент — мовленнєву компетенцію (discourse competence). Остання становить здатність студентів робити іншомовне мовленнєве висловлювання.

Модель іншомовної комунікативної компетентності М. Каналя та М. Суейн набула широкого поширення у світі як перша вдала спроба представити конструкт іншомовної комунікативної компетентності. У 1983 та 1997 роках С. Савіньйон висловив свою прихильність цій моделі та представила чотири компоненти іншомовної комунікативної компетентності у вигляді перевернутої піраміди (Hamidova, 2020). Таке графічне зображення, на думку С. Савіньйона, символізує природу комунікативної компетентності. Це рівнева категорія. Вона постійно зростає і розви-

вається в міру формального вивчення іноземної мови або її використання як засобу спілкування.

Комунікативна компетентність починається з компенсаторного та соціолінгвістичного компонентів, а саме з мотивації та бажання вивчати іноземну мову й культуру країни мови, що вивчається, а також зі знань про культуру країни мови, що вивчається, а вже потім додається граматичний, мовленнєвий та компенсаторний компоненти. Автор пояснює це тим, що на момент вивчення іноземної мови з інших джерел, якими може служити телебачення, книги, газети тощо, студенти вже мають сформовані уявлення про іншомовну дійсність. Іноді це реальні уявлення, пов'язані з політичною системою, географічними відомостями, історичними віхами, іноді це сформовані стереотипи про культуру, народ та його поведінку. Ця позиція також знайшла своє відображення у багатьох роботах інших вчених, що присвячені соціокультурній компетентності. Науковці неодноразово стверджували, що навчання учнів та студентів іноземної мови й культури країни мови, що вивчається, не починається з «абсолютного нуля». Прийшовши до навчального класу, здобувачі освіти вже мають певні знання щодо цього. Нерідко ці базові початкові знання є мотивацією для подальшого вивчення мови з метою спілкування з її носіями.

Своєю чергою, європейський учений Ян Ван Ек у рамках проекту Ради Європи зі створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору розробив «загальноєвропейську» модель іншомовної комунікативної компетентності. Автор виділив шість складових: мовну (linguistic), мовленнєву (discourse), соціальну (social), соціокультурну (sociocultural), соціолінгвістичну (sociolinguistic), компенсаторну (strategic) компетентності (Zubkov, 2022). Очевидно, що дослідник підкоригував модель М. Каналя та М. Суейн, розширивши та уточнивши деякі компоненти. Зокрема, Ян Ван Ек замість терміна «граматична компетентність» запропонував «мовна компетентність», який більш коректно та повно репрезентує понятійний зміст поняття та не обмежується іншомовною граматикую. Соціолінгвістичну компетентність він поділив на три складові: соціальну, соціокультурну та безпосередньо соціолінгвістичну, що, як нам здається, також дуже правильно. Соціокультурна компетентність — володіння культурою країни мови, що вивчається, соціальна компетентність — здатність виконувати соціальні ролі при комунікації (студенти, викладач, батько, дитина тощо), соціолінгвістична — здатність змінювати мовну форму висловлювання залежно від вибраного соціального чи культурного контексту промови. Спеціально зазначимо, що з численних моделей іншомовної комунікативної компетентності соціальна компетентність є тільки в моделі Вана Ека. Наскільки це виправдано і наскільки це необхідно для нав-

чання іноземної мови, питання є досить спірним. Соціальна роль визначається контекстом ситуації. У зв'язку з цим соціокультурної компетентності цілком достатньо для того, щоб за допомогою соціолінгвістичної компетентності варіювати іншомовне мовленнєве висловлювання. Проте модель іншомовної комунікативної компетентності Вана Ека лягла в основу багатьох досліджень європейських авторів, що присвячені методиці навчання іноземних мов.

У більшості сучасних досліджень модель іншомовної комунікативної компетентності включає п'ять компонентів: мовний, розмовний, соціокультурний, компенсаторний та навчально-пізнавальний. Слід лише додати те, що соціокультурна компетентність не зациклюється виключно на культурі країни мови, що вивчається. Більшість науковців (Коваленко, 2008; Хвалибога, 2023; Юхно, 2022 та ін.) стверджує, що учні та студенти поряд з культурою країни мови, що вивчається, повинні також вивчати засобами іноземної мови й культуру рідної країни, краю, міста тощо. Це необхідно для того, щоб повною мірою оцінити аспекти культури країни досліджуваної мови, аби бути здатним виступати представником рідної країни та рідної культури.

Понятійний зміст п'ятого компонента зводиться до того, що в процесі навчання студенти повинні сформувати навички самоосвіти як у галузі іноземної мови, так і використовуючи останню як пізнання. Крім того, іноземна мова як об'єкт вивчення має свої характерні відмінності. Формування навчально-пізнавальної компетентності дасть змогу студентам самостійно в поза аудиторний час вивчати мову.

Слід зазначити, що багато вчених пропонувало свої авторські моделі іншомовної комунікативної компетентності, акцентуючи увагу на тому чи іншому її компоненті. Проте принципів відмінностей та кардинально нових компонентів ці моделі не містили.

За останні роки з'явилося також кілька робіт, у яких вченими висувалася ідея об'єднання двох різних за своєю природою компетентностей: іншомовної комунікативної та міжкультурної. Остання становить здатність особистості взаємодіяти з представниками різних країн та культур без прив'язки до конкретної іноземної мови чи культури. В одній зі своїх робіт, присвячених навчання студентів міжкультурного іншомовного спілкування, К. Безукладников (Bezukladnikov 2014) справедливо стверджує, що міжкультурна та іншомовна комунікативна компетентність, безумовно, тісно взаємопов'язані, але все ж таки є різними за своєю природою. Іншомовна комунікативна компетентність прив'язана до конкретної мови. Автор наводить приклади того, як можна мати іншомовну комунікативну компетентність в галузі однієї іноземної мови й не володіти цим видом

компетентності в галузі іншої. Міжкультурна компетентність — це інший вид компетентності, який формується на матеріалі конкретної мови, але не прив'язаний до неї. Це універсальні вміння взаємодіяти з представниками різних країн та культур.

А. Зубков у своєму дослідженні запропонував зміст навчання міжкультурної компетентності, виділивши номенклатуру міжкультурних умінь. До них, зокрема, автор зараховує такі: «ініціювати міжкультурний діалог, інтерпретувати культурні факти та події, виявляти культурні подібності та відмінності між представниками різних культурних груп, вирішувати культурні конфлікти, знаходити та визначати ситуації міжкультурних конфліктів, критично оцінювати контактуючі культури з позиції їх власних систем цінностей, виступати як представник рідної країни/культури» (Zubkov, 2022). Очевидно, що ці вміння є універсальними й можуть бути використані у навчанні будь-якої іноземної мови. Ця номенклатура умінь лягла основою відбору змісту навчання міжкультурної компетентності у роботах інших авторів. Аналізуючи ці праці, більшість науковців доходять висновку про те, що такий зміст навчання іноземної мови готує студентів до міжкультурної взаємодії в «парникових умовах», коли представники контактуючих культур бажають спілкуватися на кшталт «діалогу культур». Проте сучасний світ, поряд із «діалогом культур», визначається і «не-діалогом культур», коли у суспільстві процвітає культурна нерівність, культурна агресія та культурний вандалізм. Тож дослідники вважають за необхідне навчати учнів та студентів міжкультурним умінням в умовах «не-діалогу культур». До таких умінь вони зараховують: «а) уникати міжкультурного конфлікту; б) придумувати міжкультурний конфлікт; в) досягати компромісу у міжкультурному конфлікті; г) переконувати учасників міжкультурного конфлікту у своїй правоті» (Zhernovnykova, 2019; Sandal, 2020; Zhernovnykova, 2020).

Іншомовна комунікативна та міжкультурна компетентності продовжують формуватися у студентів нелінгвістичних напрямів підготовки з рівня B1 до B2 під час опанування дисципліни «Іноземна мова». Остання традиційно викладається в 1 або 1 та 2 семестрах залежно від ЗВО й напрямку підготовки. Крім того, у 2/3 та 4 семестрах студенти вивчають дисципліну «Професійна іноземна мова», метою якої є формування професійної іншомовної комунікативної компетентності або компетентності використовувати іноземну мову в професійній сфері спілкування.

У науковій літературі є великий корпус досліджень, присвячених опису поняття та відбору змісту навчання професійної іншомовної комунікативної компетентності. У наукових розвідках можна натрапити на різні терміни, що позначають, по суті, той самий вид компетентності.

При цьому багато дослідників у своїх визначеннях відображало специфіку майбутньої професійної діяльності студентів конкретного напрямку підготовки.

Так, Ж. Сандал визначає професійну комунікативну компетентність як інтегративне поняття, що включає «такі вміння, як уміння вільно володіти репертуаром професійних мовних жанрів, уміння чітко виконувати свою соціальну роль у професійному спілкуванні» (Sandal, 2020).

А. Зубков визначає цей вид компетентності як «складову професійної компетентності та взаємозв'язок лінгвістичних знань, професійних та комунікативних умінь та навичок, необхідних для здійснення комунікативної діяльності в рамках професійної сфери спілкування» (Zubkov, 2022).

С. Гамідова визначає професійну комунікативну компетентність як «інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця даного профілю, в якій відображається рівень засвоєних ним спеціальних знань, умінь, досвіду, достатніх для формування у нього професійного мислення, здатності відстоювати свою точку зору в різних соціальних та лінгвістичних умовах» (Hamidova, 2020).

К. Безукладников на основі аналізу низки робіт учених резюмує таке: «готовність до професійної взаємодії засобами іноземної мови досягається поєднанням професійних знань, мовної компетенції та соціально-поведінкового чинника та реалізується на основі єдності предмета діяльності та спрямованості на вирішення професійно значущої задачі» (Bezukladnikov, 2014).

К. Елдер дав таке визначення професійної іншомовної комунікативної компетентності: «якість особистості, що інтегрує професійні знання зі знаннями в галузі іноземної мови (що стосуються аспектів спілкування у професійній галузі) та комунікативними вміннями як рідною, так і іноземною мовами» (Elder, 2017).

Вивчення цих та багатьох інших визначень терміна «професійна іншомовна комунікативна компетентність» дає змогу дійти таких висновків. По-перше, всі існуючі визначення цього поняття, багато з яких відображає різні аспекти професійної діяльності та формування професійних компетенцій випускників ЗВО, не суперечать одне одному. Кожне з тлумачень по-своєму здійснює певний внесок у загальне розуміння цього складного й комплексного поняття. По-друге, професійна іншомовна комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності спеціаліста. Саме тому багато вчених у своїх тлумаченнях зазначає, що цей вид компетентності — це інтегративна якість особистості. По-третє, безумовно, професійна іншомовна комунікативна компетентність формується на стику іншомовної комунікативної компетентності та професійної компетентності. Тому в структурному плані вона

матиме дві складові: предметну — що стосується професії та професійної діяльності випускників, та іншомовну — що належить до оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. По-четверте, при формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності велике значення матиме конкретний підхід до навчання професійної іноземної мови, що використовуватиметься у навчальній групі. Враховуючи те, що професійна іншомовна комунікативна компетентність — це інтегративна здатність особистості, її формування відбуватиметься як у рамках дисципліни «Іноземна мова» чи «Професійна іноземна мова», так і під час вивчення інших предметів професійної спрямованості. Це означає, що іноземна мова має виступати одночасно як засіб навчання і як мета навчання. При цьому вибраний підхід до навчання з дисципліни «Професійна іноземна мова» повинен максимально створювати умови для міждисциплінарної інтеграції.

У цьому дослідженні на основі аналізу наукової літератури ми пропонуємо таке визначення професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей — це інтегративна якість особистості, що визначає здатність та готовність використовувати іноземну мову у професійній діяльності як засіб спілкування у професійній сфері, засіб пізнання та засіб розв'язання професійних завдань.

У структурному плані змісту, як було зазначено вище, професійна іншомовна комунікативна компетентність включає дві складові: професійно орієнтовану та іншомовну комунікативну компетентність.

У науковій літературі в структурному плані іншомовна професійна комунікативна компе-

тентність детально була представлена у роботах А. Зубкова (Zubkov, 2022). Вчений запропонував у рамках цього виду компетентності виділити два блоки: лінгвістичний та професійний. Перший включає професійно орієнтовану лінгвістичну, соціокультурну, прагматичну та стратегічну компетенції, а другий — професійні: когнітивну та операційно-технологічну компетенції. Когнітивна компетенція становить суму знань та вмінь їх використовувати в іншомовній діяльності. Операційно-технологічна — здатність застосовувати наявні професійні знання у професійно орієнтованій комунікації іноземною мовою. Актуалізація блоків відбувається почергово чи водночас у міру розв'язання професійних завдань. На думку автора, лінгвістичний блок може бути сформований у процесі вивчення предмета «Професійна іноземна мова». Водночас, у разі коли у ЗВО викладаються професійні дисципліни іноземною мовою, цей блок може бути значно збагачений. Лінгвістичний блок має більшу інваріантність порівняно з професійним. Таким чином при зміні спеціальності або напрямку підготовки у студентів вже буде сформовано іншомовну комунікативну компетентність на належному рівні (лінгвістичний блок), необхідно лише приділити увагу формуванню професійного блоку.

У нашому дослідженні на прикладі напрямку підготовки студентів технічних спеціальностей ми висвітлюємо своє розуміння структури професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних напрямів підготовки, яка у змістовному плані містить два компоненти: іншомовний комунікативний та професійний (рис. 1).

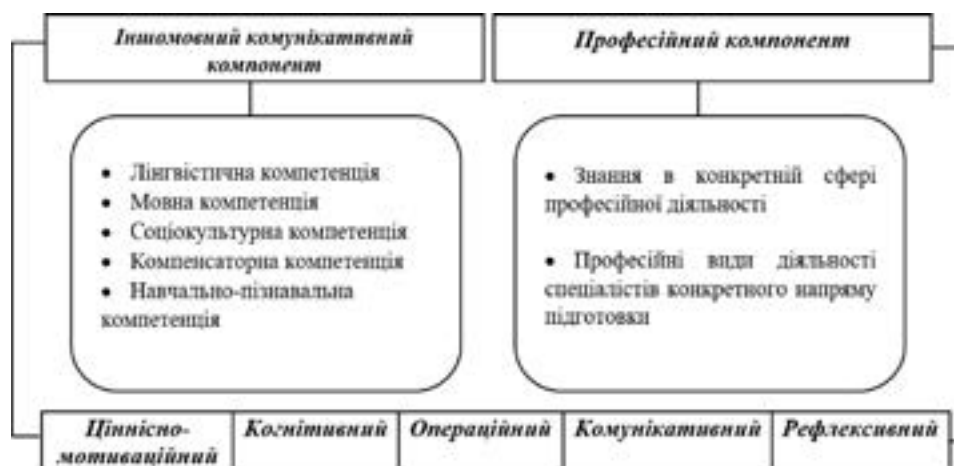


Рис. 1. Структура професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей

Професійний компонент багато в чому визначатиме зміст навчання компонентів іноземної комунікативної компетентності, додаючи у цей процес професійно орієнтований предметний зміст, що відображає особливості фахівців у технічній галузі. Зокрема:

- лінгвістична компетенція у професійній сфері спілкування включатиме професійну лексику технічної сфери та дискурсивні конструкції, особливості граматичного устрою мови у цій конкретній професійній сфері спілкування;

- *мовна компетенція* включатиме особливості когезії та когерентності усного та письмового висловлювання цієї професійної сфери спілкування, предметний зміст навчання видів мовної діяльності, що відображає специфіку мовної діяльності фахівців у технічній галузі;
- *соціокультурна компетенція* включатиме знання про соціальний та культурний контекст комунікації у конкретній професійній сфері, а також здатність соціокультурно прийнятно здійснювати цю професійну комунікацію;
- *компенсаторна компетенція* у професійній сфері передбачає використання стратегій заповнення інформаційних прогалів, прийнятних та поширених у конкретній професійній сфері спілкування;
- *навчально-пізнавальна компетенція* у професійній сфері означає здатність студента під час навчання у ЗВО, а також протягом усього життя продовжувати підвищувати свою компетентність у професійній сфері засобами іноземної мови, самостійно вибудовувати індивідуальну траєкторію самонавчання для підвищення професійної компетентності.

Таким чином, при формуванні професійної іноземної комунікативної компетентності студентів професійна складова (знанневий та діяльнісний компоненти), що відображає специфіку майбутньої професійної діяльності фахівців у технічній галузі, пронизує всі компоненти іноземної комунікативної компетентності, визначаючи як предмет та зміст іноземної діяльності.

Професійна іноземна комунікативна компетентність студентів технічних спеціальностей включає п'ять компонентів:

- *ціннісно-мотиваційний* — визначає наявність у студентів технічних спеціальностей ціннісних орієнтацій та мотивів опанувати професійну іноземну мову й використовувати її як засіб спілкування у професійній сфері, засіб освіти та самоосвіти з метою підвищення професійної компетентності;
- *когнітивний* — передбачає наявність знань як у галузі іноземної мови (лексика, грама-

тики, фонетики, соціокультурного компоненту змісту навчання), так і у сфері майбутньої професійної діяльності;

- *операційний* — визначає здатність до використання здобутих знань у технічній галузі в практичній професійній діяльності незалежно від мови спілкування (іноземна мова при цьому виступатиме не метою навчання, а виключно засобом спілкування та розв'язання професійних завдань);
- *комунікативний* — передбачає володіння видами іноземної діяльності у сфері професійного спілкування, а також особливостями усного та письмового професійного дискурсу;
- *рефлексивний* — визначає здатність студентів технічних спеціальностей аналізувати свою професійну діяльність, використовуючи іноземну мову як засіб спілкування, навчання та пізнання у професійній сфері.

Висновки. Дослідивши питання щодо структури іноземної професійної компетентності студентів технічних спеціальностей, можемо дійти висновку про те, що у структурному плані професійна іноземна комунікативна компетентність студентів включає два компоненти: іноземний комунікативний та професійний. Іноземний комунікативний складається з п'яти субкомпетенцій: лінгвістичної, мовної, соціокультурної, компенсаторної та навчально-пізнавальної. Професійний компонент передбачає знання у конкретній сфері професійної діяльності та професійні види діяльності фахівців конкретного напрямку підготовки. Він багато в чому визначатиме зміст навчання компонентів іноземної комунікативної компетентності, додаючи у цей процес професійно орієнтований предметний зміст, що відображає особливість фахівців у технічній сфері. Крім того, встановлено, що як рівнева категорія професійна іноземна комунікативна компетентність студентів складається з п'яти компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного, комунікативного, рефлексивного.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні розвитку змісту та особливостей формування іноземної компетентності студентів технічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваленко О. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2008. № 3. С. 28–34.
2. Хвалибога Т.І., Паласюк М.І. Особливості і перспективи формування іноземної комунікативної компетентності у студентів закладів вищої освіти. *Медицина освіти*, 2023. № 4. С. 94–98. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13639>
3. Юхно Н. Суть та структура іноземної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. Вип. 51. С. 113–119. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>

4. Zubkov, A. Professional Foreign Language Competence of Technical Students: Content, Structure and Formation. *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives*. 2022. Pp. 503–510). https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_53
5. Bezukladnikov, K. E., Novosyolov, M. A., & Kruze, B. A. The international teacher's foreign language professional communicative competency development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, 154, 329–332. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.158>
6. Hamidova, S., Ganiyeva, X. & Umarkulova, M. Development of professional competence in learning foreign languages for students of students of non-language higher education institutions. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*, 2020, 5(1), 193–195. <https://doi.org/10.36713/epra2016>
7. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–285). Harmondsworth: Penguin Books.
8. Elder, C., McNamara, T., Kim, H., Pill, J., & Sato, T. Interrogating the construct of communicative competence in language assessment contexts: What the non-language specialist can tell us. *Language & Communication*, 2017, 57, 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.12.005>
9. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (50th ed.). The MIT Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>
10. Sandal, J.-U., Detsiuk, T., & Kholiavko, N. Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular activities. *Advanced Education*, 2020, 7(14), 19–28. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.192411>
11. Vasilieva, P. Foreign language communicative competence: problems, approaches, searches and solutions. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 2020, (9), 98–108. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-98-108>
12. Zhernovnykova, O. A, Nalyvaiko, O. O., Nalyvaiko, N. A. Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School: monograph “Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine” edit. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Vienna: Premier Publishing. 2019, P. 208–216.
13. Zhernovnykova, O., Kovalenko, O., Mkrtychian, O., Zelenska, L. Evaluation of the professional teaching competence: chinese experience. *Journal of Education, Health and Sport*, 2020, 10(3), 199–207. <https://zenodo.org/record/3757294>

REFERENCES

- Kovalenko, O. (2008). Formuvannya kompetentnisnoho pidkhodu do vyvchennia inozemnykh mov [Formation of a competence approach to learning foreign languages]. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*, 3, 28–34 [in Ukrainian].
- Khvalyboha, T. I., & Palasiuk, M. I. (2023). Peculiarities and Perspectives of the Foreign Language Communicative Competence Development in Students of Institutions of Higher Education. *Medychna osvita*, (4), 94–98 [in English]. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13639>
- Yukhno, N. (2022). Sut ta struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv [The Essence and Structure of the Formation of Foreign Language Communicative Competence of Specialists]. *Scientific notes of the Pedagogical Department*, 51, 113–119 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>
- Zubkov, A. (2022). Professional Foreign Language Competence of Technical Students: Content, Structure and Formation. *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives* (pp. 503–510) [in English]. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_53
- Bezukladnikov, K. E., Novosyolov, M. A., & Kruze, B. A. (2014). The International Teacher's Foreign Language professional Communicative Competency Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 329–332 [in English]. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.158>
- Hamidova, S., Ganiyeva, X. & Umarkulova, M. (2020). Development of professional competence in learning foreign languages for students of students of non-language higher education institutions. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*, 5(1), 193–195 [in English]. <https://doi.org/10.36713/epra2016>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–285). Harmondsworth: Penguin Books [in English].
- Elder, C., McNamara, T., Kim, H., Pill, J., & Sato, T. (2017). Interrogating the construct of communicative competence in language assessment contexts: What the non-language specialist can tell us. *Language & Communication*, 57, 14–21 [in English]. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.12.005>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (50th ed.). The MIT Press. [in English]. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>

Sandal, J.-U., Detsiuk, T., & Kholiavko, N. (2020). Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular activities. *Advanced Education*, 7(14), 19–28 [in English].

<https://doi.org/10.20535/2410-8286.192411>

Vasilieva, P. (2020). Foreign Language Communicative Competence: Problems, approaches, searches and solutions. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 9, 98–108 [in English].

<https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-98-108>

Zhernovnykova, O. A., Nalyvaiko, O. O., Nalyvaiko, N. A. (2019). Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School: *monograph "Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine"* edit. I.M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Vienna: Premier Publishing, pp. 208–216 [in English].

Zhernovnykova, O., Kovalenko, O., Mkrtychian, O., Zelenska, L. (2020). Evaluation of the Professional Teaching Competence: Chinese experience. *Journal of Education, Health and Sport*, 10(3), 199–207 [in English].

<https://zenodo.org/record/3757294>

Anastasiia PTUSHKA,

*PhD in Philology, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Kharkiv National Automobile and Highway University,
Kharkiv, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0003-3177-5370>

e-mail: ptushkaanastasia@gmail.com

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

The article examines the current state of higher education standards in technical specialties, which require students to demonstrate proficiency in two foreign languages simultaneously. At the same time, if previously the goal of foreign language learning in higher education institutions was to develop foreign language communicative competence and all components in the social, everyday and sociocultural spheres of communication, nowadays the attention is paid, in particular, to the professional sphere of communication.

It was found that such an expansion of the spheres of using a foreign language as a means of communication contributed to the designation of the formation of professional foreign language communicative competence as one of the main goals of teaching a professional foreign language to students of technical specialties. At the same time, scientists have not yet reached a consensus regarding the structure and component composition of professional foreign language communicative competence.

The history of the issue is considered, the structure and component composition of the professional foreign language communicative competence of students of technical specialties is proposed. Structurally, students' professional foreign language communicative competence includes two components: foreign language communicative and professional. Foreign language communicative consists of five sub-competencies: linguistic, language, socio-cultural, compensatory and educational-cognitive. The professional component includes knowledge in a specific field of professional activity and professional activities of specialists in a specific field of training. It has been investigated that this component will largely determine the content of training components of foreign language communicative competence, adding professionally-oriented subject content to the training process, which reflects the specialty of specialists in the technical field.

Furthermore, our research has identified five key components that comprise professional foreign language communicative competence of students as the level category: value-motivational, cognitive, operational, communicative, and reflective. Our study provides a comprehensive overview of these components.

Keywords: *subject-language integrated education, technical specialties, professional competence, foreign language communicative competence.*

Стаття надійшла до редакції 12.01.2024

Прийнято до друку 26.09.2024

Світлана КУЧЕР,

професорка кафедри педагогіки
Криворізького державного педагогічного університету,
докторка педагогічних наук, доцентка,
м. Кривий Ріг, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-0662-9777>
e-mail: kucher@kdpu.edu.ua

Роман ГОРБАТЮК,

завідувач кафедри машинознавства і транспорту
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка,
доктор педагогічних наук, професор,
м. Тернопіль, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1497-1866>
e-mail: gorbaroman@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття представляє результати дослідження сутності поняття «фінансова грамотність» і стану проблеми формування фінансової грамотності як ключової компетентності у змісті професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. З метою виокремлення змістового складника готовності майбутніх учителів до формування фінансової грамотності в учнів початкової школи застосовано методи педагогічного спостереження під час педагогічної практики студентів бакалаврату та магістратури, контент-аналіз наявних методичних матеріалів для початкової школи на предмет виявлення економічної (фінансової) тематики в межах технологічної освітньої галузі. У результаті аналізу теоретико-методичної літератури з'ясовано, що поняття «фінансова грамотність» як ключова компетентність громадянина має однаковий зміст як для здобувачів початкової освіти, так і для майбутніх учителів, що пояснюється самою ідеєю «грамотності» як початкового рівня знань та компетенцій. Методом спостереження у майбутніх вчителів виявлено низький рівень фінансової компетентності та зацікавленості у розкритті фінансово-економічних аспектів під час проведення уроків на практиці. Передбачено, що у професійній підготовці вчителя початкової освіти фінансова грамотність як особисто значуща компетенція має поєднуватися з готовністю до формування фінансової грамотності в учнів. Умовами такої підготовки названо використання особистісно орієнтованого, компетентнісного, коучингового підходів. На основі змісту поняття «фінансова грамотність» сформульовано основні принципи формування фінансової грамотності здобувачів освіти: прозорість інформації, волонтерство в труді та добродійність, автономність дитячого бюджету; поступовість накопичення фінансового досвіду; поєднання фінансової обізнаності й критичного мислення; формування досвіду через гру; екологічність фінансових звичок та відповідальне споживання.

Ключові слова: фінансова грамотність, фінансова культура, фінансова обізнаність, підготовка вчителя початкової освіти, технологічна освітня галузь.

© С. Кучер, Р. Горбатюк, 2024

Вступ. Турбота про майбутнє залишається дуже важливою навіть у воєнний час, коли страждають базові потреби безпеки, захищеності насамперед. Компетентність у фінансових питаннях можна розглядати і як нагальну потребу, і як ключову навичку протягом життя, адже в різних життєвих обставинах людина стикається з фінансовими питаннями різного масштабу. Вивчення стану фінансової грамотності населення в останні десятиріччя регулярно відбувається на міжнародному рівні, і проведені дослідження PISA засвідчили недостатній рівень показників

у багатьох країнах світу. Наслідком виявлених прогалин стали прийняті державні програми з подолання фінансової безграмотності багатьма державами (Бельгія, Німеччина, Чехія, Польща, Великобританія, Фінляндія, Норвегія, Австралія, Канада, США, Індонезія та ін.), до яких Україна доєдналася лише з 2024 р. В Україні вивчення фінансової грамотності та обізнаності проводилося у 2010 та 2017 роках за підтримки USAID (Агентства США з міжнародного розвитку). Стурбованість негативними наслідками найнижчого рівня показників щодо фінансової грамотності

українських громадян та усвідомлення викликів і можливих нищівних впливів війни на добробут населення, очевидно, сприяли прийняттю за ініціативи Міністерства цифрової трансформації Національної стратегії розвитку фінансової грамотності в Україні до 2030 року Стратегія передбачає залучення до просвітницької роботи закладів освіти усіх рівнів і форм (Національна стратегія розвитку фінансової грамотності в Україні до 2030 року, 2024). Тож постає завдання підготовки освітян до розповсюдження відповідних знань, ставлення та поведінки щодо фінансів. Однією з провідних ланок освітньої системи, відповідальною за формування таких базових компетентностей як підприємливість та фінансова грамотність, є середня загальна освіта, що проголошено в її державних стандартах.

Фінансова грамотність населення є предметом вивчення у працях С. Домбровської, О. Дудчик, А. Зеленцової І. Матвійчук, О. Блискавки, Т. Повод та ін. Педагогічні дослідження формування фінансової грамотності здобувачів освіти в Україні здійснювали Т. Кізіма (формування фінансової грамотності учнів), Н. Приказюк, Ю. Ходаківська (цифрова фінансова грамотність), О. Козленко, Н. Кугай, А. Володько, І. Хом'юк, О. Ліскович, Л. Остапенко, В. Феннич (формування підприємництва та фінансової грамотності здобувачів середньої освіти в змісті різних освітніх галузей), В. Андрієвська, Л. Білоусова, А. Сапенко (STEAM-проект із розвитку фінансової грамотності учнів) та ін. Розроблено методичні посібники до спецкурсів з формування фінансової грамотності педагогів початкової школи (З. Філончук, О. Рябова, О. Часнікова, В. Рисін, А. Довгань, Т. Смаженко, 2016). Ці методичні матеріали й спецкурси, на наш погляд, потребують оновлення інформації та суттєвішої уваги до практики, аби сприяти формуванню не лише обізнаності, але й особистісної зацікавленості в керуванні власним бюджетом.

Мета. Проаналізувати сутність поняття «фінансова грамотність» як ключової компетентності та виокремити змістовий складник готовності майбутніх учителів до формування фінансової грамотності в учнів початкової школи. Приділити увагу забезпеченню в цій підготовці особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів та визначити основні принципи формування фінансової грамотності здобувачів освіти.

Методологія. З метою вивчення змісту поняття «фінансова грамотність» здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень та нормативних документів, застосовано методи узагальнення та систематизації як загальнонаукові. Зокрема, одним із завдань було виокремити зміст фінансової грамотності учнів початкової школи, що відповідає віковим особливостям, та сутність фінансової компетентності майбутніх вчителів початкових

класів у контексті їхньої професійно-педагогічної підготовки. Засобами педагогічного спостереження під час педагогічної практики студентів бакалаврату та магістратури вивчався рівень обізнаності здобувачів вищої освіти у питаннях фінансової грамотності та ставлення до фінансів (під час підготовки і проведення уроків з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–4 кл.). Також нами використовувався контент-аналіз наявних методичних матеріалів (навчальних завдань, підручників) для початкової школи на предмет виявлення змісту, що стосується економічної (фінансової) тематики в межах технологічної освітньої галузі.

Обговорення. Варто зауважити, що впровадження концепції Нової української школи сприяло посиленню уваги до формування фінансової грамотності учнів, оскільки вже в стандартах загальної середньої освіти окреслено серед обов'язкових результатів навчання таку ключову компетентність, як «підприємливість та фінансова грамотність» (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Тож у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів є важливим завданням набуття фінансової обізнаності та інших компетентностей, пов'язаних з підприємливістю, здатністю виявляти ініціативу та креативно мислити.

Формування фінансової грамотності дітей та молоді, на думку експертів, має відбуватися якомога раніше. Але станом на тепер є потреба здійснювати роботу з розвитку фінансової культури всіх вікових категорій населення, адже в Україні найнижчий індекс фінансової грамотності серед 30 країн, досвід яких вивчався проектом «Міжнародні партнерства заради стабільності фінансового сектора» спільно з Агентством США з міжнародного розвитку (USAID) (Фінансова грамотність, обізнаність та інклюзія в Україні: Звіт про дослідження, 2017, с. 7). Очевидно, що у процесі підготовки до формування фінансової грамотності учнів початкової школи майбутні вчителі й самі набувають цих компетентностей, позбавляються хибних переконань та підвищують рівень фінансової практики.

Для розуміння того, який зміст фінансової грамотності має бути забезпечений у освітній роботі зі здобувачами та їхніми батьками, варто звернутися до фінансових проблем, з якими стикаються учасники освітнього процесу. Глобалізація та доєднання вищої освіти України до Болонської системи певним чином наблизили розуміння фінансових потреб і труднощів студентів до ситуації в інших країнах. Моніторинг фінансової грамотності студентів PISA-2022 (у якому не брала участь Україна) виявив, що 18 % студентів (учнів) мають рівень нижче середнього, що означає, що вони не можуть застосувати свої фінансові знання до реальних життєвих ситуацій і рішень (OECD, 2024).

У США значна частина студентів та недавніх випускників коледжів має фінансові проблеми, які ілюструють наслідки фінансової безграмотності, зокрема: складність фокусування на навчанні через фінансовий стрес; відсутність продовольчої та житлової захищеності; недостатнє розуміння кредитних операцій, борги по кредитній картці, втрата вкладів тощо. (Financial Literacy Among American College Students, 2024). Це демонструє глобальність проблеми формування фінансової грамотності. Проте Україна в цьому контексті довгі роки відчутно відставала в осмисленні ступеня впливу фінансової грамотності громадян на економічний і соціальний розвиток країни та в ініціативі започаткування програм з фінансової освіти населення (Дудчик, 2019, с. 632).

Дослідники стверджують (Дудчик, 2019), що унікальність українського досвіду у формуванні фінансової грамотності й поведінки доцільно пов'язувати з багатьма обставинами історичного та суспільного розвитку, а саме:

- кардинальна зміна в досить короткі терміни умов життєдіяльності населення під час переходу до ринкової економіки;
- обмежені фінансові ресурси громадян не дають змоги здійснювати інвестиційні вкладення;
- люди не співпрацюють із фінансовою системою в Україні, бо не довіряють їй;
- негативний довгостроковий досвід у галузі фінансів (знецінення заощаджень, фінансові піраміди, банкрутство банків тощо), хоча фінансовий ринок активно розвивається, виникають нові інструменти, форми й види фінансових продуктів;
- досить примітивна структура бюджетів громадян;
- основи фінансової грамотності не є обов'язковим компонентом ні в загальній, ні у вищій освіті, тому населення здебільшого не здатне до фінансово грамотного поведіння на ринку фінансових послуг.

Проте останні світові тенденції фінансово-просвітництва не оминули уваги української освітянської спільноти. Ситуація змінюється, і в Україні активізувалася робота з розвитку фінансової грамотності дітей та молоді. Окрім науково-педагогічних публікацій з формування фінансової грамотності (Кізима, 2021; Козленко, 2019; Кугай & Володько, 2022; Лісович, 2021; Остапенко & Феннич 2020, Піддячий, 2023) та методичних посібників (Філончук та ін., 2016), збагачується тематика публікацій з фінансової грамотності для дітей та освітян на освітніх сайтах для педагогів і батьків. Оновлюються освітні курси на онлайн-платформах «Дія», «Освіта», «Prometheus» (Фінансова грамотність для освітян, 2024), які розробляються для широкої просвітницької діяльності Національним банком

України та окремими банками на власних сайтах, наприклад: «8 правил фінансової грамотності», Universalbank (8 правил фінансової грамотності, 2023) тощо. Приділяється увага новому поняттю «цифрова фінансова грамотність» (Приказюк, Ходаківська, 2023). Сьогодні знання та способи їх здобуття швидко застарівають, тому методичні посібники для учнів та вчителів повинні бути розробленими в межах останніх двох-трьох років.

Підготовка до розвитку фінансової грамотності у молодших школярів починається з систематизації змісту фінансових знань та вікових психологічних особливостей здобувачів. Причому слід враховувати, що початки фінансової грамотності можуть і повинні засвоюватися ще у дошкільному віці. Досвід закордонних країн з усталеними економічними традиціями (як-то Японія) показує успішність бесід з учнями початкової школи на теми простих розрахунків бюджету на приготування страв, привчання до шанування праці інших людей, формування навичок підприємливості та відповідальності за формування доходів сім'ї. Педагоги регулярно залучають дітей до підрахування заощаджень, проектування способів заробляти власні гроші та їх витрат (Кізима, 2021). Окреслені напрями роботи з дітьми узгоджуються як з віковими особливостями розвитку учнів, так і з всесвітніми тенденціями у фінансовому «лікнепі».

У дослідженнях фінансової грамотності, як правило, використовуються такі критерії: фінансова обізнаність, фінансова поведінка та фінансова інклюзія (Фінансова грамотність, обізнаність та інклюзія в Україні: Звіт про дослідження, 2017). Фінансова обізнаність досліджується засобами тестування, питання в якому стосуються загальної термінології, фінансових продуктів, відповідальності на ринках фінансових послуг та механізмів захисту прав споживачів фінансових послуг. Враховуючи специфіку фінансового сектора різних країн та пов'язаних з ним понять, зміст тестових завдань постійно переглядається. І наразі основою фінансової обізнаності в Україні вважаються «не стільки фінансові знання, скільки розуміння базисних основ управління особистим бюджетом, усвідомлення фінансової відповідальності за прийняті рішення, вміння порівнювати фінансові ризики і корисність фінансової послуги, усвідомлення впливу фінансових рішень на рівень особистого добробуту» (Дудчик, 2019, с. 632).

Затверджена в Україні Національна стратегія розвитку фінансової грамотності до 2030 року має на меті поширення фінансової обізнаності серед громадян на основі комплексного підходу. У документі поняття «фінансова грамотність» трактується на основі міжнародних офіційних документів як «комплекс знань, вмінь, навичок, ставлення та поведінки людини, потрібних для ухвалення обґрунтованих фінансових рішень і для досягнен-

ня в результаті особистого фінансового добробуту» (Національна стратегія розвитку фінансової грамотності, 2024, с. 6). Це визначення для України описує «базову» (побутову) фінансову грамотність, яка насамперед потрібна для ефективного керування особистими фінансами та споживання найпоширеніших фінансових послуг (платіжних, депозитних, кредитних тощо). Фінансова культура визначається як прояв фінансової грамотності. У зв'язку з цим серед складників фінансової культури населення названо такі, які потрібні з молодшого віку: культура набуття фінансових знань, умінь і навичок; культура споживання та розрахунків, культура заощаджень, культура благодійності, культура комунікацій, життя у громаді, захисту персональних даних тощо (Там само).

У Європейських країнах фінансова освіта посідає значуще місце у суспільному розвитку. Фінансова грамотність як результат фінансової (непрофесійної) освіти розуміється як поєднання двох елементів: володіння індивідами інформацією про існуючі фінансові продукти та їхніх виробників, а також про канали отримання інформації та здатність споживача фінансових послуг використовувати цю інформацію в процесі прийняття рішення. Високий рівень фінансової грамотності споживачів у ринковій економіці асоціюється з активною ощадною поведінкою, здатністю застосування накопичувальних та страхувальних інструментів, широкими використанням банківських послуг, ефективним плануванням і використанням родинного бюджету, вмінням приймати рішення у сфері особистих фінансів з довгострокової перспективи, уникати загрози зайвої заборгованості та ризиків шахрайства тощо (Блискавка, Зеленцова, 2012).

Ми ґрунтуємо своє припущення щодо успішності розвитку фінансової грамотності здобувачів на фундаменті компетентнісного підходу, а не лише через опановані знання про фінансову систему та відносини. Згідно із Державним стандартом початкової освіти, досвід здобувачів освіти, їхні потреби, досвід використання знань у різноманітних соціальних ситуаціях та ставлення до них є основою формування ключових компетентностей.

У підготовці вчителів початкової школи, на наш погляд, спостерігається певне протиріччя щодо формування фінансових компетентностей, адже, з одного боку, в змісті початкової освіти питання фінансової грамотності представлені доволі ґрунтовно майже в усіх освітніх галузях (математична, мовна, технологічна, інформаційна тощо). З іншого, є небезпека відсутності системного опанування фінансової грамотності, виходячи з набору обов'язкових освітніх компонентів спеціальності 013 — Початкова освіта. Так, при вивченні окремих методик початкового навчання деяка увага приділяється питанням грошових розрахунків, використання та заощаджен-

ня коштів, вивченню грошових одиниць і їхньої історії тощо. Але проблема потребує системного вирішення, набуття знань та регулярного застосування їх на практиці, що дасть змогу майбутнім вчителям мати базис фінансової компетентності у своєму професійному активі.

Згідно із компетентнісним підходом, формування фінансової грамотності може позитивно впливати на розвиток м'яких навичок (наскрізних умінь). Фінансова грамотність розвиває у здобувачів вищої освіти підприємливість, ініціативність, здатність користуватися можливостями, реалізовувати власні ідеї, формувати суспільні цінності, брати активну участь у суспільному житті, керувати власним життям і кар'єрою, розв'язувати фінансові проблеми (Домбровська, 2022, с. 7). Названі уміння та навички узгоджуються із метою і завданнями технологічної освітньої галузі, у межах якої, на наш погляд, доцільно організовувати роботу з формування фінансової грамотності. Зміст такої роботи недостатньо представлений у методичному забезпеченні початкової освіти, оскільки згідно з контент-аналізом методичних матеріалів з усіх навчальних предметів, представлених онлайн, менше 10 % містять практичні завдання, пов'язані з фінансовою грамотністю, і близько 60 % з них призначені для уроків та позаурочної роботи з математики.

З'ясувати готовність майбутніх учителів початкової освіти до розвитку фінансової грамотності й підприємливості учнів допомогло спостереження за підготовкою та проведенням уроків з курсу «Я досліджую світ». Теми залікових уроків студенти добирали довільно, за побажанням вчителя враховуючи заплановану тематику. Проте зміст уроку повністю розроблявся майбутнім педагогом на власний розсуд. У перебігу спостереження увага приділялася таким аспектам: чи порушуються на уроках технологій питання фінансової грамотності (вартість і витрати матеріалів, їх закупівля, повторне використання вживаних речей, сортування відходів, історія та технологія виготовлення грошей тощо); чи залучаються учні до обговорення їхнього ставлення до фінансових питань на основі власного життєвого досвіду; чи пропонується учням на уроках практична (інтерактивна) діяльність з формування досвіду фінансової поведінки (принаймні змодельована в грі). Було виявлено, що з 34 студенти 4 курсу бакалаврату та 18 студентів магістратури, які проходили виробничу педагогічну практику в закладах освіти у змішаному форматі (за можливості заняття проводилися офлайн, а також онлайн в синхронному режимі), лише 9,6 % зверталися до учнів з питаннями щодо матеріалів та їхнього економічного використання. Всього 11,5 % майбутніх учителів під час уроків давали учням можливість висловити свою думку й по-дискутувати. У методичних розробках уроків тех-

нологічної освітньої галузі студенти у переважній більшості вибирали виготовлення виробів, і тому ділові, імітаційні ігри, пов'язані змістом із способами використання грошей, не були застосовані в жодному з уроків.

У Державному стандарті початкової освіти зміст ключових компетентностей «підприємливість та фінансова грамотність» передбачає ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективності співпраці готовність до втілення життя інноваційних ідей, прийняття власних рішень. Особлива увага педагогів у формуванні фінансової грамотності як ключової компетентності має приділятися досвіду і потребам здобувачів освіти, які мотивують їх до навчання та формування, формуванню знань та вмінь в різному освітньому середовищі — як в школі, так і в родині, різноманітних соціальних ситуаціях і зумовлюють ставлення до них (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

У стандарті початкової освіти визначено такі компетенції учнів, які напряму пов'язані з фінансово-економічними знаннями та вміннями. Наприклад, з технологічної освітньої галузі здобувачі освіти мають розраховувати витрати та кількість матеріалів для виготовлення виробу (з допомогою дорослих та самостійно), ощадно використовувати матеріали під час виготовлення виробів, сортувати відходи та навіть використовувати їх у вторинній обробці. З інформатичної освітньої галузі здобувач освіти знаходить, подає, перетворює, аналізує, узагальнює та систематизує дані, критично оцінює інформацію для розв'язання життєвих проблем. У здоров'язбережувальній галузі одним із завдань є набуття здатності виявляти підприємливість та поводитися етично для поліпшення здоров'я, безпеки й добробуту (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Комплексний зміст навчання з фінансової грамотності відкриває багаті перспективи для впровадження проєктів відповідної тематики. Прикладом є розроблений та апробований у Харківських школах STEAM-проєкт із розвитку фінансової грамотності учнів середньої школи «Від мушлі до біткойна», який охопив уроки та позаурочну діяльність у межах соціальної, здоров'язбережувальної, громадянської, історичної, технологічної та інших освітніх галузей в середній та старшій школі (Андрієвська, Білоусова, Сапенко, 2018).

У підготовці студентів до формування фінансової грамотності студентів доцільно залучати неформальну та інформальну форми освіти, сприяючи проходженню онлайн-курсів, тренінгів, майстер-класів. Так, за бажанням студенти Криворізького державного педагогічного університету в межах курсу «Методика навчання технологічної освітньої галузі» мали змогу опрацювати

частину навчального кредиту засобами самостійного опанування курсу з фінансової грамотності «Особистий і сімейний бюджет» на платформі «Prometeus». Задля популяризації серед майбутніх учителів усвідомлення важливості освіти протягом життя доцільно застосовувати інноваційні технології (AR, VR) для створення імерсивних навчальних занять, які допомагають краще зрозуміти й візуалізувати складні предмети і явища, набути умінь, необхідних для успішного функціонування в сучасному світі — фінансовий менеджмент, цифрова грамотність, гнучкі навички тощо) (Піддячий, 2023). Також інноваційними технологіями в освіті, які сприятимуть формуванню ставлення і досвіду фінансової поведінки, можна вважати інтерактивні методи (дискусії та дебати, ігри), технологію дизайн-мислення, сторітелінг, проєктне навчання тощо.

Вікові особливості економічної соціалізації дітей змінюються від перших років життя, що насамперед зумовлено моделями споживацької поведінки дорослих, які їх оточують. Починаючи з дошкільного віку розвиваються навички споживацької та трудової поведінки, досвід користування грошми, на основі чого в молодшому шкільному віці вже формується ставлення до грошей, діти висловлюють думки про пов'язані з фінансами теми, починають усвідомлювати зв'язки між рішенням та його наслідками; розуміють функції грошей та залежність між суспільними заняттями, доходами, власністю, класовими відмінностями тощо (Філончук, Рябова, Часнікова, Рісін, Довгань, Хмелярчук, Смолженко, 2016). Проте ці процеси відбуваються і мимовільно, тобто вони є підґрунтям для педагогічної роботи з опанування фінансової грамотності та усвідомленої споживацької поведінки. Питання фінансової компетентності учнів початкової школи неможливо розв'язувати вчителю без участі батьків, адже є логічним розвиток соціальних компетентностей з розумінням спільності інтересів щодо сімейного бюджету. Ми вважаємо, що для систематизації фінансових знань та переконань майбутніх учителів, як і батьків молодших школярів, необхідно виробити певні принципи, основні ідеї формування фінансової культури. Осмислюючи методичні рекомендації та розробки останніх років, враховуючи основні засади стратегії розвитку фінансової грамотності, ми пропонуємо застосовувати для підготовки майбутніх учителів початкової освіти такі принципи педагогічної роботи з формування фінансової грамотності здобувачів:

- прозорість інформації: наприклад, щодо сімейного бюджету (з дітьми обговорюється, звідки надходять гроші в сім'ю, як ділити доход та відкладати на майбутнє, як планувати витрати);
- волонтерство в труді та добродійність: не всяка робота може бути оплачена; ки-

шенькові гроші для дітей не мають бути платою за хатню роботу або нагородою за добрі оцінки чи поведінку;

- автономність дитячого бюджету: якщо у дитини є власні гроші (кишенькові, наприклад), вона може самостійно ними розпоряджатися, без контролю батьків: це сприяє розвитку умінь планувати бюджет, приймати рішення щодо витрат і відповідальність за це;
- поступовість накопичення фінансового досвіду: починати користуватися власними грошима краще з невеликих сум, які з часом можуть збільшуватися, оскільки й зростають потреби школярів;
- обізнаність і критичне мислення про фінансові відносини та інструменти в державі: розуміння зв'язку податкової системи з безоплатними послугами;
- формування досвіду через гру: «безболісне» моделювання участі у фінансових процесах та досвіду засобами гри, невимушеність й умовність ігрової форми знижує тривожність;
- екологічність фінансових звичок та відповідальне споживання: інформувати молодь про згубні наслідки перевиробництва та культури надмірного споживання, сприяти формуванню звичок усвідомленого споживання — тільки за потреби.

Не слід забувати, що, окрім компетентісного підходу в організації формування фінансової грамотності здобувачів, має бути особистісно орієнтований, побудований на індивідуальній зацікавленості учасників освітнього процесу. Оскільки багато питань у процесі формування фінансової грамотності може потребувати подолання стереотипів та фіксованого способу мислення, вважаємо за доцільне застосовувати підходи і методи коучингу. Це може сприяти правильному реагуванню та подоланню фінансових проблем, розвитку позитивного мислення для постановки й досягнення фінансових цілей, формуванню більш чітких обрисів особистої фінансової свободи та добробуту.

Висновки. Аналіз наукових досліджень та нормативних документів дав змогу виявити та узагальнити зміст терміна «фінансова грамотність», що в широкому сенсі розуміється як су-

купність знань, умінь та досвіду використання людиною фінансових інструментів з метою забезпечення власного добробуту. Це поняття як ключова компетентність громадянина має однаковий зміст як для здобувачів початкової освіти, так і для майбутніх учителів, що пояснюється самою ідеєю «грамотності» як початкового рівня знань та компетенцій. Ця спільність підсилюється в умовах нашої держави тим, що цілеспрямована просвітницька робота з формування фінансової грамотності громадян України не мала масштабного і системного характеру, а ставлення до фінансової системи обтяжене спадком тоталітарного минулого суспільства. Тому формування фінансової грамотності учнів початкової школи починається з формування цієї компетентності у майбутніх вчителів практично «з нуля». Низький рівень фінансової грамотності у майбутніх вчителів опосередковано підтверджується тим, що вони практично уникали або більш формально розкривали фінансово-економічні аспекти під час проведення уроків на практиці. Водночас слід підкреслити, що у професійній підготовці вчителя початкової освіти фінансова грамотність як особисто значуща компетенція має поєднуватися з готовністю до формування фінансової грамотності в учнів. Своєю чергою, така підготовка потребує особливих умов, серед яких основними вважаємо застосування особистісно орієнтованого, компетентісного, коучингового підходів. На основі змісту поняття «фінансова грамотність» сформульовано провідні принципи формування фінансової грамотності здобувачів освіти: прозорість інформації, волонтерство в труді та добротність, автономність дитячого бюджету; поступовість накопичення фінансового досвіду; поєднання фінансової обізнаності й критичного мислення; формування досвіду через гру; екологічність фінансових звичок та відповідальне споживання.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробкою системи заходів неформальної та інформальної освіти з метою формування фінансової грамотності студентів, а також методичних рекомендацій до самостійної роботи та практичної підготовки, які стануть в пригоді майбутнім молодим учителям у компетентному розкритті тем з фінансової грамотності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Національна стратегія розвитку фінансової грамотності в Україні до 2030 року. URL: <https://bank.gov.ua/ua/news/all/natsionalna-strategiya-rozvitku-finansovoyi-gramotnosti-v-ukrayini-do-2030-roku>
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
3. Фінансова грамотність, обізнаність та інклюзія в Україні: Звіт про дослідження. Додатковий проєкт IP-FSS в Україні. Проєкт регіонального економічного розвитку. URL: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00STQQ.pdf

4. OECD (2024). "Shaping students' financial literacy: The role of parents and socio-economic backgrounds", *PISA in Focus*, No. 126, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c3f3dc74-en>.
5. Financial Literacy Among American College Students Infographic 29 January 2024. <https://www.ebsco.com/resources/financial-literacy-among-american-college-students>
6. Дудчик О.Ю., Матвійчук І.О. Фінансова грамотність населення: теоретичні аспекти, проблеми і перспективи поліпшення в Україні. *Інфраструктура ринку*. 2019. Вип. 31. С. 631–636.
7. Кізима Т.О., Баран М.М. Фінансова грамотність дітей — серед пріоритетів нової української школи. *Актуальні питання фінансової теорії та практики: зб. м-лів Восьмої заочнодистанційної наукової конференції студентів і молодих вчених (20 травня 2021 р., м. Тернопіль)*. С. 55–57. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/42257/1/%D0%9A%D1%96%D0%B7%D0%B8%D0%BC%D0%B0.PDF>
8. Козленко О.Г. Наскрізнi змістові лінії курсу біології «Підприємливість і фінансова грамотність». *Біологія і хімія в рідній школі*. 2019. № 2(131). С. 16–20. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717145/1/Bio_him_2_2019-pp-16-20.pdf
9. Кугай Н. & Володько А. Реалізація наскрізної лінії «підприємливість і фінансова грамотність» під час вивчення функцій у базовій школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. № 3. С. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2022.265916>
10. Ліскович О. Використання задач фізичного змісту в процесі викладання курсу «Фінансова грамотність». *Вересень*. 2021. № 3(90). URL: <https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/150/145>
11. Остапенко Л.П. & Феннич В.М. Формування ключової компетентності «підприємливість і фінансова грамотність» в шкільному курсі інформатики. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя: зб. наук. пр.* 2020. Вип. 19. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/5cf8a11a-de1b-4f0d-874a-fa90c329076c>
12. Філончук З.В., Рябова О.Б., Часнікова О.В., Рисін В.В., Довгань А.І. Спецкурс із фінансової грамотності для підвищення кваліфікації педагогів початкової школи: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Т.С. Смовженко. Київ: ДВНЗ «Університет банківської справи», 2016. 116 с. URL: https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/Posibn_speckurs-Pochatkova-shkola-DVNZ-UBS-1.pdf
13. Фінансова грамотність для освітан: Освітній курс / Національний банк України. URL: https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+NBU101+2024_T1
14. 8 правил фінансової грамотності. URL: <https://www.universalbank.com.ua/blog/8-pravil-finansovoyi-gramotnosti>
15. Приказюк Н.В., Ходаківська Ю.О. Цифрова фінансова грамотність: компоненти та методи підвищення. *Innovation and Sustainability*. 2023. № 2 (12). С. 31–37. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/42519>
16. Блискавка О., Зеленцова А. Фінансова грамотність населення та розвиток національної економіки. URL: https://ufin.com.ua/analit_mat/strah_rynok/159.htm
17. Домбровська С.О. Сучасні методи формування фінансової грамотності населення України. *Освітня аналітика України*. 2022. № 3(19). С. 3–14. URL: https://science.iea.gov.ua/wpcontent/uploads/2022/09/1_Dombrovska_319_2022_5_14.pdf
18. Андрієвська В.М., Білоусова Л.І., Сапенко А.А. STEAM-проект із розвитку фінансової грамотності учнів. *Народна освіта*. 2018. Вип. 2(35). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5335
19. Піддячий В. Сутність і зміст інновацій та інноваційних практик у неформальній та інформальній освіті. *Молодь і ринок*. 2023. № 9/217. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.288065>
20. Повод Т. Фінансова грамотність населення як пріоритетна умова успішного розвитку держави. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка*. 2021. № 9. С. 84–90. DOI: <https://doi.org/10.32851/2708-0366/2021.9.11>
21. Хом'юк І.В. Формування фінансової грамотності майбутніх інженерів на заняттях з вищої математики. *Вісник Вінницького політехнічного інституту* 2019. № 6. С. 99–105. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/download/2449/2348/2762>

REFERENCES

- Natsionalna stratehiia rozvytku finansovoi hramotnosti v Ukraini do 2030 roku [National Strategy for Financial Literacy Development in Ukraine until 2030]. (n.d.). Natsionalnyi bank Ukrainy [in Ukrainian]. <https://bank.gov.ua/ua/news/all/natsionalna-stratehiya-rozvitku-finansovoyi-gramotnosti-v-ukrayini-do-2030-roku>
- Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State Standard of Primary Education]. (n.d.). Verkhovna Rada Ukrainy [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
- Finansova hramotnist, obiznanist ta inkluziia v Ukraini: Dodatkovyi proekt IP-FSS v Ukraini. Proekt rehionalnoho ekonomichnoho rozvytku: Zvit pro doslidzhennia [Financial Literacy, Awareness, and Inclusion in Ukraine: IP-FSS additional project in Ukraine. Regional economic development project: Research report] [in Ukrainian]. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00STQQ.pdf

- OECD. (2024). Shaping Students' Financial Literacy: The role of parents and socio-economic backgrounds. *PISA in Focus*, 126. OECD Publishing [in English].
<https://doi.org/10.1787/c3f3dc74-en>
- Financial Literacy among American College Students Infographic | 29 January 2024 (2024). EBSCO [in English].
<https://www.ebsco.com/resources/financial-literacy-among-american-college-students>
- Dudchuk, O. Yu., & Matviichuk, I. O. (2019). Finansova hramotnist naseleennia: teoretychni aspekty, problemy i perspektyvy polipshennia v Ukraini [Financial literacy of the population: Theoretical aspects, problems, and improvement perspectives in Ukraine]. *Infrastruktura rynku*, 31, 631–636 [in Ukrainian].
- Kizima, T. O., & Baran, M. M. (2021). Finansova hramotnist ditei — sered pryorytetiv novoi ukrainskoi shkoly [Financial Literacy of Children — among the Priorities of the New Ukrainian School]. *Aktualni pytannia finansovoi teorii ta praktyky: Zbirnyk materialiv Vosmoï zaochno-dystantsiinoï naukovoï konferentsii studentiv i molodykh vchenykh*, m. Ternopil, 20 travnia 2021 r., 55–57 [in Ukrainian].
<http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/42257/1/Kizima.PDF>
- Kozlenko, O. H. (2019). Naskrizni zmistovi linii kursu biolohii "Pidpriemlyvist i finansova hramotnist" [Cross-Cutting Content Lines of the Biology Course "Entrepreneurship and Financial Literacy"]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli*, 2(131), 16–20 [in Ukrainian].
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717145/1/Bio_him_2_2019-pp-16-20.pdf
- Kuhai, N., & Volodko, A. (2022). Realizatsiia naskriznoi linii "pidpriemlyvist i finansova hramotnist" pid chas vvychennia funktsii u bazovii shkoli [Implementation of the cross-cutting line "entrepreneurship and financial literacy" during the study of functions in basic school]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*, 3, 49–58 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2022.265916>
- Liskovych, O. (2021). Vykorystannia zadach fizychnoho zmistu v protsesi vykladannia kursu "Finansova hramotnist" [Using the physics tasks while teaching the course "Financial Literacy"]. *Veresen*, 3(90) [in Ukrainian].
<https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/150/145>
- Andriievska, V. M., Bilousova, L. I., & Sapenko, A. A. (2018). STEAM-proekt iz rozvytku finansovoi hramotnosti uchniv [STEAM-project for Development of Students' Financial Literacy]. *Narodna osvita*, 2(35) [in Ukrainian].
https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5335
- Blyskavka, O., & Zelentsova, A. Finansova hramotnist naseleennia ta rozvytok natsionalnoi ekonomiky [Financial literacy of the population and the development of the national economy]. [in Ukrainian].
https://ufin.com.ua/analit_mat/strah_rynok/159.htm
- Dombrovska, S. O. (2022). Suchasni metody formuvannia finansovoi hramotnosti naseleennia Ukrainy [Modern Methods of Developing Financial Literacy in among the Ukrainian Citizens]. *Osvitnia anatyka Ukrainy*, 3(19), [in Ukrainian].
https://science.iea.gov.ua/wpcontent/uploads/2022/09/1_Dombrovska_319_2022_5_14.pdf
- Finansova hramotnist dlia osvitan: Osvitnii kurs [Financial literacy for educators: Educational course]. (2024). Natsionalnyi bank Ukrainy [in Ukrainian].
https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+NBU101+2024_T1
- Filonchuk, Z. V., Riabova, O. B., Chasnikova, O. V., Rysin, V. V., & Dovhan, A. I. (2016). Spetskurs iz finansovoi hramotnosti dlia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv pochatkovoï shkoly [Special course on financial literacy for enhancing qualifications of primary school teachers]. *Kyiv: DVNZ "Universytet bankivskoi spravy"* [in Ukrainian].
https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/Posibn_speckurs-Pochatkova-shkola-DVNZ-UBS-1.pdf
- "8 pravyl finansovoi hramotnosti" [8 rules of financial literacy]. (n.d.). Universal Bank [in Ukrainian].
<https://www.universalbank.com.ua/blog/8-pravil-finansovoyi-gramotnosti>
- Ostapenko, L. P., & Fennych, V. M. (2020). Formuvannia kliuchovoi kompetentnosti "pidpriemlyvist i finansova hramotnist" v shkilmomu kursi informatyky [Formation of key competence "entrepreneurship and financial literacy" in the school course of informatics]. *Naukovo-doslidna robota studentiv yak chynnyk udoskonalennya profesiynoyi pidhotovky maybutnogo vchytelya: zb. nauk. pr.*, 19 [in Ukrainian].
<https://dspace.hnpu.edu.ua/items/5cf8a11a-de1b-4f0d-874a-fa90c329076c>
- Piddiachyi, V. (2023). Sutnist i zmist innovatsii ta innovatsiinykh praktyk u neformalnih ta informatsiivnih osviti [The essence and content of innovations and innovative practices in non-formal and informal education]. *Molod i rynek*, 9/217 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.288065>
- Povod, T. (2021). Finansova hramotnist naseleennia yak pryorytetna umova uspishnoho rozvytku derzhavy [Financial literacy of the population as a priority condition for successful state development]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Seriya: Ekonomika*, 9, 84–90 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.32851/2708-0366/2021.9.11>
- Homiuk, I. V. (2019). Formuvannia finansovoi hramotnosti maibutnikh inzheneriv na zaniattiakh z vyshchoi matematyky [Formation of Financial Literacy of Future Engineers at Higher Mathematics Lessons]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 6, pp. 99–105 [in Ukrainian].
<https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/download/2449/2348/2762>

Svitlana KUCHER,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy,
Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-0662-9777>
e-mail: kucher@kdpu.edu.ua

Roman HORBATIUK,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Mechanical Engineering and Transport,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-1497-1866>
e-mail: gorbaroman@gmail.com

FORMATION OF FINANCIAL LITERACY AS A KEY COMPETENCE IN THE CONTENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER`S PROFESSIONAL TRAINING

The article presents the results of a study on the content of the concept of "financial literacy" and the current state of the issue concerning the development of financial literacy as a key competency in the professional training of future primary school teachers. To identify the content component of future teachers' readiness to instill financial literacy in primary school students, methods of pedagogical observation during undergraduate and graduate student teaching practices, and content analysis of existing methodological materials for primary education were used to detect economic (financial) themes within the technological educational domain. The analysis of theoretical and methodological literature revealed that the concept of "financial literacy" as a key competency for citizens has the same content for both primary education recipients and future teachers, explained by the very idea of "literacy" as a foundational level of knowledge and competencies. Observations showed a low level of financial competence and interest in exploring financial-economic aspects among future teachers during their practical teaching sessions. It is anticipated that in the professional training of primary education teachers, financial literacy as a personally significant competency should be combined with readiness to develop financial literacy in students. Conditions for such training include the use of personalized, competency-based, and coaching approaches. Considering the content of the concept of "financial literacy," key principles for developing financial literacy in students have been formulated: transparency of information, volunteering at work and charity, autonomy of the child's budget; gradual accumulation of financial experience; combination of financial awareness and critical thinking; providing experience through play; ecological financial habits and responsible consumption.

Keywords: *financial literacy, financial culture, financial awareness, primary education teacher training, technological education industry.*

Стаття надійшла до редакції 24.08.2024

Прийнято до друку 26.09.2024

КОМПАРАТИВНІ ОСВІТНІ РОЗВІДКИ

УДК 374.7.018:005.336.4(410)

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.7>

Анастасія ФЕДЧИШИНА,

аспірантка кафедри освітології

та психолого-педагогічних наук

Факультету педагогічної освіти

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0009-0009-8158-5170>

e-mail: a.fedchyshyna.asp@kubg.edu.ua

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

У статті розглянуто досвід реалізації неформальної освіти дорослих в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Неформальна освіта дорослих в Сполученому Королівстві трактується як структурний компонент освіти протягом життя, що доповнює існуючу формальну освіту і є потужним інструментом сталого розвитку суспільства та потенціалу кожної дорослої людини, підвищуючи її конкурентоспроможність на ринку праці. Стратегічною метою неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є всебічний розвиток культури особистості, задоволення освітніх та естетичних потреб; подолання розриву між поколіннями; допомога в адаптації особистості в суспільстві; компенсація відсутності формальної освіти; розвиток потреби в освіті, здатності до самостійного навчання, пізнання себе та своїх здібностей.

Автором констатовано, що неформальна освіта у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії забезпечується мережею закладів, які впроваджують сучасні й інноваційні форми неформального навчання на базі провідних університетів, коледжів, шкіл, освітніх центрів, неурядових громадських організацій тощо. Схарактеризовано основні форми неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (професійні курси, тренінги, стажування, відкриті онлайн-курси тощо); наведено приклади освітніх програм та навчальних курсів на базі британських університетів, які є провайдерами навчальних послуг у сфері неформальної освіти дорослих. Інноваційними методами неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є моделювання та спостереження за практикою, відображення результатів навчання (підсумкове портфоліо, паспорт навичок), профілювання, резюме (платформа "Euorass" тощо), навчальні портфоліо, сертифікована волонтерська діяльність, оцінювання за запитом, структуровані інтерв'ю, усне оцінювання та особисті проекти.

Вивчення досвіду реалізації неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії дало змогу автору дійти висновку про те, що система освіти дорослих зорієнтована на формування швидкої адаптації населення до соціально-економічних викликів та спрямована на реалізацію державної політики у сфері зайнятості населення, соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності громадян країни.

Ключові слова: неформальна освіта, неформальна освіта дорослих, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

© А. Федчишина, 2024

Вступ. Проблеми адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов, питання зайнятості молодого населення, потреба у навчанні протягом життя, самоосвіті та самовдосконаленні, необхідність

розвитку соціально-комунікативних (soft skills) та професійних навичок (hard skills) актуалізують розвиток неформальної освіти дорослих у всьому світі. Однією із прогресивних країн у реалізації концепції освіти протягом життя є

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

У третій спеціальній доповіді Освітнього комітету Палати громад Сполученого Королівства від 10 березня 2021 р. «План революції навичок дорослих і навчання протягом життя» визначено, що британський уряд прагне створити ефективну систему освіти дорослого населення, спрямовану на підвищення продуктивності, підтримку зайнятості та сприяння соціальній інтеграції дорослого населення. Розвиток навичок є ключовим напрямом неформальної освіти дорослих, адже поєднання глобальних мегатрендів, таких як глобалізація, технічний прогрес і старіння населення, впливають на сучасний ринок праці, модернізуючи вимоги до опанування працівниками нових навичок (A plan for an adult skills and lifelong learning revolution: Government Response to the Committee's Third Report, 2021).

Особливості неформальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії досліджувались з різних позицій: взаємозалежність формальної, неформальної та інформальної освіти (A. Melnic, N. Botez, P. Coombs, M. Ahmed.); особливості функціонування неформальної освіти (A. Allaste, M. Beilmann, R. Pirk); навчання в неформальному середовищі (J. Badger); зв'язок інформальної та неформальної освіти (A. Filippopoliti, D. Koliopoulos); потенціал неформальних лабораторних середовищ (N. Garner, A. Siol, I. Eilks); програмне забезпечення неформальної освіти дорослих (T. Afrik); методи ефективності неформальної освіти для підвищення працездатності (R. Gloria, T. Dobrescu, R. Marinela).

Наукові розвідки засвідчують, що неформальна освіта дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є предметом постійного дослідження закордонних вчених і характеризується пошуком інноваційних форм її організації, що засвідчує цінність вивчення британського досвіду для інших країн. В той же час аналіз вітчизняної наукової літератури дав змогу засвідчити фрагментарність досліджень та відсутність комплексного аналізу досвіду реалізації неформальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, що зумовило вибір напряму дослідження.

Мета. Проаналізувати досвід реалізації неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на прикладі провідних університетів, коледжів, шкіл, освітніх центрів, неурядових організацій.

Методологія. Для досягнення мети дослідження використано комплекс дослідницьких методів, а саме: теоретичних — аналіз сучасних теоретичних праць та нормативної бази з вибраної проблематики, систематизація, синтез, зіставлення, узагальнення; системний (виявлення загальних системних властивостей і якісних характеристик

неформальної освіти та її складників, які розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку); структурно-функціональний (характеристика сучасних соціально-економічних глобальних викликів, що провокують необхідність розвитку неформальної освіти дорослих у світі); порівняльно-зіставний (виявлення чинників впливу, зіставлення загроз, що впливають на процес реалізації неформальної освіти дорослих в умовах непередбачуваних змін); статистичних — вивчення, опрацювання та аналіз статистичних даних щодо участі дорослого населення у формальному та неформальному навчанні; узагальнення отриманих даних з метою підвищення обґрунтованості висновків; метод наочного відтворення (графічний метод).

Результати дослідження. В Рекомендаціях 1437 Парламентської асамблеї Ради Європи «Про неформальну освіту» зазначено, що формальна освітня система не завжди відповідає швидким та постійним технологічним, соціальним й економічним змінам у суспільстві, тому має бути доповнена неформальними освітніми практиками. Прийняття цього документа є важливим етапом у становленні та формуванні неформальної освіти дорослих, оскільки він передбачає аспекти її визнання, освітню демократію та спонукає до пошуку найкращих форм її організації (Recommendation 1437 Non-formal education, 2000).

Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) акцентовано, що функціонування неформальної освіти, має базуватися на чотирьох основних положеннях: «навчання для життя» — бачення перспективи, почуття особистої відповідальності; «навчання в дії» — розвиток компетенцій для розв'язання непередбачуваних ситуацій у робочому середовищі та повсякденному житті; «навчання для знання» — важливість вміння навчатися та потреби у безперервному навчанні; «навчання для життя разом» — повага людської гідності та розуміння інших (UNESCO Report "Learning: The Treasure Within", 1996).

За А. Такеттом, стратегія навчання протягом життя має включати локальне спрямування і достатнє державне фінансування для створення такого освітнього простору, який зможе повною мірою забезпечити прагнення дорослих навчатись (A. Tuckett, 2019).

Йорка Елеонора Браун зазначає, що освіта трансформаційного періоду має бути спрямована на баланс між отриманою здобувачами інформацією та їхньою здатністю критично її осмислювати, піддавати сумніву та висловлювати власні припущення. Не менш важливим є створення освітнього середовища, де кожен учасник матиме змогу відкрито висловлювати свою думку, почуватись невимушено та бути готовим до обговорення своїх думок у режимі дискусій (Brown, 2015).

Сучасна структура системи освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Брита-

нії та Північної Ірландії передбачає поєднання формальних і неформальних періодів навчання; відбувається розширення вікових меж дорослого населення, з'являються нові напрями додаткової освіти дорослих: передпенсійна освіта, освіта пенсійного віку; людей третього віку, освіта людей четвертого віку (Орос, 2018, 271).

Аналіз статистичних даних, отриманих Learning and Work Institute у 2023 р. у Сполучено-

му Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії засвідчив, що практично половина британців (49 %) взяла участь у різних формах навчання дорослих (рис. 1). Результати показали, що доросле населення з нижчим соціально-економічним статусом вдвічі менше бере участь у навчанні, ніж люди з високим соціальним статусом, і розрив між цими категоріями населення значно зріс за останній рік.

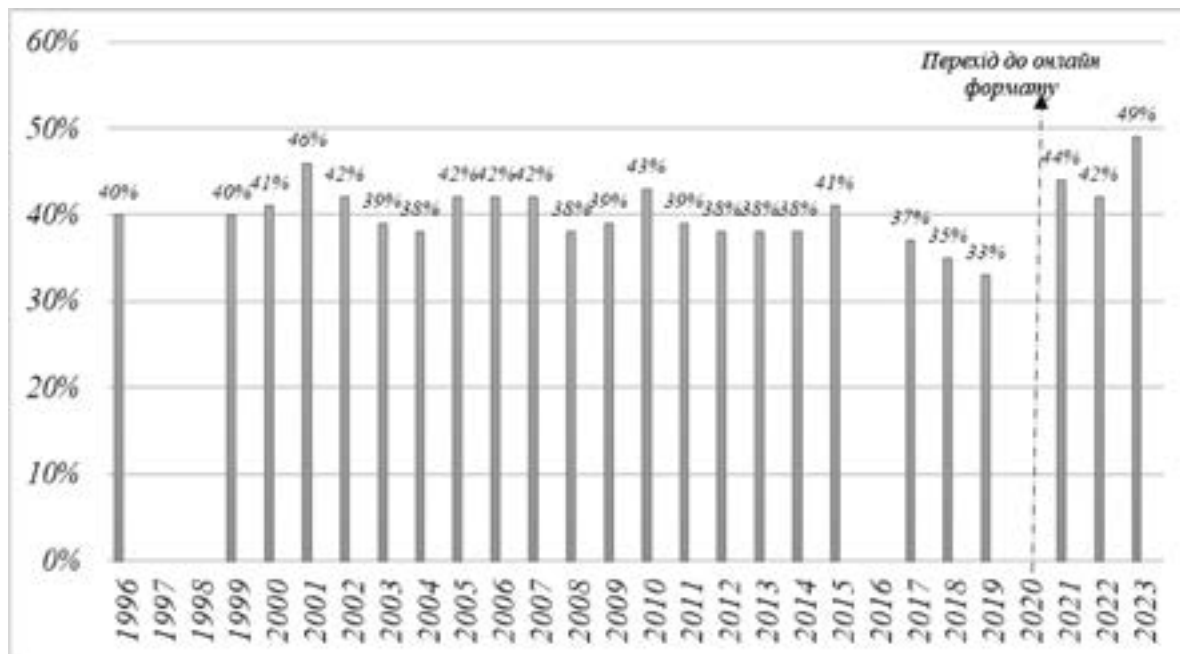


Рис. 1. Участь дорослого населення у формальному та неформальному навчанні за період 1996–2023 рр., % (Adult Participation in Learning Survey 2023)

Виконавчий директор інституту досліджень Стівен Еванс зазначає, що позитивна динаміка відображає мотивацію дорослих навчатись у постковідний період часу. Порівняно з 2022 р. можна спостерігати значне зростання участі дорослих: на 16 % віком від 35 до 44 років і на 10 % віком від 55 до 64 років (Patel, 2023). Наведені статистичні дані засвідчують, що інтерес дорослих до навчання протягом життя у постковідний період часу значно зріс, адже наслідки COVID-19 вплинули на трансформацію освітніх процесів і розширення доступу значної кількості людей старшого віку до використання різних дистанційних форм та засобів навчання.

Пандемія COVID-19 дала дорослим змогу переосмислити професійні інтереси та активно застосовувати дистанційні технології у навчанні. У постковідний період зросла кількість дорослих, які беруть участь у навчальних онлайн-платформах і використовують цифрові технології для вдосконалення своїх навичок (Nagy, 2023).

Вихід Великої Британії з Європейського Союзу (Brexit) також мав вплив на систему освіти дорослих. Для британської молоді та дорослих перш за все це означало обмежений доступ до програм обміну, зокрема Erasmus +. У 2022 р. уряд Уельсу

проголосив власну міжнародну програму обміну, однак все ще відчувається гостра необхідність у провайдерах освітніх послуг для дорослих. Стосовно політичного авторитету, історично склалось так, що європейська політика мала незначний вплив на освітній вектор британського уряду. Після Brexit у національній політиці освіти дорослих було визначено нову стратегічну, комплексну та широкомасштабну мету навчання дорослих, яка передбачала громадську (community-based learning) та неформальну освіту (Stevenson, 2021).

Неформальна освіта у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії визнається як організована, систематична освітня діяльність, що здійснюється за рамками формальної системи навчання з метою надання певних видів навчання конкретним підгрупам населення і характеризується широким масштабом, універсальністю, різноманітністю, адаптивністю, високим рівнем гнучкості та різноманітністю форм, що охоплюють усі соціально-професійні й вікові групи, а також вмінням реагувати на сучасні потреби держави, суспільства та дорослого населення. Неформальна освіта формується на основі сучасних цінностей та методології, а отже має по-

тенційні можливості для підвищення якості життя суспільства (Johnson, Majewska, 2022).

Основними напрямками неформальної освіти дорослих є всебічний розвиток культури особистості, задоволення освітніх та естетичних потреб; подолання розриву між поколіннями; допомога в адаптації особистості у суспільстві; компенсація відсутності формальної освіти; розвиток потреби в освіті, здатності до самостійного навчання, пізнання себе та своїх здібностей (Ogienko&Terenko, 2018).

Залежно від регіональних особливостей, неформальна освіта дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії включає програми вдосконалення життєвих та професійних навичок, соціальний і культурний розвиток, а також професійне навчання на робочому місці та навчальну діяльність, спрямовану на саморозвиток.

Неформальне навчання дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії асоціюється з ширшим діапазоном навчальних дій, ніж формальне навчання, тобто, як правило, менше зосереджується на когнітивних функціях мозку й більше на інтелектуальних, емоційних, соціальних і поведінкових проблемах (Młynarczyk-Sokołowska, 2022). Це пов'язано з тим, що неформальне навчання в основному спрямоване на здобуття практичних знань, навичок або компетенцій у конкретному контексті й тому рідше зосереджується на теоретичних аспектах (Souto-Otero, 2021).

Важливу роль у забезпеченні функціонування неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії належить таким організаціям, як: Королівський інститут персоналу та розвитку (Chartered Institute of Personnel and Development); Британське комп'ютерне співтовариство (British Computer Society); Асоціація присяжних сертифікованих бухгалтерів (Association of Chartered Certified Accountants); Інститут інженерів-будівельників (Institution of Civil Engineers); Королівське садівничє товариство (Royal Horticultural Society); Королівський інститут сертифікованих оцінювачів (Royal Institution of Chartered Surveyors, RICS), Юридичне суспільство Ірландії (Law Society of Ireland).

В Оксфордському університеті є кафедра неперервної освіти (Oxford University's Department for Continuing Education), де щорічно навчається понад 15 тисяч дорослих віком від 18 до 90 років. Університет пропонує більш ніж 1000 курсів (денні або курси вихідного офлайн та онлайн у форматі лекцій, семінарів та практичних занять; тематичні лекції — можна приєднатись онлайн у режимі прямої трансляції або безпосередньо навчатись в університеті) і можливість здобути професійну кваліфікацію (сертифікати та ди-

пломи про підвищення кваліфікації, еквівалентні тим, які викладаються на першому, другому та третьому курсах бакалаврату з можливістю навчання онлайн); програми післядипломної освіти (сертифікати, дипломи, ступені магістра) для продовження навчання, вдосконалення знань, кар'єрного та особистісного розвитку; програми професійного розвитку включають короткі курси та оксфордські кваліфікації, призначені для працюючих у галузях охорони здоров'я, медицини, технологій, бізнесу, навколишнього середовища й сталого розвитку; літні школи тощо.

В Інституті неперервної освіти Кембриджського університету (The University of Cambridge Institute of Continuing Education) освіта дорослих доступна не лише для британців, але й для дорослих з усього світу. Здобувачі освіти можуть вибрати серед 78 онлайн-курсів професійного спрямування та 97 курсів особистісного розвитку (характерною особливістю є невелика кількість учнів з метою організації ефективної взаємодії між викладачами та студентами, кожен дорослий має змогу брати участь у дискусіях й отримує відгук від провідного вченого).

Відкриті онлайн-курси на базі британських університетів забезпечують гнучку організацію освітнього процесу (асинхронно за допомогою мобільних пристроїв та у власному темпі) з доступом до міжнародних експертів та різноманітних професійних спільнот. Вони відрізняються тривалістю (від двох до шістнадцяти тижнів), передбачають індивідуальне навчання або під керівництвом викладача, але усі курси є безкоштовними. Навчання здійснюється онлайн з використанням відео, обговорень, вікторин, читання та дослідження. По завершенні навчання можна отримати сертифікат за додаткову плату (Massive open online course, 2024).

В основі освітнього процесу неформальної освіти дорослих в Сполученому Королівстві ключову роль відіграє компетентнісний підхід, що забезпечує професійну цілісність дорослої особистості та її готовність до виконання професійних обов'язків. Зміст програм розробляється з урахуванням потреб ринку праці, а організація неформальної освіти характеризується постійним підвищенням якості надання освітніх послуг та застосуванням індивідуального підходу, що передбачає адаптацію навчального матеріалу до конкретних цілей кожного здобувача неформальної освіти: використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, врахування індивідуальних особливостей, розробку індивідуального плану навчання тощо (Шаманська, 2022).

Особливості підтвердження результатів неформального навчання у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії підкріплюються існуючими традиціями та значним культурним впливом. У 1980 р. цей процес

розпочався з Акредитації попереднього пкспериментального павчання (Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL). Завдяки цій акредитаційній системі дорослі (особливо безробітні), що прагнуть отримати кваліфікацію чи сертифікат, можуть визначити види діяльності, які вони в змозі виконувати. Однак процес визнання результатів неформального навчання є складним і трудомістким. Це пов'язано з поєднанням загального (прогресу в контексті неперервного навчання) та формувального (перехід неформального/інформального навчання до формального й отримання навчальних кредитів) підходів.

Незважаючи на те, що процес визнання результатів неформального навчання не вимагає обов'язкових повністю формалізованих процедур, сутність і методи оцінки навчальних результатів виступають центральним елементом обговорення у більшості країн. Деякі держави переймають англійську систему й застосовують її на практиці. Вона складається з шести етапів: інформація від кандидата, угода та план розвитку, оцінювання навичок, оцінка, результат процедури та особистісний план майбутнього розвитку. У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії також використовують навчальні портфоліо, спостереження на робочому місці й анкетування. Ідея полягає в тому, щоб адаптувати метод до кандидатів та їхніх цілей: деякі прагнуть отримати кваліфікацію, тоді як інші бажають лише оцінювати, щоб потім вони могли пройти курс на належному рівні.

Принагідно зазначимо, що у Шотландії застосовується найбільша кількість і найрізноманітніший спектр методів. Традиційні методи існують разом із менш традиційними, які є дуже перспективними. Серед них є моделювання та спостереження за практикою, відображення результатів навчання (своєрідне підсумкове портфоліо або паспорт навичок за норвезьким методом), профілювання, резюме (платформа "Europass" тощо), навчальні портфоліо, сертифікована волонтерська діяльність, оцінювання за запитом (екзамени або домашнє завдання), структуровані інтерв'ю, усне оцінювання та особисті проекти. Існування значної кількості методів не може призвести до проблем якості оцінювання, звичайно, за умови, що критерії якості чітко визначені та дотримані в кожному методі. Таких критеріїв чотири, і вони є чітко визначені: «прийнятність» (або «якісна здатність»), «обґрунтованість» (включає демонстрацію майстерності результатів навчання), «автентичність», «розповсюдженість» (факт, що результати мають поточну цінність). У Шотландії навички кандидатів перевіряють лише у вузькоспеціалізованих галузях, а не в будь-яких здобутих раніше знаннях.

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії університети повністю контролюють академічні стандарти, але їх не-

залежну оцінку здійснює Агентство із забезпечення якості вищої освіти (the Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA). Національний професійний стандарт (A National Occupational Standard, NOS) включає положення про стандарти продуктивності праці на робочому місці разом із зазначенням базових навичок та вмінь (National Occupational Standards Quality Criteria, 2011).

Висновки. Отже, вивчення досвіду реалізації неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії дає змогу констатувати, що неформальна освіта дорослих у цій країні визначається як організована, систематична освітня діяльність, що здійснюється за рамками формальної системи навчання з метою надання певних видів навчання конкретним підгрупам населення і характеризується широким масштабом, універсальністю, різноманітністю, адаптивністю, високим рівнем гнучкості й різноманітністю форм, що охоплюють усі соціально-професійні та вікові групи, а також функціонує на основі сучасних цінностей і методології та зорієнтована на підвищення якості життя громадян у країні (Johnson&Majewska, 2022).

Стратегічною метою неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є всебічний розвиток культури особистості, задоволення освітніх й естетичних потреб; подолання розриву між поколіннями; допомога в адаптації особистості у суспільстві; компенсація відсутності формальної освіти; розвиток потреби в освіті, здатності до самостійного навчання, пізнання себе та своїх здібностей (Ogienko&Terenko, 2018).

Неформальна освіта у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії забезпечується мережею закладів, які впроваджують сучасні й інноваційні форми неформального навчання, зокрема на базі провідних університетів, коледжів, шкіл, освітніх центрів, неурядових організацій тощо, неформальне навчання в яких характеризується гнучкістю організації освітнього процесу, застосуванням компетентнісного підходу та індивідуалізацією освітнього процесу.

Інноваційними методами неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є моделювання та спостереження за практикою, відображення результатів навчання (підсумкове портфоліо, паспорт навичок), профілювання, резюме (платформа "Europass" тощо), навчальні портфоліо, сертифікована волонтерська діяльність, оцінювання за запитом, структуровані інтерв'ю, усне оцінювання та особисті проекти.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення та аналіз організаційно-змістового забезпечення системи неформальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко О. Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Т. 21, № 1. С. 18–34. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34)
2. Волярська О. Особливості діяльності центрів освіти дорослих в Україні. *Професійна і неперервна освіта: польсько-український науковий щорічник*. 2019. № 4. С. 324.
3. Орос І. Розвиток напрямлень освіти дорослого населення у Великій Британії у XXI столітті. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2018. Вип. 59. С. 266–271. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/59/31.pdf.
4. Шапанська О.І. Формування змісту освіти дорослих у Великій Британії в другій половині XX — першій чверті XXI ст. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 350–354. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-350-354>.
5. Adult Participation in Learning Survey 2023. Learning and Work Institute. What Works Unit for Learning & Work. URL: <https://learningandwork.org.uk/resources/research-and-reports/adult-participation-in-learning-survey-2023/>
6. Assembly debate on 24 January 2000 (1st Sitting) (see Doc. 8595, report of the Committee on Culture and Education, rapporteur: Mr Dumitrescu). Text adopted by the Assembly on 24 January 2000 (1st Sitting). URL: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16762>.
7. Brown E. J. Opportunities for Non-formal Development Education in Britain and Spain. *Policy & Practice: A Development Education Review*. 2015. No. 20. P. 93–113. URL: <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/Brown%20Focus20.pdf> (date of access: 09.02.2024).
8. Continuing professional development. Oxford University Department for Continuing Education. URL: <https://www.conted.ox.ac.uk/about/continuing-professional-development> (date of access: 27.10.2023).
9. Johnson M., Majewska D. Formal, non-formal, and informal learning: what are they, and how can we research them? Cambridge: Cambridge University Press & Assessment Research Report., 2022. 36 p. URL: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/665425-formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-they-and-how-can-we-research-them-.pdf>.
10. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (date of access: 09.02.2024).
11. Massive open online course (MOOC). Advance HE. URL: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/massive-open-online-course-mooc> (date of access: 10.08.2024).
12. Melnic A.-S., Botez N. Formal, non-formal and informal interdependence in education. *Economy transdisciplinarity cognition*. 2014. Vol. 17, no. 1. P. 113–118. URL: https://www.ugb.ro/etc/etc2014no1/18_Melnic_Botez.pdf (date of access: 09.02.2024).
13. Młynarczyk-Sokołowska A. Intercultural non-formal education: what the children think. *Intercultural Education*. 2022. Vol. 33, no. 1. P. 82–98. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018171> (date of access: 09.02.2024).
14. Nagy H. Are adult learners on the rise? *College.jobs.ac.uk*. URL: <https://college.jobs.ac.uk/article/are-adult-learners-on-the-rise/> (date of access: 09.02.2024).
15. National Occupational Standards Quality Criteria with Explanatory Notes. UK Commission for Employment and Skills and the Alliance of Sector Skills Councils, 2011. 30 p. URL: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7e32d740f0b62302689cd1/nos-quality-criteria-2011.pdf>.
16. OECD. Improving the Quality of Non-Formal Adult Learning: Learning from European Best Practices on Quality Assurance. Paris : Getting Skills Right, OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/f1b450e1-en> (date of access: 13.02.2024).
17. Ogienko O., Terenko O. Non-Formal Adult Education: Challenges and Prospectsof 21st Century. *Edukacja — Technika — Informatyka*. 2018. Vol. 24, no. 2. P. 169–174. <https://doi.org/10.15584/eti.2018.2.22> (date of access: 14.02.2024).
18. Patel A. Adult education participation hits record high. *FE Week*. URL: <https://feweek.co.uk/adult-education-participation-hits-record-high/> (date of access: 09.02.2024).
19. Professional development. Institute of Continuing Education (ICE). Institute of Continuing Education (ICE). URL: <https://www.ice.cam.ac.uk/why-cambridge/professional-development> (date of access: 27.10.2023).
20. Robbins J., Rogers A. *Adult Learning and Social Change in the UK*. London : Bloomsbury Publishing, 2023. 240 p.
21. Souto Otero M. Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*. 2021. Vol. 56, no. 3. P. 365–379. <https://doi.org/10.1111/ejed.12464> (date of access: 10.02.2024).
22. Stevenson A. Adult Learning and Education after Brexit: Plus ça Change? — *ELM Magazine*. *European Lifelong Learning Magazine*. URL: <https://elmmagazine.eu/adult-learning-and-education-after-brexit-plus-ca-change/> (date of access: 09.02.2024).
23. Tuckett A. The rise and fall of life-wide learning for adults in England. *International Journal of Lifelong Education*. 2017. Vol. 36, no. 1–2. Pp. 230–249. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1274546> (date of access: 09.02.2024).

REFERENCES

- Anishchenko, O. (2022). Neformalna osvita doroslykh v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny: Stan, problemy i perspektyvy rozvytku [Non-formal adult education in the conditions of russian-ukrainian war: state, problems and prospects of development]. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 21(1), 18–34 [in Ukrainian].
[https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34)
- Voliarska, O. (2019). Osoblyvosti diialnosti tsentriv osvity doroslykh v Ukraini [Activity peculiarities of adult education centers in Ukraine]. *Professional and Lifelong Education*, 4, 324 [in English].
- Oros, I. (2018). Rozvytok napravlen osvity dorosloho naseleння u Velykii Brytanii u XXI stolitti [The main directions of adult education in the United Kingdom in the 21st century]. *Psychological and Pedagogical Problems of Village School*, 59, 266–271 [in Ukrainian].
https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/59/31.pdf
- Shamanska, O. I. (2022). Formuvannia zmistu osvity doroslykh u Velykii Brytanii v druhii polovyni XX — pershii chverti XXI st. [Formation of the content of adult education in the UK in the second half of the 20th — the first quarter of the 21st century]. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (207), 350–354 [in Ukrainian].
- Adult Participation in Learning Survey 2023. Learning and Work Institute. What Works Unit for Learning & Work. [in English].
<https://learningandwork.org.uk/resources/research-and-reports/adult-participation-in-learning-survey-2023/>
- Assembly debate on 24 January 2000 (1st Sitting) (see Doc. 8595, report of the Committee on Culture and Education, rapporteur: Mr Dumitrescu). Text adopted by the Assembly on 24 January 2000 (1st Sitting). [in English].
<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16762>
- Brown, E. J. (2015). Opportunities for Non-formal Development Education in Britain and Spain. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 20, 93–113 [in English].
<https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/Brown%20Focus20.pdf>
- Continuing Professional Development. Oxford University Department for Continuing Education. [in English].
<https://www.conted.ox.ac.uk/about/continuing-professional-development>
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Cambridge University Press & Assessment Research Report. 36 p. [in English].
- Massive Open Online Courses (MOOC). Advance HE [in English].
<https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/massive-open-online-course-mooc>
- Melnic, A.-S., & Botez, N. (2014). Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 17(1), 113–118 [in English].
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). Intercultural non-formal education: What the children think. *Intercultural Education*, 33(1), 82–98 [in English].
<https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018171>
- Nagy, H. (2023). Are adult learners on the rise? *College.jobs.ac.uk*. [in English].
<https://college.jobs.ac.uk/article/are-adult-learners-on-the-rise/>
- National Occupational Standards Quality Criteria with Explanatory Notes (UK Commission for Employment and Skills and the Alliance of Sector Skills Councils). (2011). [in English].
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7e32d740f0b62302689cd1/nos-quality-criteria-2011.pdf>
- Ogienko, O., & Terenko, O. (2018). Non-Formal Adult Education: Challenges and Prospects of 21st Century. *Edukacja — Technika — Informatyka*, 24(2), 169–174 [in English].
<https://doi.org/10.15584/eti.2018.2.22>
- OECD (2021), Improving the Quality of Non-Formal Adult Learning: Learning from European Best Practices on Quality Assurance, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris [in English].
<https://doi.org/10.1787/f1b450e1-en>
- Patel, A. (2023). Adult education participation hits record high. FE WEEK. [in English].
<https://feweek.co.uk/adult-education-participation-hits-record-high/>
- Professional development. Institute of Continuing Education (ICE). Institute of Continuing Education (ICE). [in English].
<https://www.ice.cam.ac.uk/why-cambridge/professional-development>
- Robbins, J., & Rogers, A. (2023). Adult Learning and Social Change in the UK. Bloomsbury Publishing [in English].
- Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*, 56(3), 365–379 [in English].
<https://doi.org/10.1111/ejed.12464>
- Stevenson, A. (2021). Adult Learning and Education after Brexit: Plus ça Change? *European Lifelong Learning Magazine* [in English].
<https://elmmagazine.eu/adult-learning-and-education-after-brexite-plus-ca-change/>
- Tuckett, A. (2017). The rise and fall of life-wide learning for adults in England. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1–2), 230–249 [in English].
<https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1274546>

Anastasiia FEDCHYSHYNA,

PhD student,
Department of Educology and Psychological
and Pedagogical Sciences,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0009-8158-5170>
e-mail: a.fedchyshyna.asp@kubg.edu.ua

EXPERIENCE OF THE IMPLEMENTATION OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND

The article considers the experience of non-formal adult education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (the UK). Non-formal adult education in the UK is regarded as a structural component of lifelong education that complements the formal education and is a powerful tool for the sustainable development of society and the potential of each adult, increasing their competitiveness in the labour market. The strategic objectives of non-formal adult education in the UK are the comprehensive development of personal culture, satisfaction of educational and aesthetic needs; overcoming the generation gap; assistance in the adaptation of the individual to society; compensation for the lack of formal education; development of the need for education, the ability to self-learning, to know oneself and one's abilities.

The author states that non-formal education in the UK is provided by a network of the institutions (universities, colleges, schools, educational centres, non-governmental organisations, etc.) that implement modern and innovative forms of non-formal learning. Main forms of non-formal adult education in the UK are characterized (professional courses, trainings, apprenticeships, massive open online courses, etc.); examples of educational programmes and courses at British universities are given. Innovative methods of non-formal adult education in the UK are modeling and observation of practice, display of learning outcomes (final portfolio, skills passport), profiling, resumes (Europass platform and others), learning portfolios, certified volunteering, assessment by request, structured interviews, oral assessment and personal projects.

According to the study of the experience of the implementation of non-formal adult education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, it is concluded that the adult education system is oriented towards the formation of rapid adaptation of the population to socio-economic challenges and is aimed at the implementation of state policy in the fields of employment, social security, economic growth and competitiveness of citizens of the country.

Keywords: non-formal education, adult non-formal education, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2024

Прийнято до друку 26.09.2024

UDC 378.147

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.8>

Olena DIAHYLEVA

PhD, Associate Professor at English Language Department
for Maritime Officers (abridged programme),
Vice-Rector on Academic Affairs,
Kherson State Maritime Academy,
20 Nezalezhnosti Ave,
Kherson, 73000, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-3741-4066>
e-mail: mz@ksma.ks.ua

Alona YURZHENKO

PhD, Associate Professor at English Language Department
for Maritime Officers (abridged programme),
Head of International Affairs Department,
Kherson State Maritime Academy,
Kherson, 73000, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6560-4601>
e-mail: yurzenko.alona@ksma.ks.ua

Olena KONONOVA

PhD Student at Kherson State University,
English Teacher at Ship Engineering Department,
Maritime Applied College of Kherson State Maritime Academy,
Kherson, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0007-1386-6590>
e-mail: konon2017@ukr.net

EXPLORING THE EFFECTIVENESS OF BENCHMARKING APPROACH WITH EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MARITIME ENGLISH EDUCATION

The article describes the use of a benchmarking approach as an effective means of assessing and comparing competitiveness and improving the organization's activities. In the era of the information society, knowledge fast changes and distributes, making it impossible for educational institutions to be successful if not have a real competitive advantage. The use of educational technology while Maritime Education and Training improves student outcomes, including grades and test scores. The paper describes the use of educational technology in a variety of ways, including blended learning, flipped classrooms, and personalized learning as a more engaging and effective learning environment. Benchmarking and educational technologies are two intertwined concepts that play a crucial role in improving the quality of maritime education. Research suggests that educational technologies can positively influence Maritime English education of future ship engineers. EdTech tools can be used to simulate different educational scenarios and predict potential outcomes. This can help educators benchmark their current practices against alternative approaches and make informed decisions. Such technologies provide students with access to authentic materials, real-life scenarios, and immediate feedback, enabling them to develop their speaking, listening, reading, and writing skills. Benchmarking can foster a culture of continuous improvement and encourage collaboration among educators to share best practices and develop innovative solutions. The paper concludes with positive impact of benchmarking approach with educational technologies into Maritime English education of future seafarers. The prospects of further research can be seen in the use of benchmarking approach while Collaborative Online International Learning, namely Maritime English online courses on LMS MOODLE.

Key words: benchmarking, educational technologies, Maritime English, higher education, blended learning, e-learning.

© O. Diahyleva, A. Yurzenko, O. Kononova, 2024

Introduction

In conditions of a decrease in the number of Ukrainian institutions of higher education and aggravation competitive struggle regarding the possibilities of realization of the products of educational activity, there was a need in the management technology for the prompt settlement of issues related to ensuring competitiveness of higher education institutions. The functions of such technology in modern international educational practice are performed by competitive benchmarking. It is one of the methods of strategic management aimed at improving the quality of education in modern educational institutions. The formation of a competitive educational environment and the improvement of the quality of educational services are among the priority directions of the system of higher education institutions of Ukraine today.

Benchmarking is a valuable approach when it comes to evaluating the effectiveness of educational technologies in Maritime English education (Wu & Yang, 2022; Lukianenko & Vadaska, 2020). By comparing the performance of different technologies, educators can identify best practices, areas for improvement, and make informed decisions about implementing these technologies in the classroom.

In the era of the information society, knowledge fast changes and distributes, making it impossible educational institutions to be successful if not have a real competitive advantage. There are numerous providers of scientific and educational services use advanced learning technologies, to attract customers and overflow educational institutions on the market. Every year with the development of Internet technologies, consumers of education discover more high standards and requirements for the education system. Benchmarking is becoming not only necessary in the field of education, but also mandatory if an organization wants to survive. It is easier and cheaper to adapt someone else's proven ideas than to create them yourself, develop and learn from your own mistakes, so benchmarking can be used as a tool for strategic planning and forecasting (Kononova & Yurzhenko, 2020; Kharchenko et al, 2024).

At the same time, the increase of the universities' competitiveness and the quality of educational services depends on several factors. First, it is necessary to use the methods of strategic management in accordance with maritime professional education. Noticeable flaws can lead to serious problems in attempts to reform the educational complex. In the conditions of implementation of innovative processes, higher education institutions should choose wisely and apply methods of improving one's activity, focusing on the best (Abusalem et al, 2024; Semerikov et al, 2021).

The aim of our research is to investigate how benchmarking, combined with educational technologies, can be used to enhance the effectiveness of teaching Maritime English.

The main tasks of the article include evaluating the current state of Maritime English education, analysing the effectiveness of digital tools and methods in this context, and offering insights into best practices that can be benchmarked across institutions.

Sources Review

The first significant scientific research on benchmarking was proposed by R. Kemp, who characterized it as a continuous process of finding solutions that will provide the organization with the highest achievements using synthetic modelling. The specifics of using benchmarking as a marketing strategy, aimed at a competitor in the field of educational services, is partially noted by Polish researchers Z. Datsko-Pikiewicz, A. Pabiyan and a Ukrainian researcher V. Zakharchenko. The use of benchmarking as a tool for managing organizations, in particular in the field of education, is the subject of research by both Ukrainian and foreign scholars. In particular, the theoretical foundations of benchmarking as an integral system are revealed in the works of O. Zhegus, E. Deming, K. Ishikawa, F. Crosby, and others; the study of the features of benchmarking as a management tool in the field of education was carried out by S. Garlyk, A. Karajalainen, D. Maslov, N. Paliulis, S. Tucker; practical aspects of using benchmarking in the processes of improving educational institutions are laid down in the works of such scientists as N. Vasylykova (2017), H. Okhrimenko, N. Savytska, S. Semeniuk, and H. Chekalovska.

Professor O. Bilyakovska considers benchmarking as a management technology that allows to implement the best educational practices and adapt the best management practices to the educational process of a higher education institution. In fact, benchmarking is a process of cognition and discovery aimed at collective creativity in achieving and improving the quality of university education (Biliakovska, 2021).

G. Okhrimenko described the concept of benchmarking as a method of increasing the competitiveness of educational institutions, which includes the study of a specific product, service or method of operation of an educational institution in order to compare them with similar products, services or methods of operation of other educational institutions. The purpose of this process is to adopt best practices and improve one's own product, service or way of doing things in accordance with the needs of the rapidly evolving educational environment in higher education (Okhrimenko, 2016).

Scientist G. Chekalovska defines benchmarking as a systematic activity of higher education institutions aimed at finding, evaluating and learning from the best examples, regardless of the form of ownership, specialization and geographical location of educational institutions (Chekalovska, 2018).

Chumak M. interprets benchmarking as a way to evaluate the strategies and goals of an organization in comparison with first-class business structures to determine its place in a competitive market (Chumak, 2020).

However, despite a significant body of research in the field of benchmarking, in Ukraine, unfortunately, there is no special and comprehensive research on the benchmarking potential of higher education with clear directions and evaluation criteria in the field of educational marketing.

Research Methods

The research was conducted on the students of the second and the third courses/years of study (consisting of 123 students aged 18–19) with the same abilities of education (including blended learning and flipped classrooms). Students were divided into two groups: experimental and control. In the experimental group (61 students), classes were implemented using interactive technologies (MOODLE platform, Whiteboard, Mentimeter, Classtime, etc) and study

materials from different institutions, while the control group (62 students) studied only with electronic student books. Methods of observation and analysis were used in the research and calculation of results.

According to the experiment and its results, nobody's interests were violated.

Key methods used in the study involve case studies, continuous assessment strategies, and the application of e-learning tools like Moodle LMS. These methods are designed to enhance language proficiency and technical skills, which are crucial for maritime professionals.

The first test, conducted at the beginning of the experiment, revealed that the students had the same level of English proficiency. This indicates that all participants of the experiment have approximately the same initial knowledge and skills in English. Such a result is important for the further stages of the research, as it provides equal conditions for all participants, which, in turn, allows for a more objective assessment of the impact of experimental methods on the development of language skills.

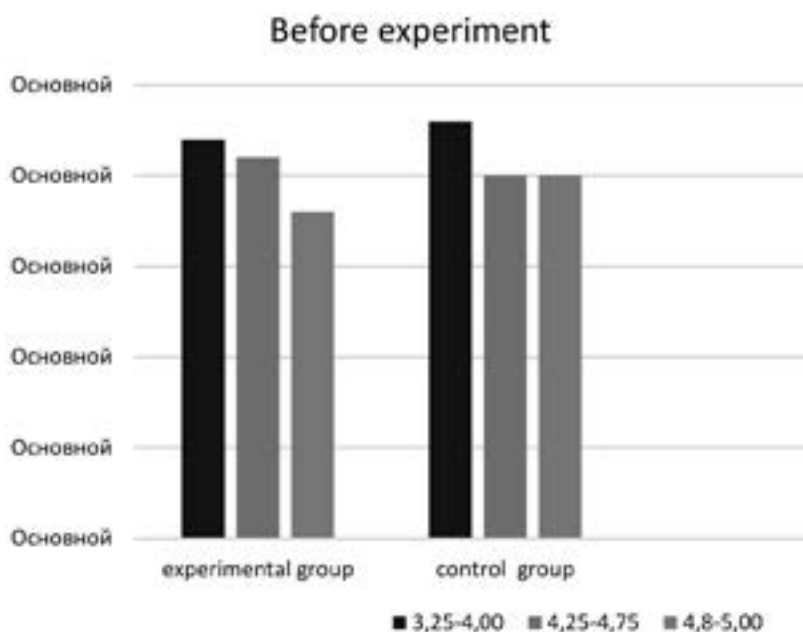


Figure 1. Testing before experiment

In the first group, 22 students have grades of 4.25–4.75, 18 students have grades of 4.8–5.00, and 21 students have grades of 3.25–4.00.

In the second group, 23 students have grades of 4.25–4.75, 20 students have grades of 4.8–5.00, and 20 students have grades of 3.25–4.00.

Results and Discussion

Benchmarking helps identify successful practices and strategies that can be shared among educators. By analysing the effectiveness of different technologies in different educational institutions, teachers can gain insight into effective pedagogical approaches and teaching methods. Such knowledge sharing can lead to evidence-based practices that

will positively impact English language education as a whole and increase teachers' access to relevant educational resources, research articles, and expert opinions. Using IT technologies, it is easier for higher education institutions to find a competitive educational institution, so that exchange students can have the opportunity to study and gain knowledge, which will increase the level of competitiveness of higher education institutions in the future. Besides, participating in various conferences, Maritime English teachers can gain access to a huge store of knowledge, i.e. exchange of experience, which will allow them to make informed decisions about their teaching strategies and promote better learning outcomes for their students.

Combining benchmarking with educational technology has several advantages. First, it allows teachers to assess the impact of technology on Maritime English learning outcomes. By analysing the responses, teachers can determine whether certain technologies improve students' language skills, engagement, and overall learning experience. For example, using the LMS MOODLE, our students show better results from module to module (Shalatska et al, 2020; Yurzhenko, 2019).

MOODLE is an open-source learning management system (LMS) designed to facilitate online learning and education. Originally developed by Martin Dougiamas, MOODLE stands for "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment". It provides a platform for educators to create online courses, organize and deliver content, interact with students, and assess their progress.

Educational technologies have also played a significant role in enhancing Maritime English learning experiences. Numerous studies concentrate on their impact on English education, assessing their effectiveness across various contexts. When learning online during the lesson, the teacher can use various IT technologies to improve students' knowledge (Miro white board for working in groups, collaborate in pairs, make a project).

To effectively implement a benchmarking approach, it is critical to involve a diverse group of participants, including faculty, students, administrators, and

technology experts. Their perspectives and ideas contribute to comprehensive evaluation and provide valuable feedback for improving the educational technologies being evaluated.

These technologies cover a wide range of tools and platforms, such as online language learning platforms, multimedia resources, language learning programs, virtual reality simulations, and more. They offer interactive and exciting learning opportunities, allowing students to practice English in an interesting and personalized way. Research shows that educational technology can have a positive impact on English language learning. They provide students with access to authentic materials (e.g. news or incident reports), real-life scenarios and immediate feedback, enabling them to develop their speaking, listening, reading and writing skills. In addition, gamification elements (Figure 2) integrated into educational technologies make learning enjoyable and motivate students to actively participate. We consider gamification as the application of game design elements, game mechanics, and game-like thinking to non-game contexts with the goal of engaging and motivating people. Gamification in education involves applying game-like elements and principles to the learning environment to enhance cadets' engagement, motivation, and overall learning outcomes. It leverages the inherent motivational aspects of games to make the educational experience more enjoyable and effective.

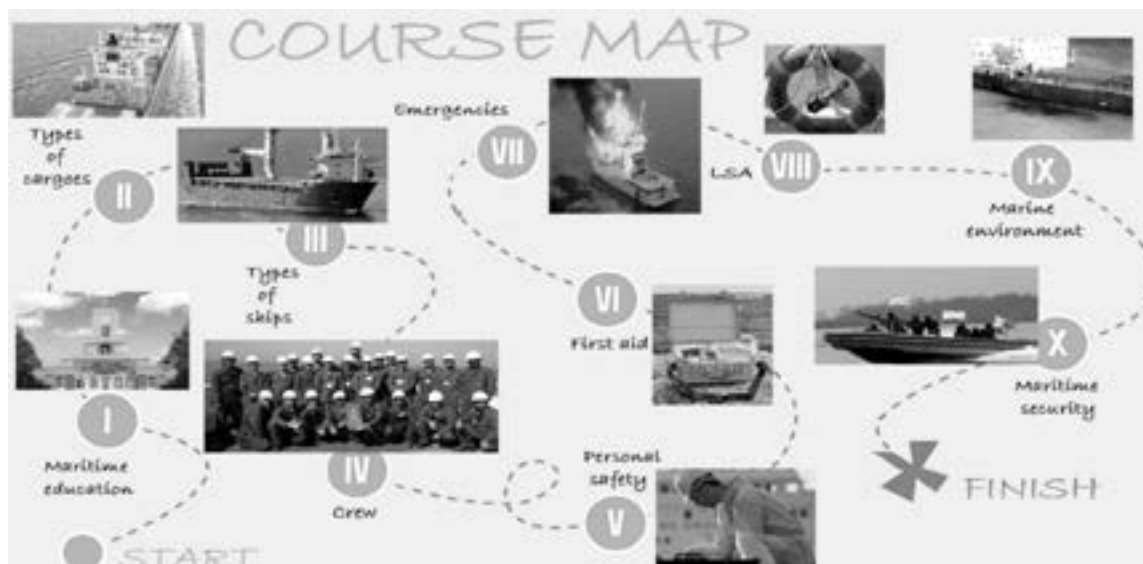


Figure 2. Gamification course map

One of the gamification elements is badge (Figure 2). They provide a tangible and visual representation of accomplishments. Badges also act as a form of recognition for users who have completed tasks, achieved specific goals, or demonstrated mastery in a particular area.

Badges can be used to track and showcase a user's progress. As users earn different badges, they can visually see their advancement, providing

a sense of accomplishment and encouraging further participation.

Another gamification element is points or marks. Every activity has assessment. It can be manual (by teacher) or automatic (by system). points or marks are used to quantify and represent a user's or student's achievements, progress, or performance. Both points and marks serve as measurable indicators and can play a role in motivating and assessing individuals.

Points can be reflected in leaderboards or gradebook. They are used to quantify and represent a user's or student's achievements, progress, or performance.

Both points and marks serve as measurable indicators and can play a role in motivating and assessing individuals.






	Second Engineer	You've got an epaulettes of Second Engineer!	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> "Quiz - Stop and check"
	Motorman	Congratulations! You've got a promotion! Now you're Motorman!	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> Warning: This activity is no longer available.
	Fourth Engineer	You've got a promotion! Now you're Fourth Engineer!	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> Warning: This activity is no longer available.
	First aider	You made good presentation on "First aid kit" topic!	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> Warning: This activity is no longer available.
	Chief Engineer	You've got an epaulettes of Chief Engineer!	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> "Quiz - Stop and Check"

Figure 3. Badges` titles and their descriptions

However, it is important to recognize that effective implementation of educational technology requires careful planning and consideration of student needs. Teachers play a critical role in guiding students, selecting appropriate resources, and integrating them into their teaching practice. Benchmarking aims to provide comprehensive information and understanding of how educational technology can improve English language learning.

Blended learning combines online and face-to-face learning, providing flexibility and accessibility for students. Benchmarking allows institutions to compare their approaches to blended learning with those of leading institutions. Benchmarking helps institutions ensure that their blended learning programs meet international standards, such as the Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW) in the maritime industry, and ensure that students acquire the necessary competencies, whether through online modules, face-to-face learning or a combination of both. Educational institutions can compare different blended learning models, such as flipped classrooms, hybrid courses or fully online modules, to determine which approach best meets the needs of their students while adhering to international standards.

The use of authentic videos in teaching can greatly enhance students' listening and speaking skills. This method not only improves technical vocabulary but also increases students' motivation and interest in learning.

Flipped classrooms are designed to increase student engagement by shifting passive learning activities (like lectures) outside the classroom and using class time for active, problem-solving tasks,

group discussions, case studies, or hands-on projects—against those of other institutions that have reported significant improvements in student performance and engagement. This comparison allows them to refine their approach, ensuring that their flipped classrooms are truly student-centered and effective.

Feedback also indicated that students learning English at a lower level would initially need a beginner level, but should improve their level from module to module, as Maritime English learning currently only consists of intermediate and advanced levels. Students can pass the easiest level of tasks at first, but later, they must pass the tests at a sufficient level. Educational technology refers to the integration of digital tools and resources into teaching and learning processes. In the context of learning Maritime English, these technologies play a crucial role in improving language skills and understanding of terminology related to the maritime industry. Here are some aspects to consider:

1. **Interactive learning:** Online simulations (e.g. OCEAN Learning Platform), virtual reality or augmented reality (e.g. OMS-VR) can help provide an immersive experience, allowing students to practice their English language skills in a marine environment. This promotes a deeper understanding and mastery of marine terminology and provides practical application and the ability to communicate more confidently.

2. **Access to authentic resources:** e-books, research articles and industry websites enrich students' knowledge and language skills. Such resources allow students to stay abreast of the latest developments and increase their professional competence. By reading articles in authentic resources, students

immerse themselves in a professional environment, discuss, develop critical and creative thinking, and express their assessment of the situation that occurred in class.

3. **Personalized learning:** Adaptive learning platforms such as MOODLE assess students' language abilities and offer tailored content and exercises according to their specific needs. This parameter helps improve learning outcomes and optimize the effectiveness of the learning process.

4. **Collaborative Learning:** Technology facilitates collaboration among students, allowing them to collaborate on projects, share ideas, and practice communication skills in marine technical English.

Online collaboration tools, discussion forums, and video conferencing platforms allow students to collaborate across the globe (Naicker et al 2021; Sherman et al, 2020).

5. **Benchmarking:** Benchmarking can be used to compare performance and effectiveness. Online quizzes, interactive exercises and simulations can be used to assess students' language knowledge and understanding. In addition, digital tools allow for instant feedback, allowing students to identify their strengths and areas for improvement. Teachers, analysing the results, develop a plan, which topic or grammar material needs to be repeated, which exercises to use.

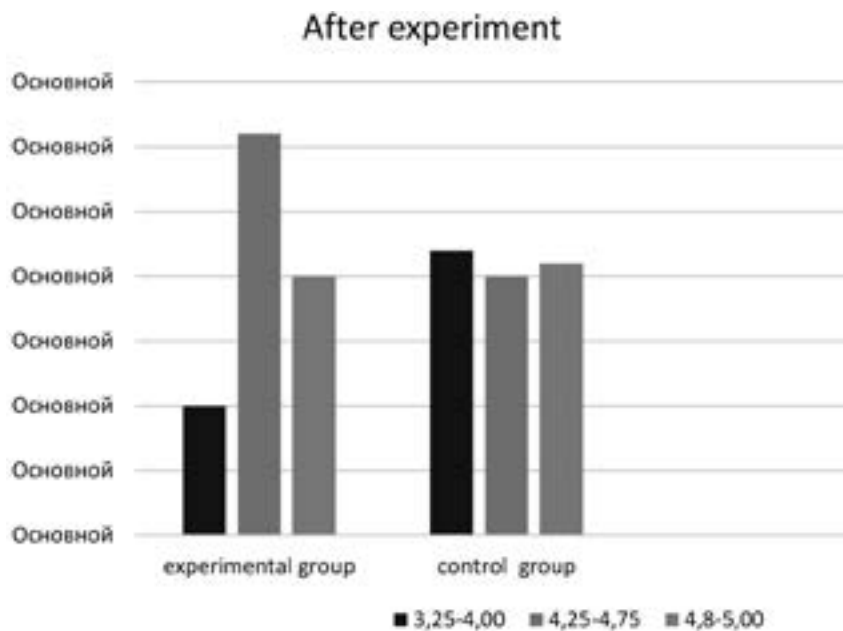


Figure 4. Testing after experiment

In the first group, 31 students have grades of 4.25–4.75, 20 students have grades of 4.8–5.00, and 10 students have grades of 3.25–4.00. In the second group, 20 students have grades of 4.25–4.75, 21 students have grades of 4.8–5.00, and 22 students have grades of 3.25–4.00.

According to the results of the second test, the experimental group shows a significant improvement in knowledge compared to the initial indicators. At the same time, no significant changes were found in the control group. This testifies to the effectiveness of the applied interactive teaching methods and various educational materials from other institutes for blended learning and the flipped classroom method.

As to the benchmarking approach in maritime English education, there are several advantages to using educational technology, it is important to ensure that technology is used effectively and integrated into the curriculum with clear learning objectives.

It is worth noting that benchmarking is an ongoing process, as technologies are rapidly developing.

Regular evaluations and updates are needed to ensure that benchmarking results remain relevant and applicable to the ever-changing landscape of maritime English education.

Benchmarking in the modern educational environment is an innovative way of developing an educational institution that strives to work efficiently and quickly adapt to changes. And the combination of benchmarking and educational technology while learning Maritime English allows teachers to assess the impact of technology and improve student outcomes.

Conclusions

In exploring the effectiveness of the benchmarking approach combined with educational technologies in Maritime English education, the results indicate that benchmarking is a powerful tool for identifying and implementing best practices. This approach has led to significant improvements in students' knowledge, surpassing their initial performance levels. By adopting interactive learning methods and integrating educational materials from other

institutions, particularly within blended learning environments and the flipped classroom model, the study demonstrates that these strategies are highly effective.

The success of these educational approaches highlights their potential to revolutionize the learning experience in Maritime English education. Benchmarking allows educators to continuously refine and adapt their teaching methodologies by comparing them against established best practices, ensuring that students receive the most up-to-date and effective instruction. Moreover, the integration of educational technologies facilitates a more engaging and interactive learning environment, which is crucial for developing the language and technical skills necessary in the maritime industry.

Ultimately, the findings support the broader adoption of benchmarking and innovative educational strategies within Maritime English education. By doing so, institutions can better prepare future maritime professionals to meet the challenges of the global maritime industry, ensuring they possess the necessary communication skills and technical knowledge to operate effectively in a highly demanding field.

The current state of the educational environment of Ukraine necessitates the formation of a theoretical and practical basis for the effective development of the marketing potential of higher education with the help of benchmarking. At the same time, there is a problem of lack of experience in the effective and balanced development of the marketing potential of higher education in order to implement the tasks and obtain competitive advantages in the international market of educational services in the future. The above conditions of the use of new tools for the higher education system, namely benchmarking, with the aim of determining the directions of development and obtaining ready-made practices for the implementation of positive experience of the functioning of leading higher educational institutions of Ukraine and the world. In our opinion, benchmarking aims to provide comprehensive information and understanding of how educational technology can improve English language learning. The prospects of further research can be seen in the use of benchmarking approach while Collaborative Online International Learning, namely Maritime English online courses on LMS MOODLE.

REFERENCES

- Abusalem, A., Bennett, L., & Antonelou-Abusalem, D. (2024). Engaging and Retaining students in online learning. *Athens Journal of Education*, 11(1), 51–70 [in English].
<https://doi.org/10.30958/aje.11-1-4>
- Biliakovska, O. O. (2021). Benchmarking yak vazhlyvyi instrument udoskonalennia systemy upravlinnia yakistiu osvity v universyteti. [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-10-13>
- Chekalovska, H. Z. (2018). Benchmarking yak metod pidvyshchennia konkurentospromozhnosti zakladiv vyshchoi osvity [Benchmarking as a Method of Increasing Competitiveness of Higher Education Institutions]. *Prychornomorski ekonomichni studii [Black Sea Economic Studies]*, Vyp. 35, pp. 76–79 [in Ukrainian].
- Chumak, M. (2020). Pidvyshchennia konkurentospromozhnosti pidpriemstv ukrainy za dopomohoiu benchmarkingu. *Problemy ta perspektyvy realizatsii ta vprovadzhennia mizhdystyplinarnykh naukovykh dosiahnen*, № 1, pp. 31–34 [in Ukrainian].
- Wu, Y., Lim, J., & Yang, M. (2022). Object Tracking Benchmark. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 37(9), 1834–1848 [in English].
<https://doi.org/10.1109/tpami.2014.2388226>
- Lukianenko, V., & Vadaska, S. V. (2020). Evaluating the efficiency of online English course for First-Year Engineering Students. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2Sup1), 62–69 [in English].
<https://doi.org/10.18662/rrem/12.2sup1/290>
- Kononova, O., & Yurzhenko, A. (2020). Engaging Future Ship Engineers in Distance Stem Education. *Information Technologies in Education*, 45 [in English].
<https://doi.org/10.14308/ite000729>
- Kharchenko, N. L., Usov, S. S., Bagdasarova, I. Yu., Lutsenko, N. S., & Esipov, R. A. (2024). MOODLE System Effectiveness Evaluation in Blended Learning of a Foreign Language Knowledge. In *The Impact of Digitalization in a Changing Educational Environment* (pp. 191–202) [in English].
<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0433-4.ch015>
- Okhrimenko, H. V. (2016). Vykorystannia benchmarkingu v realizatsii marketynhu osvitnikh posluh vyshchymy navchalnymy zakladamy Ukrainy [The Implementation of Benchmarking Process in Marketing Education Services by Ukrainian Universities]. *Marketynh i menezhment innovatsii*, No 1, pp. 84–93 [in Ukrainian].
- Semerikov, S. O., Shyshkina, M. P., Striuk, A. M., Striuk, M. I., Mintii, I. S., Kalinichenko, O., Kolgatina, L. S., & Karpova, M. Ye. (2021). *8th Workshop on Cloud Technologies in Education: Report* [in English].
<https://doi.org/10.31812/123456789/4372>

- Shalatska, H. M., Zotova-Sadylo, O., & Muzyka, I. (2020). MOODLE Course in Teaching English Language for Specific Purposes for Masters in Mechanical Engineering. *CTE Workshop Proceedings*, 7, 416–434 [in English].
<https://doi.org/10.55056/cte.378>
<https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2512>
- Naicker, A., Singh, E., & Van Genugten, T. (2021). Collaborative Online International Learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 499–510 [in English].
<https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1895867>
- Voloshynov, S., Popova, H., Sherman, M., & Yurzhenko, A. (2020, April 21). Factors Contributing to the Effective Training of Future Professionals of Maritime Transport [in English].
<https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/pmovc/pmovc20/paper/view/10130>
- Vasylykova, M. (2017). Mizhnarodnyi benchmarkinh u vyshchii osviti. *Universytetska osvita*, № 4, pp. 50–54 [in Ukrainian].
- Yurzhenko, A. (2019). An E-Course Based on the Lms MOODLE to Teach “Maritime English for Professional Purpose.” *Information Technologies and Learning Tools*, 71(3), 92 [in English].

APPENDIX

APPENDIX from LMS MOODLE

MOODLE Appendix 1

Name	Badge status	Criteria	Recipients	Actions
The best dialogue	Available (criteria locked)	Awarded by Teacher (Teacher)	0	👁️ ⚙️ 🗑️ 📄
The best essay	Available	Awarded by Teacher (Teacher)	0	👁️ ⚙️ 🗑️ 📄
The best project	Available (criteria locked)	Awarded by Teacher (Teacher)	0	👁️ ⚙️ 🗑️ 📄
The best wallpaper	Available	Awarded by Teacher (Teacher)	0	👁️ ⚙️ 🗑️ 📄
Winner of the game!	Available	Awarded by Teacher (Teacher)	0	👁️ ⚙️ 🗑️ 📄

MOODLE Appendix 2

Last name / First name / Middle name	Institution	home task: part 1	home task: part 2
АС СКРИЦЬКИЙ Антон Сергійович	ХДМА	5.00	5.00
БГ ГОГА Богдан Геннадійович	ХДМА	-	-
БС САВИЦЬКИЙ Богдан Олександрович	ХДМА	5.00	-
ГУЗЕНКО Владислав Олександрович	ХДМА	5.00	5.00

Олена ДЯГИЛЄВА,

доцентка кафедри англійської мови
для морських офіцерів (скорочена програма),
проректорка з навчальної роботи
Херсонської державної морської академії, PhD,
м. Херсон, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-3741-4066>
e-mail: mz@ksma.ks.ua

Альона ЮРЖЕНКО,

доцентка кафедри англійської мови
для морських офіцерів (скорочена програма),
начальниця відділу міжнародних відносин
Херсонської державної морської академії, PhD,
Херсон, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6560-4601>
e-mail: yurzhenko.alona@ksma.ks.ua

Олена КОНОНОВА,

викладачка англійської мови кафедри суднобудування
Морського прикладного коледжу
Херсонської державної морської академії,
аспірантка Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна

<https://orcid.org/0009-0007-1386-6590>
e-mail: konon2017@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ БЕНЧМАРКІНГОВОГО ПІДХОДУ З ОСВІТНІМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ У ВИВЧЕННІ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті описано застосування бенчмаркінгового підходу як ефективного засобу оцінювання та порівняння конкурентоспроможності й удосконалення діяльності організації. В епоху інформаційного суспільства знання швидко змінюються і поширюються, що унеможливає успіх навчальних закладів, які не володіють реальними конкурентними перевагами. Застосування освітніх технологій у галузі морської освіти та підготовки покращує результати навчання студентів, у тому числі їхні оцінки й результати тестів. Описано використання освітніх технологій у різних формах, серед яких змішане навчання, «перевернуті класи» та персоналізоване навчання як навчальне середовище з більшим залученням учасників освітнього процесу й ефективністю. Бенчмаркінг і освітні технології — два взаємопов'язані поняття, які відіграють вирішальну роль у підвищенні якості морської освіти. Дослідження свідчить про те, що освітні технології можуть позитивно впливати на вивчення морської англійської мови майбутніми судновими механіками. Інструменти EdTech (освітніх технологій) можуть застосовуватися для моделювання різних освітніх сценаріїв і прогнозування потенційних результатів. Це може допомогти викладачам порівняти власні актуальні практики з альтернативними підходами й ухвалювати обґрунтовані рішення. Такі технології надають студентам доступ до неадаптованих матеріалів, реальних сценаріїв і швидкого зворотного зв'язку, що дає їм змогу розвивати свої навички говоріння, аудіювання, читання та письма. Бенчмаркінг може сприяти формуванню культури безперервного вдосконалення та заохочувати до співпраці між викладачами для обміну найкращими практиками й розробки інноваційних рішень. У статті доведено позитивний вплив застосування бенчмаркінгового підходу з освітніми технологіями на вивчення морської англійської мови майбутніми морськими фахівцями. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у використанні бенчмаркінгового підходу під час міжнародної співпраці у формі онлайн-навчання (COIL), а саме онлайн-курсів з морської англійської мови на LMS MOODLE.

Ключові слова: бенчмаркінг, освітні технології, морська англійська мова, вища освіта, змішане навчання, електронне навчання.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2024

Прийнято до друку 26.09.2024

Іванна МАРЧУК,

доцентка кафедри філософії та суспільних наук
Вінницького національного медичного університету
імені М.І. Пирогова,
кандидатка педагогічних наук,
м. Вінниця, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-2877-3024>
e-mail: marchykivanna@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ З МАРКЕТИНГОВИХ КОМУНІКАЦІЙ

Формування у майбутніх магістрів медицини знань з маркетингової комунікації з метою розвитку особистого професіоналізму та реалізації державної політики в галузі охорони здоров'я здійснюється через налагодження виваженого спілкування зі споживачами медичних послуг за допомогою маркетингового середовища ринку охорони здоров'я. Багато учасників ринку не усвідомлює, що ефективні комунікації, спрямовані на споживача, постачальника чи співробітника закладу охорони здоров'я, — це такий же ресурс бізнесу, як фінанси або час.

Інтерактивні методи навчання покликані сформувати у майбутніх магістрів медицини не тільки якісні знання та практичні навички з маркетингової комунікації, а й здатність швидко реагувати на потреби ринку, створювати оригінальний продукт або виконувати нестандартні завдання у нестандартних умовах, формувати мотивацію навчання здобувачів медичних закладів вищої освіти України. Творчі завдання і вправи (зокрема, створення реклами продукту, бренду торгової марки, програм виставок чи виставок-продажів, розроблення фірмового стилю закладів охорони здоров'я (ЗОЗ)) навчають, як демонструвати товар чи послугу; як переконати споживачів придбати саме такий товар чи саме таку послугу; за допомогою яких важелів заклади охорони здоров'я можуть створювати, використовувати та просувати імідж закладу охорони здоров'я, торгової марки, бренди тощо. Існує гостра потреба у вивченні підходів раціонального впровадження у ЗОЗ маркетингових комунікацій. З огляду на це вважаємо інтерактивні методи, зорієнтовані саме на створення та просування власних професійних продуктів, найбільш ефективними у сучасних умовах підготовки майбутніх магістрів медицини.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, магістр медицини, заклад охорони здоров'я, маркетингові комунікації, інструменти маркетингових комунікацій, канали комунікації закладу охорони здоров'я.

© І. Марчук, 2024

Вступ. Магістр медицини, який здобуває спеціальні знання та вміння, а також практичний досвід їх застосування у певній галузі медицини, має бути готовим до викликів сучасності: розуміти, як працює система надання послуг у галузі охорони здоров'я, як переконати пацієнта користуватись послугами конкретного закладу охорони здоров'я (далі — ЗОЗ), як правильно організувати надання медичних послуг у закладі. Крім того, він має знати, як підвищити ефективність обслуговування у ЗОЗ, забезпечити гостинність і привітність персоналу, чи потрібно мати у закладі фахівця з комунікацій. Магістр медицини повинен пам'ятати про альтернативні шляхи пошуку нових клієнтів за допомогою використання сучасних технологій; вміти створювати особисті кабінети для пацієнтів; розуміти процес організації онлайн-консультацій та записів на прийом, вміти оцінити результати діяльності закладу охорони здоров'я

і окремих лікарів, забезпечити відкритість ЗОЗ й окремих лікарів для участі в пацієнтських рейтингах, дослухатися до відгуків пацієнтів, якісно та чесно подавати інформацію про свої послуги й проведення акцій.

В Україні проблема викладання економіки залишається актуальною і сьогодні. Постійне реформування як економіки держави, так і системи вищої освіти спонукає педагогів, науковців, практиків шукати нові підходи до викладання економічних дисциплін, які дадуть змогу сформувати систематизовані знання та практичні вміння, необхідні для майбутньої професійної діяльності; розвиватимуть економічне мислення й економічну культуру майбутніх фахівців. Формування економічної компетентності як підґрунтя готовності магістрів медицини до реалізації економічних знань у професійній діяльності, стали предметом наукового аналізу А. Ахламова, О. Баєвої, М. Васюкової, С. Вітер, В. Галкіна, Г. Дмитренко,

Т. Камінської, Л. Романишиної, О. Ющенко та ін.; упровадження інноваційних технологій та активних методів навчання досліджуються О. Аксьоною, В. Безпалько, А. Вербицьким та ін. Зміни у галузі, зорієнтовані на підвищення автономії закладів охорони здоров'я, пошук нових джерел фінансування та розвиток здорової конкуренції загалом відображено у працях В. Долота, Т. Кир'ян, Н. Кінаш, О. Луціва, Н. Нагорної та ін. Зокрема, К. Балашов значну увагу приділяє питанням підготовки майбутніх лікарів з комунікацій як лідерів галузі. Науковець визначає підходи до організації курсу за вибором «Комунікації в охороні здоров'я». Питання комунікацій у галузі охорони здоров'я порушується М. Знаменською, О. Любінцем, Н. Жигайло та ін. Своєю чергою, Ю. Захарченко аналізує стан проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з маркетингу в сучасній педагогічній теорії і практиці та її структуру, наголошує на важливості критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців (Захарченко, 2018).

У закордонних джерелах питання реалізації економічних знань у професійній діяльності, зокрема щодо важливості маркетингових комунікацій в економічних відносинах, розглядали F. P. Drucker, P. Kotler, R. Stevens, E. J. Sullivan, R. K. Thomas та ін.

Як слушно зауважує В. Огнев'юк: «Важливого значення для розвитку суспільства набуває осмислення якісно нових ознак і смислів сучасної освіти в умовах цивілізаційних змін нашої історичної доби» (Огнев'юк, 2012, с. 16). Ресурси навчальних дисциплін «Основи економічних теорій», «Соціальна медицина, організація та економіка охорони здоров'я», «Економіка охорони здоров'я, маркетинг медичних послуг» [відповідно до 9], які викладаються у ВНМУ ім. М.І. Пирогова для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня, дають змогу майбутнім магістрам медицини задовольнити динамічні вимоги професії, навчити їх бачити креативні ідеї для бізнесу у сфері надання медичних послуг і, зокрема, сформувати знання та практичні навички з комунікаційного маркетингу, які впливатимуть на досвід майбутньої підприємницької чи управлінської діяльності у галузі охорони здоров'я.

Мета. У нашій статті розглянуто питання підготовки майбутніх магістрів медицини з маркетингової комунікації засобами інтерактивних методів навчання, які стимулюють навчально-пізнавальну активність здобувачів, підвищують їхню мотивацію, розширюють діапазон економічної компетентності. Тож наше дослідження покликане висвітлити важливу роль комунікаційних ресурсів сучасного маркетингу в підготовці майбутніх магістрів медицини за допомогою інтерактивних методів навчання.

Відповідно до мети статті окреслено такі **завдання**:

- 1) дати визначення основних понять *комунікація, маркетингові комунікації, інструменти маркетингових комунікацій, канали комунікацій ЗОЗ*;
- 2) запропонувати інтерактивні методи навчання майбутніх магістрів медицини з маркетингових комунікацій;
- 3) зробити висновки щодо використання інтерактивних методів під час навчання майбутніх магістрів медицини.

Методологія. Для розв'язання поставлених завдань застосовано теоретичний та системний підходи, зокрема такі методи й прийоми: спостереження, аналогії, аналізу й синтезу, узагальнення, інформаційного та нормативно-правового аналізу. Основою для нашого дослідження слугували електронні ресурси, зокрема Google Scholar, Національної наукової медичної бібліотеки України, автореферати дисертацій, наукові публікації та інші наукові роботи; матеріали для тренінгів, підготовлені в межах Програм ООН із відновлення та розбудови миру за фінансової підтримки Європейського Союзу; сайти ВООЗ, ООН, Кабінету Міністрів України, Міністерства охорони здоров'я України тощо. Учасниками експерименту стали 124 здобувачі вищої освіти третього курсу другого магістерського рівня підготовки ВНМУ ім. М.І. Пирогова.

Результати дослідження. У сучасному інформаційному світі неможливо досягти успіху, не приділяючи уваги комунікаціям. Діалог із пацієнтами, мешканцями громад — це те, без чого заклад не може ні існувати, ні тим більше розвиватися й вдосконалюватися. Комунікація спрощує багато процесів, вибудовує довіру між працівниками охорони здоров'я і населенням, формує репутацію закладу й, як результат, допомагає покращити процеси всередині ЗОЗ (Почтаренко, 2022).

Доктор Ярно Хабіхт, голова ВООЗ в Україні, під час медіатренінгу для учасників програми імунізації в Україні 2022 р. зазначав, що «комунікація відіграє вирішальну роль, аби питання, включаючи ефективність вакцини та інші теми охорони здоров'я, були зрозумілими та широко поширеними. У цьому напрямі ВООЗ тісно співпрацює з національними та місцевими органами влади та своїми партнерами для досягнення таких цілей» (КМУ, 2022). На думку представників ВООЗ, забезпечення на професійному рівні комунікації стало невід'ємним елементом подолання епідемічних спалахів хвороб, підтримки населення під час надзвичайних ситуацій (стихійних лих, війни), контроль за забезпеченням діагностики тощо. Для ефективної комунікації ВООЗ, попри все інше, вбачає організацію навчальних програм, тренінгів для медичних працівників у сфері комунікацій: комунікаційний директор або заступник головного лікаря з комунікаційної роботи; мене-

джер соціальних мереж; вебадміністратор сайту ЗОЗ; графічний дизайнер; речник або фахівець зі зв'язків з громадськістю та інші фахівці).

Важливість комунікаційної активності у галузі охорони здоров'я проголошено під час 62-ї сесії Європейського регіонального комітету ВООЗ, на якій було схвалено стратегічну платформу «Здоров'я — 2020. Основи європейської політики і стратегія для XXI століття», що стала одним зі стратегічних документів у галузі охорони здоров'я ЄС, спрямованим на прийняття спільних цілей для поліпшення ситуації європейської спільноти у цій сфері (Стандарт, 2021).

Сучасне суспільство бачить працівника галузі охорони здоров'я не лише як людину, що володіє певними знаннями, уміннями й навичками у професійній сфері, але і як фахівця, здатного ефективно діяти у складних, нестандартних ситуаціях, самостійно приймати рішення, творчо розвиватися і самовдосконалюватися, бути толерантним та креативним, уміти спілкуватися з людьми.

Термін *комунікація* — походить від лат. *communicatio*, що можна трактувати як *повідомлення, інформування, спілкування*. Комунікація — це не односторонній процес. Тут завжди потрібно враховувати зворотний зв'язок. Ми не ототожнюємо комунікацію з інформуванням: комунікація — це значно ширше поняття, яке передбачає взаємодію, спрямовану на певну цільову аудиторію, і має певне призначення (мету), канали, способи й інструменти комунікування.

Що ж таке *маркетингові комунікації* (від англ. *marketing communications*)? Візьмемо за основу визначення відомого американського економіста та маркетолога Філіпа Котлера: «Це засоби, за допомогою яких фірми намагаються інформувати, переконувати та нагадувати споживачам, пря-

мо чи опосередковано, про свої товари і торгові марки. Маркетингові комунікації можна назвати “голосом” торгової марки і засобом діалогу та взаємовідносин зі споживачами» (Kotler, 2012). Маркетингові комунікації — це технології, за допомогою яких можна формалізувати процеси, зокрема процедури планування, організації роботи, контролю за реалізацією планів та оцінювання ефективності, що дасть змогу працювати прогнозовано, збереже час та енергію, допоможе підвищити результативність роботи. Інтернет сьогодні є основною платформою для продажів, тому так важливо розвивати комунікацію зі споживачами через соціальні мережі (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, Pinterest), месенджери. Адже кожен спосіб чудово підходить для ведення бізнесу. Важливо максимально охопити мережі, якими користуються споживачі: тільки вони визначають інструменти та канали маркетингових комунікацій (Балашов, 2021, с. 7).

Маркетингові комунікації у галузі охорони здоров'я — це взаємні зв'язки зі споживачами через низку каналів інформації про товари чи послуги з метою формування попиту та збільшення продажів. Існують різні види маркетингових комунікацій. Їхні типи можна визначити залежно від кількості учасників (міжособистісна й масова), від способу сприйняття (візуальна, аудіальна, тактильна), використання мовних засобів (вербальна, невербальна, остання, своєю чергою, може бути усною та письмовою).

Отже, основними інструментами комплексу маркетингових комунікацій у галузі охорони здоров'я визначимо таке: рекламу, стимулювання збуту, прямий маркетинг, зв'язки з громадськістю, сервісне обслуговування, пропаганда здорового способу життя тощо (*табл. 1*).

Таблиця 1

Основні інструменти маркетингових комунікацій у закладі охорони здоров'я

Реклама	Стимулювання збуту	Прямий маркетинг	Зв'язки з громадськістю
Друкована реклама в пресі, на радіо і по телебаченню; транзитна реклама; зовнішня реклама; інтернет-реклама	Знижки та акції, дисконтні картки; виставки та ярмарки	Особистий продаж; каталог; директ-мейл; телемаркетинг; інтернет-маркетинг	Зв'язки зі ЗМІ; PR у друкованій продукції; спонсорство; фірмовий стиль; благодійність

Особлива роль належить друкованій рекламі чи продукції, яку можемо вважати візуальною маркетинговою комунікацією. Вона реалізовується завдяки нашому зоровому сприйняттю через

зображення, графіки, діаграми, відео тощо. Якісно та ефектно дібрані візуальні матеріали привертають увагу, краще залучають споживачів і відповідно швидше доносять повідомлення (*табл. 2*).

Таблиця 2

Види каналів комунікації закладу охорони здоров'я

Онлайн	Офлайн
Сайт закладу охорони здоров'я	Друковані ЗМІ
Спілкування через месенджери (Telegram, Facebook, Viber, Instagram, Twitter, YouTube)	POSМ-матеріали у відділеннях закладу охорони здоров'я
Інтернет-ЗМІ	Реклама у міському транспорті
Інформаційні екрани у приміщеннях ЗОЗ	Теле- та радіотрансляції
	Поширення роздаткових наочних матеріалів

Серед методів, які стимулюють пізнання та мотивують навчальну діяльність здобувачів для вивчення економічних дисциплін, у тому числі маркетингових комунікацій, виокремимо *активні* (пізнавальні й дидактичні ігри, бесіди, круглий стіл, мікрофон, вікторини, олімпіади тощо) та *інтерактивні* (ситуативний аналіз, навчальні дискусії, кейс-метод, аналіз життєвих ситуацій, проектні роботи, гейміфікація, ментальні карти, робота з віртуальними застосунками тощо).

Одним зі шляхів підвищення якості теоретичних знань і засвоєння практичних навичок з маркетингових комунікацій є використання інтерактивних методів навчання, в основі яких проблемні, ігрові, евристичні методи і форми навчання, що стимулюють творчі здібності здобувачів через безпосереднє залучення їх у майбутню професійну діяльність, сприяють розвитку комунікативних навичок. Інтерактивні методи навчання як способи формування творчої особистості розглядаються багатьма науковцями, педагогами, практиками протягом останнього десятиріччя. Та світ змінюється, умови змінюються і, щоб «іти в ногу з часом», потрібно «бігти попереду»: швидко адаптуватись, переорієнтуватись та змінювати плани, бути гнучкими, розв'язувати комплексні проблеми, нелінійно мислити й бачити нелінійні рішення, розвивати емоційний інтелект. І головне — вчитись, розвиватись, змінюватись і адаптуватись протягом усього життя, бачити в змінах — нові можливості, демонструвати творчий підхід; у кризових ситуаціях — тренувати стресостійкість, не реагувати на хаос, бути уважними, тестувати нові методи й форми роботи, опановувати нові знання, нові компетенції.

З огляду на такі виклики сучасності пропонуємо майбутнім магістрам медицини інтерактивні практичні завдання, які актуалізують їхні знання та сформують практичні навички із маркетингових комунікацій у галузі охорони здоров'я. Наприклад, розробити візитку для одного із закладів охорони здоров'я м. Вінниця, що міститиме мету діяльності закладу, візію, місію, логотип, враховуватиме фірмові кольори ЗОЗ; або, розглянувши вже існуючий на ринку бренд, запропонувати власний погляд на візуальну комунікацію. Також пропонуємо здобувачам освіти створити логотип свого майбутнього закладу, сформулювати його місію, візію, стратегічні цілі, дібрати кольорову гаму, шрифти, тобто розробити бренд ЗОЗ, його фірмовий стиль, створити патерн закладу, що презентуватиме корпоративну айдентику (візитівки, фірмові вивіски, написи на авто, бланки, корпоративний одяг, інтер'єрні рішення, сувенірну продукцію тощо). При цьому радимо застосовувати популярні візуальні комунікації: графічний дизайн, рекламу, інтерактивний дизайн, мушн-дизайн (створення анімаційної графіки на принципах графічного дизайну), брен-

динг (створення позитивного іміджу закладу), вебдизайн, світловий дизайн, 3D-мепінг (світлова проекція на архітектурні об'єкти), інтер'єрний дизайн, дизайн пакувань та дизайн патернів тощо.

Метод мозкової атаки — метод вирішення проблеми через велику кількість ідей за обмежений час. Використовуємо на прикладі «Наради у завідувача відділення», під час якої здобувачі можуть максимально продемонструвати різні стилі поведінки керівника у системі маркетингових комунікацій (авторитарний, демократичний, ліберальний).

У продовження теми пропонуємо переглянути один із художніх фільмів та проаналізувати основні фактори й принципи створення команди, схарактеризувати стилі лідерства головних героїв («Соціальна мережа» (2010 рік. Режисер: Д. Фінчер); «Ной» (2014 рік. Режисер: Д. Аронофскі); «Джобс. Імперія спокуси» (2013 рік. Режисер: Дж.М. Штерн); «Людина, що змінила все» (2011 рік. Режисер: Б. Міллер). Також здобувачі можуть запропонувати власний список фільмів для перегляду та аналізу.

Одним із завдань може бути ознайомлення з матеріалами журналу «Forbes. Україна». Зокрема, з розділу «Люди та Компанії» потрібно проаналізувати одну з історій особистого (чи командного) успіху, схарактеризувати якості обраного лідера, визначити переваги лідерського потенціалу або успіху компанії на ринку.

Не менш креативним завданням для мозкового штурму є пропозиція придумати слоган для закладу охорони здоров'я — містку, влучну, лаконічну фразу, що передаватиме суть бренду або рекламного повідомлення. Добираючи влучний вислів, пам'ятаємо, що краще не мати жодного слогана, ніж вибрати банальний. При цьому творчий політ здобувачів на основі асоціацій, аналогій потрібно обмежувати моральними цінностями, культурними традиціями, етичними нормами.

Одним із способів підвищити ініціативність здобувачів, їхню самостійність та внутрішню мотивацію до роботи у нетипових ситуаціях може слугувати *проблемно-пошуковий метод*. Можна запропонувати проаналізувати інтернет-видання та друковані ЗМІ, знайти приклади акцій або програм лояльності, які проводяться в Україні, зокрема на Вінниччині, зі збереження здорового способу життя; соціальної медицини, медичної та фізичної реабілітації, донорства тощо, вивчити їхню ефективність, впливовість на думку споживача, роль відповідального бізнесу у формуванні позитивного ставлення до життя, цінності здоров'я та життя людини. Виділити акції, які проводяться у ВНМУ ім. М.І. Пирогова, дослідити їх з погляду комунікативної складової, зазначити невраховані маркетингові ходи, які б залучили більшу кількість здобувачів до медичної та соціальної допомоги.

Важливу роль під час практичних занять відіграє *метод дискусії* на запропоновані викладачем теми: «Сильні бренди створюються не лише на ринку, але й в уявленнях клієнтів»; «Якщо у Вас немає надійної команди, то решта факторів мало що допоможе зробити» (Lee Iacocca, 1986); «Добре сплановано — наполовину зроблено. Чим складніший план, тим більше шансів, що він провалиться» (Інтерпретація закону Мерфі, запропонована Наггом) тощо. Теми можуть підготувати й самі здобувачі. У продовження дискусії пропонуємо прочитати книгу американського тренера з комунікацій Карміна Галло «Презентації у стилі TED. 9 прийомів кращих у світі виступів» (Carmine Gallo, 2017) та вибрати для своєї майбутньої професійної діяльності ті рекомендації, які використовували видатні бізнесмени, аби привернути увагу мільйонної аудиторії по всьому світу, і які можуть бути актуальними для реалізації в Україні у галузі охорони здоров'я.

Доцільним у використанні вважаємо *кейс-метод*, відомий у вітчизняній освіті як метод ситуативного навчання на конкретних прикладах. Застосовуємо його під час вивчення маркетингових комунікацій. Наприклад, пропонуємо ситуацію: Ви — керівник приватної клініки. Знизилась кількість відвідувань пацієнтами вашого закладу. На що ви звернете увагу насамперед і яких заходів вживатимете? У чому стратегічна мета діяльності вашого ЗОЗ? Які види послуг ви надаєте сьогодні, а які надаватимете через 3–5 років? Які переваги отримують клієнти вашого ЗОЗ? Які зміни у ЗОЗ ви запропонуєте для підвищення попиту на ваші товари чи послуги? Які маркетингові комунікації ви використаєте і чому? Які програми лояльності чи добродійні акції для споживачів, на вашу думку, будуть ефективними? Пошук відповідей на ці та інші запитання дає змогу оцінити результативність дій у конкретних ситуаціях, визначити, які інструменти можуть спрацювати краще, а які стануть неефективними.

Ці та інші інтерактивні завдання навчають майбутніх магістрів медицини використовувати різні можливості представити заклад охорони здоров'я з кращого боку, у тому числі через рекламу, соціальні мережі, брендинг та фірмовий стиль. Такі практичні заняття дають змогу здобувачам розкривати себе, свої бізнес-ідеї і бути креатив-

ними, нестандартно мислити, враховувати реалії сьогодення. До того ж за допомогою маркетингових комунікацій навчаємо майбутніх магістрів медицини бути послідовними у наданні правдивої та важливої інформації; уважними до потреб споживачів торів чи послуг, подавати актуальну та унікальну інформацію, яка може зацікавити, зачепити, привернути увагу споживача. Формуємо компетентність майбутніх магістрів медицини через повагу і толерантність у комунікації. На такі заняття можна запросити лікарів-управлінців, лідерів громадської думки, менеджерів чи маркетологів із бізнесу галузі охорони здоров'я.

Після вивчення блоку «Маркетинг медичних послуг» із поєднанням традиційних методів та інтерактивного навчання нами було здійснено порівняння результатів досягнень 6 груп (всього 124 здобувачі) із результатами навчання під час вивчення блоку «Економіка охорони здоров'я» традиційними методами навчання (інформаційно-репродуктивні із застосуванням активних методів). За основу дослідження вибрали методику оцінювання якості підготовки фахівців Петра Лузана (Лузан, 2021, с. 173–174). Науковець оцінює якість професійної підготовки фахівців як логічну ієрархічну структуру. На основі його методики оцінювання компетентностей (освітніх результатів) маємо змогу не інтуїтивно, а на науковій основі застосовувати діагностичний інструментарій, процедури й мати об'єктивні результати компетентнісних досягнень здобувачів.

Навчання із застосуванням інтерактивних методів засвідчило таке: 30,7 % здобувачів отримали оцінку «відмінно» («А» — 180–200 балів за шкалою ЄКТС), 55,6 % — «добре» («В» — 170,0–179,9 і «С» — 160,0–169,9 балів), 13,7 % — «задовільно» («D» — 141,0–159,9 балів і «E» 122,0–140,9 балів за шкалою ЄКТС). Під час переважного використання традиційних методів навчання здобувачі продемонстрували такі результати: 21,8 % отримали оцінку «відмінно», 54,8 % — «добре» і 23,4 % — «задовільно». Так, здобувачів, які підвищили якість та ефективність навчання у ході поєднання традиційних методів та інтерактивних було більше на 9,7 %. Відповідно професійна підготовка майбутніх магістрів медицини покращилася (рис. 1).

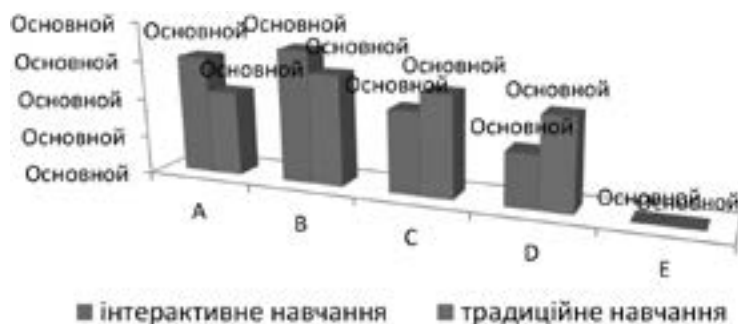


Рис. 1. Порівняльний аналіз якості навчання здобувачів під час застосування традиційних та інтерактивних методів

Висновки. У ході дослідження було проаналізовано такі основні поняття, як комунікація, маркетингові комунікації, інструменти маркетингових комунікацій, канали комунікацій ЗОЗ, які є важливими у навчанні економічних знань майбутніх магістрів медицини. Запропоновані інтерактивні методи навчання майбутніх магістрів медицини з маркетингових комунікацій та аналіз якості їхніх знань дають підстави вважати доцільним впровадження цих методів (групові та індивідуальні, проблемно-пошукові й ігрові, мозкова атака, кейс-метод тощо) у навчальний процес.

Узагальнюючи, зауважимо, що формування і розвиток маркетингових комунікацій допоможе майбутнім магістрам медицини вибачено будувати власну професійну кар'єру за обраною медичною спеціальністю на ринку охорони здоров'я, розуміючи закони, правила, тенденції його політики (товарної, цінової, розподілу, комунікацій,

контролю), реальні світові, загальнодержавні, регіональні проблеми й потреби, ціннісні пріоритети. Розвиток навичок з комунікаційного маркетингу майбутнього магістра медицини дасть змогу створити модель майбутньої поведінки (демонструвати високу мотивацію, здатність допомагати, доступність для спілкування; бути прикладом прозорості, підзвітності та своєчасності ухвалення рішень); брати участь у формуванні місії та візії розвитку закладу охорони здоров'я; впливати на формування корпоративної культури й іміджу закладу охорони здоров'я.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій підготовки майбутніх магістрів медицини, можливостей інтернет-сервісів для розвитку практичних навичок реалізації економічних знань у професійній діяльності фахівців галузі охорони здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов К.В. Ставлення громадян України до каналів комунікації про здоров'я: з 2012 по 2020 р. *Україна. Здоров'я нації*. 2021. № 1(2). С. 5–13.
2. Захарченко Ю.В. Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з маркетингу у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Хмельницький: ХНУ, 2018. 23 с.
3. Кабінет Міністрів України. URL : <https://www.kmu.gov.ua>.
4. Лузан П., Титова О., Мося І., Пашенко Т. Методика оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. *Професійна педагогіка*. 2021. № 1(22). С. 169–184.
5. Місія ВООЗ в Україні: результати, оцінки та перспективи, 2021 / НУОЗ України імені П.Л. Шупика. URL: <https://www.nuozu.edu.ua/n/m/8513-misiia-vooz-v-ukraini-rezultaty-otsinky-ta-perspektyvy#gsc.tab=0>
6. Міхалко Майкл. 21 спосіб мислити креативно. Харків: КК «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 400 с.
7. Національна стратегія побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2025 роки. URL: <https://healthsag.org.ua>
8. Огнев'юк В.О, Сисоєва С.О. Освітологія: хрестоматія. Київ: ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
9. Ефективні комунікації закладів охорони здоров'я, 2021. URL: https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97/Comms_textbook__final_web.pdf
10. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 222 «Медицина» галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/11/09/222-Medytsyna.mahistr.09.11.pdf>
11. Як побудувати ефективні комунікації закладу охорони здоров'я: методичні рекомендації за підтримки Агентства США з міжнародного розвитку, 2020. URL: <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97/nadclasterni%200507.pdf>
12. Gallo C. (2017). *Talk Like TED: The 9 Public Speaking Secrets of the World's Top Minds*. Pan Macmillan, 288 p.
13. Kotler, Philip, Keller, Kevin L. (2012). *Marketing, Management*. Prentice Hall, 657 p.
14. Lee, Iacocca (1986). *An Autobiography*. Bantam, 365 p.

REFERENCES

- Balashov, K. V. (2021). Stavlennia hromadian Ukrainy do kanaliv komunikatsii pro zdorovia: z 2012 po 2020 r. *Ukraina. Zdorovia natsii*, 1(2), 5–13 [in Ukrainian].
- Zakharchenko, Yu. V. (2018). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z marketynhu u vyshchykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00. 04 «Teoriia i metodyka prof. osvity». Khmelnytskyi, KhNU, 23 [in Ukrainian].

Kabinet Ministriv Ukrainy. [in Ukrainian].

www.kmu.gov.ua

Luzan, P., Tytova, O., Mosia, I., & Pashchenko, T. (2021). Metodyka otsiniuvannia yakosti pidhotovky fakhivtsiv u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity. *Profesiina pedahohika*, 1(22), 169–184 [in Ukrainian].

Mikhalko, Maikl (2019). 21 sposib myslyty kreatyvno. Kharkiv, KK «Klub simeinoho dozvillia», 400 p. [in Ukrainian].

Natsionalna stratehiia pobudovy novoi systemy okhorony zdorovia v Ukraini na period 2015–2025 roky. [in Ukrainian].

<https://healthsag.org.ua>

Misiia VOOZ v Ukraini: rezultaty, otsinky ta perspektyvy. (2021). NUOZ Ukrainy imeni P. L. Shupyka [in Ukrainian].

<https://www.nuozu.edu.ua/n/m/8513-misiia-vooz-v-ukraini-rezultaty-otsinky-ta-perspektyvy#gsc.tab=0>

Ogneviuk, V. O., & Sysoieva, S. O. (2013). Osvitohiia: khrestomatiia: Kyiv, VP «Edelveis», 728 [in Ukrainian]. Efektivni komunikatsii zakladiv okhorony zdorovia. (2021). [in Ukrainian].

https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97/Comms_textbook_final_web.pdf

Standart vyshchoi osvity zi spetsialnosti 222 «Medytsyna» haluzi znan 22 «Okhorona zdorovia» dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity, (2021). [in Ukrainian].

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/11/09/222-Medytsyna.mahistr.09.11.pdf>

Yak pobuduvaty efektyvni komunikatsii zakladu okhorony zdorovia: metodychni rekomendatsii za pidtrymky Ahentstva SShA z mizhnarodnoho rozvytku, (2020). [in Ukrainian].

<https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97/nadclasterni%200507.pdf>

Gallo, Carmine. (2017). Talk Like TED: The 9 Public Speaking Secrets of the World's Top Minds. Pan Macmillan, 288 p. [in English].

Lee, Iacocca (1986). An Autobiography. Bantam, 365 p. [in English].

Kotler, Philip, Keller, & Kevin L. (2012). Marketing, Management. Prentice Hall, 657 p. [in English].

Ivanna MARCHUK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Philosophy and Social Sciences,
National Pirogov Memorial Medical University,
Vinnitsa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-2877-3024>

e-mail: marchykivanna@gmail.com

INTERACTIVE METHODS OF TRAINING FUTURE MASTERS OF MEDICINE IN MARKETING COMMUNICATIONS

The formation of knowledge in marketing communication for future masters of medicine in order to develop personal professionalism and implement state policy in the field of health care is carried out through the establishment of balanced communication with consumers of medical services using the marketing environment of the healthcare market. Many market participants do not realize that effective communications aimed at the consumer, provider, or health care provider are as much a business resource as finance or time.

Interactive learning methods are designed to form future masters of medicine not only high-quality knowledge and practical skills in marketing communication, but also the ability to quickly respond to market needs, create an original product or perform non-standard tasks in non-standard conditions as well as to form the motivation of students of medical institutions of higher education of Ukraine to study. Creative tasks and exercises (in particular, creation of advertising for a product, brand of a trademark, programs of exhibitions or sales exhibitions, creation of corporate style of health care institutions) teach how to demonstrate a product or service; how to convince consumers to buy exactly such a product or exactly such a service; with the help of which levers healthcare institutions can create, use and promote the image of healthcare institutions, trademarks, brands, etc. It is crucial to study effective marketing communication strategies for healthcare institutions. We believe that interactive methods focused on creating and promoting professional products are the most effective way to train future masters of medicine in the current environment.

Keywords: *interactive learning methods, master of medicine, health care institution, marketing communications, tools of marketing communications, communication channels of the healthcare institution.*

Стаття надійшла до редакції 25.04.2024

Прийнято до друку 26.09.2024

ОСВІТОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

наукове електронне фахове видання

EDUCOLOGICAL DISCOURSE

scientific electronic professional edition

№ 3 (46) 2024

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*

Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*

Над виданням працювали *Л.В. Потравка,*
Л.Ю. Столітня, Т.В. Нестерова, Н.В. Клименко

Підписано до опублікування на вебсайті видання 30.09.2024

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК 8052 від 29.01.2024 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі «Інтернет» без письмового дозволу Київського столичного університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.