

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2022-3

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
3.2022

Черкаси – 2022

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019

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

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

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

Випуск **№ 3.2022** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від 08 вересня 2022 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

Редакційна колегія серії:

Голова: Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.
Члени редколегії: Архипова С.П., д. пед. н., проф.; Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Десятков Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. філос. н., доц.; Кукуленко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авишенько Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); Галус О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; Добрева (Георгієва) С., к. пед. н., доцентка (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); Жорова І.Я., д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевська А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седальце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафійк І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. ун-т); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Пригодій М.А., д. пед. н., проф. (Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія). **Секретаріат:** Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Завгородня Л.В., к. філолог. н., доц.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.

Адреса редакційної колегії:

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

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

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

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2022-3

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
3.2022

Cherkasy – 2022

Founder, Editor, Publisher and Producer
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019

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

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

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

Issue # **3.2022** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 1, September 8, 2022).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations **Open Ukrainian Citation Index**.*

Editorial Board of the Series:

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

Members of the Editorial Board: prof. *Arhipova S.*, DrPedSc.; prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; prof. *Symonenko T.*, DrPedSc.; prof. *Taraskova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Harutiunian N.*, DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnysky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; assoc. prof. *Dobreva (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Erkibaeva G.*, DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Malafiiik I.*, DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. *Mikaelian H.*, DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc. (National Pedagogical Dragomanov University); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University"); assist. prof. *Kharadze E.*, DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia). **Secretariat:** prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Zavhorodnya L.*, CPhilolSc; assoc. prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc.

Address of the Editorial Board:

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

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

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-5-10

ORCID 0000-0003-0800-9328

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович

кандидат філологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

ORCID 0000-00032-6241-5856

ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: larisa_z@ukr.net

УДК 37.091.113:005.73(045)

ІНСТРУМЕНТИ ТА МЕХАНІЗМИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Цією публікацією автори завершують цикл статей, присвячених актуальній проблемі сучасного менеджменту освітніх організацій – розвитку управлінської культури їх керівників. У ній на підставі раніше оприлюднених результатів досліджень означеної проблеми визначено інструменти та механізми підвищення рівня управлінської культури на загальнонаціональному, регіональному, інституційному й локальному рівнях.

Ключові слова: управління, освітній менеджмент, заклад освіти, керівник, управлінська культура, інструменти та механізми підвищення рівня управлінської культури керівників освітніх організацій.

Постановка проблеми. Як показує практика, вища управлінська ланка освітніх організацій часто виявляється неготовою і невідповідною ефективно працювати в сучасній системі управління, яку з почину Ігоря Ансоффа називають управлінням на основі гнучких невідкладних рішень у швидко змінюваних умовах і непередбачуваних ситуаціях [1]. Здебільшого це стосується освітніх менеджерів, чия управлінська культура головно сформувалася в парадигмі так званого менеджменту 2.0 і/або ще в командно-адміністративних структурах менеджменту 1.0. Однак певною мірою сказане поширюється й на те покоління менеджерів, становлення управлінської культури якого проходить під знаком менеджменту 3.0, тобто лідерства. Якщо рівень управлінської культури перших дає змогу бути успішним керівником у системах менеджменту, призначених для стабільних умов і передбачуваного майбут-

нього через екстраполяцію минулого, то в управлінській культурі других нерідко бракує такого її фундаментального компонента, як досвід традиційного менеджменту, націленого на ефективне досягнення корпоративних цілей шляхом планування, організування, добору персоналу, керівництва і контролю за розподілом ресурсів [2].

І як результат обидва покоління керівників освітніх організацій через недостатній рівень власної управлінської культури відчують потужне навантаження, зумовлене глибокою трансформацією самих організацій і менеджменту в них. Стрімкі перманентні зміни у зовнішньому середовищі, глобалізація, цифровізація, децентралізація управління, мінімізація державного регулювання, економічна нестабільність, постійні небезпеки і ризики, викликані пандеміями, війнами тощо, а також необхідність повноцінного забезпечення академічних свобод, автономності, гарантування високих стандартів якості освітніх послуг, своєю чергою, вимагають адекватного цим викликам рівня управлінської культури керівників закладів освіти, а отже, і пошуку дієвих інструментів та механізмів її постійного поліпшення.

Розроблення інструментів та механізмів підвищення рівня управлінської культури менеджерів освіти – це не лише справа тих, хто займається спеціалізованою підготовкою останніх у системі формальної освіти за магістерськими освітніми програмами «Управління освітніми закладами» зі спеціальності 073 Менеджмент галузі

знань «Управління та адміністрування», а й усіх стейкхолдерів, насамперед інститутів публічного управління, органів місцевого самоврядування, професійних асоціацій. Таким чином, розв'язання цієї проблеми потребує системного аналізу, комплексного підходу для прийняття рішень, покликаних забезпечувати формування й розвиток управлінської культури, її модернізацію відповідно до викликів сьогодення.

Беручи за основу цієї наукової розвідки методологію означеного підходу, ми поставили перед собою тут конкретну **мету** – напрацювати систему заходів (рішень) щодо підвищення рівня управлінської культури керівників закладів освіти для практичного використання цих напрацювань зацікавленими особами та інституціями в контексті реалій вітчизняного освітнього менеджменту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запропоновані у статті інструменти та механізми підвищення рівня управлінської культури керівників освітніх організацій ґрунтуються на кількох взаємопов'язаних положеннях, які відображають найпосутніші сенси та виміри розуміння феномену управлінської культури.

По-перше, це погляд на управлінську культуру як на реальне, конкретне втілення загальної культури управління та її національних типів (східного, західного, американського, японського тощо). Адже саме культура управління як історично сформовані та постійно відтворювані загальні програми управлінської діяльності (зокрема системи її цінностей, ідеалів, норм, правил, переконань, уявлень, традицій, взірців, способів, засобів, технологій і т.д., які за своєю суттю в межах певного суспільно-історичного й національного контекстів менеджерських практик через формальну, неформальну, інформальну освіту) визначають внутрішнє ество управлінської культури керівників.

По-друге, це витлумачення управлінської культури під кутом зору її нерозривного зв'язку з особистісною культурою керівника, осердя якої є особистість як суб'єкт активностей, її внутрішні якості, поведінка, творчі можливості, ціннісні смисли і т. ін. Усе це так чи інакше розкривається в змісті управлінської культури, визначаючи її неповторне начало, індивідуальний стиль керівництва, забезпечуючи самореалізацію особистості керівника в процесах і результатах управлінської діяльності.

По-третє, управлінська культура керівника перебуває в діалектичній єдності з

культурою освітньої організації. Охоплюючи «спільні цінності, позиції, норми, символи, ритуали, бажану поведінку учасників» [3, с. 159]; взаємодію із зовнішнім середовищем; базові уявлення та розуміння місії, цілей, візії, стратегії закладу освіти; його філософію і політику щодо самого себе та своїх стейкхолдерів, корпоративна (організаційна) культура, з одного боку, формується під визначальним впливом культури вищої управлінської ланки, а з іншого боку, слугує постійним джерелом для вдосконалення й розвитку культури керівництва. Такий обопільний вплив культури освітніх організацій і управлінської культури їх керівників мінімізує ризики виникнення конфліктів, сприяє досягненню згоди, унеможливає появу контркультур – цінностей окремих груп, осіб, протележних цінностям офіційної (панівної, домінантної) культури в організації, а найголовніше – він забезпечує інтегрування (згуртування) співробітників та адаптування до неперервної динаміки зовнішнього середовища, зокрема до запитів споживачів освітніх послуг і поведінки конкурентів.

По-четверте, управління сучасним закладом освіти потребує нового типу управлінської культури його керівника. А саме такої культури, в якій органічно поєднувалися б і доповнювали б один одного лідерський і власне менеджерський складники. І це відповідало б сутності нової парадигми менеджменту з її виразними акцентами на змінах, делегуванні владних повноважень, співпраці й командній роботі, мотивації, розвитку персоналу, корпоративному духові, спрямованості на досягнення більш високих цілей і довгострокових результатів [2].

По-п'яте, управлінська культура керівника як цілісне динамічне утворення інтегрує на системній основі не лише рівні сформованості гнучких навичок (soft skills) і фахових компетентностей, а їх безпосередню «роботу» в управлінській техніці, технології, мистецтві і творчості управління, інакше кажучи, на різних рівнях виконання керівником управлінських ролей і завдань менеджменту. Тож без комплексного цілеспрямованого вдосконалення цих рівнів, як і без постійного розвитку компетентностей, особистісних і професійних якостей, неможливе підвищення загального рівня управлінської культури керівника освітньої організації.

З огляду на викладене вище, а також спираючись на результати наших попередніх досліджень [4; 5; 6; 7], маємо підстави

для визначення практичних, зокрема організаційно-методичних інструментів та механізмів, які дали б змогу забезпечувати підвищення рівня управлінської культури керівників закладів освіти з максимальним урахуванням при цьому вимог професійних стандартів до цієї категорії менеджерів [8; 9].

Треба зазначити, що запропоновані заходи обговорені й підтримані експертним середовищем – досвідченими керівниками закладів освіти різних рівнів під час організованих в межах проведення дослідження (впродовж 2019 – 2022 років) дискусійних панелей з проблеми «Управлінська культура керівників освітніх організацій: стан і шляхи вдосконалення», що відбувалися в Навчально-науковому інституті педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького за участю стейкхолдерів-роботодавців освітньої програми «Управління освітніми закладами» спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 Управління і адміністрування другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Рекомендовані нижче заходи скомпоновано за чотирма напрямками їх реалізації. Відповідно до них перша група охоплює заходи, реалізація яких можлива на загальнонаціональному рівні, друга – регіональному, третя – інституційному, четверта – локальному.

Так, на загальнонаціональному рівні передбачено:

1. Подальше розроблення й упровадження професійних стандартів на посади керівників закладів освіти, до яких доцільно включати блок опису професійних компетентностей, систему знань, умінь і навичок, пов'язаних саме з управлінською культурою керівника.

2. Упровадження сертифікації керівників освітніх організацій через зовнішнє оцінювання загальних і професійних компетентностей, у тому числі з управлінської культури, на основі незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду управлінської роботи (аналіз портфоліо).

3. Унесення змін і доповнень до чинних типових положень про конкурсний відбір на посади керівників державних і комунальних закладів освіти щодо наявності в претендентів академічної кваліфікації (профільної управлінської освіти не нижче ступеня магістра) і посилення вимог до професійної кваліфікації.

4. Розроблення механізмів і процедур визнання результатів неформальної освіти, здобутої у сфері освітнього менеджменту, при конкурсному відборі й атестації керівників освітніх організацій.

5. Удосконалення системи атестації керівників закладів освіти, яка відображала б рівень сформованості в них управлінської культури за ключовими змістово-структурними компонентами, а саме: ціннісно-мотиваційним, когнітивно-інтелектуальним, методолого-технологічним і особистісно-творчим, а також на основі критеріїв високого рівня управлінської культури (приміром, за Є.В. Охотським):

1) знання наукових і організаційних основ управління, різних галузей менеджменту (стратегічного, інноваційного, антикризового), управління персоналом, права;

2) здатність самостійно приймати рішення й реалізувати їх в управлінській діяльності;

3) поєднання діловитості й дисциплінованості з творчим відповідальним ставленням до службових обов'язків;

4) здатність якісно виконувати організаційно-управлінські функції в звичайних, стандартних і нестандартних, екстремальних ситуаціях;

5) здатність забезпечувати гнучку колективну (командну) співпрацю для досягнення цілей;

6) здатність досягати цілі в умовах оптимальних витрат різних видів ресурсів.

На регіональному рівні:

1. Уключення до письмової перевірки професійних компетентностей обов'язкового блоку тестових і ситуаційних завдань (кейсів) для встановлення рівня володіння претендентами управлінською культурою при проведенні конкурсного відбору.

2. Створення при закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку освітніх менеджерів, мають відповідне ресурсне забезпечення, постійно діючих регіональних центрів консультування керівників освітніх організацій з надання науково-методичної, організаційної допомоги щодо розвитку управлінської культури закладів освіти і управлінської культури їх керівників, а також для проведення регулярних майстер-класів, тренінгів, воркшопів, дискусійних панелей тощо для вдосконалення знань, умінь і навичок у сфері управлінської культури за участю успішних керівників освітніх організацій, наукових і науково-педагогічних працівників вишів.

3. Створення онлайн-ресурсів (дистанційних е-платформ) неформальної освіти керівників і осіб, які перебувають в кадровому резерві на керівні посади, наприклад, у межах регіональних освітніх проєктів «Менеджмент-освіта для керівників освітніх організацій», «Школа молодого керівника закладу освіти» тощо.

4. Організація і проведення регіональних щорічних конкурсів управлінської культури керівників освітніх організацій для поширення кращих управлінських практик і стимулювання розвитку управлінської культури в закладах освіти регіону.

5. Створення в територіальних громадах професійних спільнот керівників освітніх закладів для регулярного обміну управлінським досвідом, зокрема в царинах управлінської культури, напрацювання продуктивних підходів до її розвитку й удосконалення.

6. Практикування регіональних інститутів наставництва з метою формування і розвитку управлінської культури освітніх менеджерів, уперше обраних і призначених на керівні посади.

7. Створення міждисциплінарної групи експертів для проведення зовнішнього моніторингу й діагностики стану й рівня розвитку управлінської культури освітніх організацій та управлінської культури їх керівників.

На інституційному рівні, пов'язаному з підготовкою у закладах вищої освіти фахівців-управлінців для освітніх організацій:

1. Забезпечення постійного перегляду й самоаналізу освітніх програм «Управління закладами освіти» спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління і адміністрування» за другим (магістерським) рівнем для вдосконалення їх змістової складової, зокрема через змістове поглиблення й осучаснення компонентів освітньої програми, покликаних формувати компетентності керівника у сфері управлінської культури, інтеграції складників (елементів) розвитку управлінської культури майбутніх керівників в цілісну дидактичну систему.

2. Розроблення (проєктування, моделювання, конструювання) освітніх програм «Управління закладами освіти» здійснювати на основі стейкхолдер-менеджменту, що передбачає активну участь усіх зацікавлених сторін (осіб) – здобувачів освіти, роботодавців, досвідчених фахівців-практиків, експертів та ін. у формуванні змісту й технологій підготовки майбутніх освітніх менеджерів.

3. Урахування при проєктуванні освітніх програм «Управління закладами освіти» українського й зарубіжного досвіду підготовки освітніх менеджерів, тенденцій розвитку наук про управління та суміжних дисциплін, вимог ринку праці, найбільш успішних практик освітнього менеджменту, завдань, які мають розв'язувати заклади освіти на сучасному етапі та ін.

4. Забезпечення при проєктуванні й реалізації освітніх програм «Управління закладами освіти» зворотного зв'язку із випускниками цих освітніх програм щодо з'ясування рівня їх задоволеності результатами навчанням за освітньою програмою та її подальшого вдосконалення.

5. Розширення й урізноманітнення переліку навчальних дисциплін (компонентів освітньої програми), які заклади вищої освіти пропонують для вибору здобувачами освіти – майбутніми керівниками освітніх організацій, дисциплінами, практико-орієнтованими на формування управлінської культури і компетентностей, здобуття яких сприяло б досягненню успіху в майбутній управлінській діяльності через розвиток управлінської культури особистості й управлінської культури організації.

6. Забезпечення освітнього процесу за освітньою програмою «Управління закладами освіти» викладачами, які мають не лише академічну кваліфікацію, а й досвід професійної діяльності у сфері управління закладами освіти.

7. Постійне залучення до освітнього процесу за освітніми програмами «Управління закладами освіти», зокрема для проведення практичних занять, тренінгових занять, професіоналів-практиків, які мають високий рівень управлінської культури і спроможні забезпечити її якісне формування у здобувачів освіти – майбутніх керівників освітніх організацій.

8. Упровадження в практику закладів вищої освіти обміну досвідом проєктування й реалізації освітніх програм «Управління закладами освіти», зокрема щодо формування управлінської культури в майбутніх освітніх менеджерів, у форматах круглих столів, семінарів-тренінгів, дискусійних панелей, науково-практичних конференцій, спільних робочих груп тощо.

На локальному рівні (в освітніх організаціях):

1. Створення внутрішніх платформ для формування і розвитку професійної культури управлінського персоналу, зокрема осіб, уключених до кадрового резерву на посади керівників закладів освіти та їх

заступників, щоб забезпечити функціонування інституту наступності в управлінні організацією, а також кар'єрного зростання працівників.

2. Цілеспрямоване формування, розвиток і вдосконалення управлінської культури керівників освітніх організації через стимулювання неперервного навчання в системах формальної та неформальної освіти.

3. Проведення незалежними фахівцями-експертами зовнішнього моніторингу стану розвитку управлінської культури освітньої організації та рівня управлінської культури його керівництва, зокрема з використанням діагностичних методик (наприклад, методики OSAI К. Камерона і Р. Куїнна, переважно орієнтованої на виявлення типу управлінської культури [10]), інструментарію SWOT-аналізу, експертних оцінок, анкетного опитування, глибинного персонального інтерв'ю, методу фокус-групових інтерв'ю і т. п., а також підготовки конкретних рекомендацій з удосконалення управлінської культури в організації.

Висновки. Ясна річ, подані тут інструменти та механізми не вичерпують всього складного спектру теоретико-методологічних, організаційно-методичних і прикладних питань формування, розвитку і вдосконалення управлінської культури керівників освітньої організації. Вони зачіпають лише окремі аспекти означеної проблеми і не претендують на її всебічне, системне розв'язання. Їх мета – прислужитися практичним завданням підвищення рівня управлінської культури сучасних освітніх менеджерів, зрештою, і національної культури управління у галузі освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Ansoff H. I. Strategic management. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. 233p.
2. Daft R.L. The Leadership Experience Fourth Edition. URL: <https://pengalamanpangayoman.files.wordpress.com/2018/10/leadership-experience-2008.pdf>
3. Управління школою в суспільстві знань / Іржі Трунда, Вацлав Троян, Каміл Бржіза ; пер. з чes. Т. Окопна. Директор школи – нові виклики та можливості. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди, 2017. С. 75–239.
4. Тимошенко Ю.В., Завгородня Л.В. Культура управління і управлінська культура керівника закладу освіти: змістові виміри та межі понять. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2021. №1. 19–24.
5. Тимошенко Ю.В., Завгородня Л.В. Рівні управлінської культури керівника освітньої організації: від техніки і технології до мистецтва і творчості. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2021. №2. С. 10–15.

6. Тимошенко Ю.В., Завгородня Л.В. Сутнісні елементи й характеристики управлінської культури керівника освітньої організації. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2021. №3. С. 10–20.
7. Тимошенко Ю.В., Завгородня Л.В. Soft skills та особистісні якості керівника закладу освіти як основа розвитку його управлінської культури. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2021. № 4. С. 18–24.
8. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>.
9. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/617/27c/d1f/61727cd1f033d706983803.pdf>.
10. Cameron K. S., Quinn R. E. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework. San Francisco: John Wiley & Sons, 2006. 242 p. URL: https://www.researchgate.net/profile/Tahani_Fourah/post/Is_the_any_test_or_questionnaire_to_measure_the_organizational_climate_anyone_can_suggest/attachment/59d61f45c49f478072e97966/AS%3A271750183489537%401441801700739/download/Diagnosing+and+changing+organizational+culture+Based+on+the+competing+values+framework.pdf

Reference

1. Ansoff, H.I. (2007). Strategic management. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 233p.
2. Daft R.L. (2008). The Leadership Experience Fourth Edition. Retrieved 06.07.2022, from <https://pengalamanpangayoman.files.wordpress.com/2018/10/leadership-experience-2008.pdf>
3. Trunda, Y, Troyan V., Brzza K. (2017). School management in the society of knowledge. *Director of the school new challenges and opportunities*. Pereiaslav-Khmelnytskyi: Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav-Khmelnytskyi. P. 75–239 [in Ukr.].
4. Tymoshenko, Y.V., Zavorodnya L.V. (2021). Culture of management and management culture of the head of the establishment of education: content dimensions and concepts boundaries. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*. 1: 19–24 [in Ukr.].
5. Tymoshenko, Y.V., Zavorodnya L.V. (2021). Levels of management culture of the manager of educational establishment: from technics and technology to art and creativity. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 2: 10–15 [in Ukr.].
6. Tymoshenko, Y.V., Zavorodnya, L.V. (2021). Essential elements and characteristics of the managerial culture of the head of the educational. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 3: 10–20 [in Ukr.].
7. Tymoshenko, Y.V, Zavorodnya, L.V. (2021). Soft skills and personal qualities of the head of an establishment of education as the basis of the development of his management culture. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 4: 18–24 [in Ukr.].
8. Professional standard «The head (director) of the institution of general secondary education». Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/>

2021/09/22/Nakaz-568-

zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf

9. Professional standard «The head (director) of the pre-school education institution» Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/617/27c/d1f/61727cd1f033d706983803.pdf> [in Ukr.].
10. Cameron, K.S., Quinn, R.E. (2006). Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework. San Francisco: John

Wiley & Sons, 2006 242 p. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Tahani_Fourah/post/Is_the_any_test_or_questionnaire_to_measure_the_organizational_climate_anyone_can_suggest/attachment/59d61f45c49f478072e97966/AS%3A271750183489537%401441801700739/download/Diagnosing+and+changing+organizational+culture+Based+on+the+competing+values+framework.pdf

TYMOSHENKO Yurii

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

ZAVHORODNYA Larysa

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

TOOLS AND MECHANISMS OF THE MANAGEMENT CULTURE OF THE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary. *The article completes the cycle of authors' publications on the important problem of developing the management of education and the management culture of heads of educational bodies.*

It revealed the urgency of solving the issue of increasing the level of management culture for the heads of educational institutions whose management style formed within the framework of management paradigms 1.0 and 2.0, and for those who use principles, approaches, and methods of management 3.0.

Based on the results of the previous research, the authors have substantiated and determined by means of the system analysis and complex approach concrete practical, organizational and methodological tools and mechanisms of improvement of the level of the organizational culture of the heads of educational institutions with maximum consideration of the requirements of national professional standards to this category of managers.

The recommended tools and mechanisms for practical consist of four levels: national, regional, institutional and local.

The authors of the article are convinced that increasing the level of management culture of managers of educational organizations will promote their effective activity in the modern management system. It means that management is based on urgent decisions in dynamic conditions and unpredictable situations of the external and internal environment of organization of the education industry.

Keywords: *Management, education management, educational institution, leader, management culture, instruments and mechanisms of raising the managerial culture of heads of educational organizations.*

*Одержано редакцією 02.08.2022
Прийнято до публікації 01.09.2022*

DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-10-20

ORCID 0000-0002-4388-4710

ZABLITSKA Lyubov

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
e-mail: lubazab@tnpu.edu.ua

ORCID 0000-0002-3484-9905

MELESHCHENKO Vira

PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
e-mail: vira.burko@gmail.com

ORCID 0000-0002-4755-9536

CHERNII Liudmyla

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
e-mail: cherniy@tnpu.edu.ua

UDC 378.016:81'243]:004(045)

FOREIGN LANGUAGE TEACHING USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

The article deals with the problem of the development of foreign language communicative competence of undergraduate students of non-linguistic specialties through the application of interactive technologies in the process of teaching foreign languages for specific purposes. The formation of professional foreign language communicative compe-

tence is one of the essential aspects of professional training of modern specialists. Among the education techniques, interactive methods based on a person-oriented approach to the student are given special attention, aimed at developing not just learner's creativeness, but also the ability to think and react quickly, thus improving communication skills. In

this case interactive learning technologies are regarded as the means of developing a foreign language competence of undergraduates at higher education establishments.

The purpose of the article is to study the development of foreign language communicative competence of undergraduate students of non-linguistic specialties through the application of interactive technologies in the process of teaching foreign languages for specific purposes.

Methods. The given paper involves the theoretical analysis of scientific sources on the topic, comparison and systematization of the collected material and the empirical method of pedagogical observation and a questionnaire to comprehend the trends of the development of foreign language communicative competence of undergraduate students of non-linguistic specialties through the application of interactive technologies in the process of teaching foreign languages for specific purposes.

Results. The research consists of three stages: the analysis of publications relating to the issue of our research; the analysis of the concepts (communicative competence, interactive model of teaching, interactive learning technology), relating to the topic of the research; the empirical monitoring of the effectiveness of the application of interactive technologies in the process of teaching foreign languages for specific purposes to undergraduate students of non-linguistic specialties.

Originality. The monitoring of the educational process and the conducted survey found that the use of interactive technologies during practical classes stimulates interest, encourages students to learn foreign languages, and contributes to the formation of a communicative and pragmatic approach.

Conclusion. Interactive technologies include learning outcomes that are clearly defined; interactive methods, tools, and forms that stimulate students' learning, cognitive and mental environments, and procedures to accomplish the desired results. The use of interactive technologies is a way of providing the required conditions for communicatively effective learning. It supports personal cooperation and self-development, improves not only foreign language communication but also personal qualities.

Keywords: *interactive teaching; interactive technologies; foreign languages; communicative competence; undergraduate students.*

Introduction. Modern changes that take place in all spheres of Ukrainian society and further development of its economic and political relations with other foreign countries require new approaches for the preparation of future specialists in various professional fields. The importance of foreign language education as a constituent part of overall professional competence underlies the preparation of undergraduate students for their future professional activity in a multicultural context.

Along with the professional competence acquisition, which entails solving problems related to the future professional sphere, undergraduate students must develop independent critical and creative thinking skills, as well as communicative skills in Business English and English for Specific Purposes that will allow future professionals to communicate effectively and interact productively with foreign colleagues.

The formation of professional foreign language communicative competence is one of the essential aspects of professional training of specialists. This process covers the variety of activities directed at the development of practical language skills in a wide range of speech areas connected to personal, public, educational, and chiefly professional spheres, as well as the improvement of previously acquired vocabulary and grammar skills. Various tasks, such as preparing monologues and dialogues, translating specific extracts and texts, annotating professional literature, and so on, that contribute to the formation of foreign language communicative ability can be incorporated into the learning process to attain this goal. Thus, the use of interactive forms of teaching in the process of learning foreign languages at universities may be considered as one of the most effective tools that, undoubtedly, influences the content of the educational process and the occupational training of undergraduate degree students. Moreover, the usage of interactive techniques involves the possibility to build up a real-life communication, develops interpersonal and intercultural abilities of undergraduate students and, consequently, their foreign language communicative competence.

The **purpose** of the article is to study the peculiarities of the usage of interactive technologies of teaching English for Specific Purposes to undergraduate students of non-linguistic specialties.

The methods of the research. The given paper involves the theoretical analysis of scientific sources on the topic, comparison and systematization of the collected material and the empirical method of a questionnaire to comprehend the trends of the usage of interactive technologies in the process of teaching foreign languages for specific purposes to undergraduate students of non-linguistic specialties.

Overall, our research consists of three stages. At the first stage, publications have been classified by the following topics relating to the issue of our research: foreign language communicative competence, varieties

of foreign language interactive technologies, and efficacy of foreign language interactive technologies in educational process. At the second stage of our research, the analysis of the concepts (communicative competence, interactive model of teaching, interactive learning technology), relating to the topic of the research has been carried out. At the third stage, both teachers and students have been asked to respond the questionnaire to determine the effectiveness of interactive technologies in the process of teaching/studying a foreign language for specific purposes. The questionnaire involved multiple-choice questions and helped to gather respondents' opinions related to the topic of the given research.

Results. While studying the recent scientific publications on the topic, we divided them into three categories: 1) papers dedicated to the essence of foreign language communicative competence (N. Chomskyy, D. Haim, D. Hymes, S. Savignon, M. Canale, M. Swain, H. Widdowson, L. Tarvin, etc.); 2) works on the issues on foreign language interactive methods and technologies, their types, and classification (I. Lutsyk, N. Nychkalo, V. Melnyk, O. Pometun, L. Pyrozhenko, N. Pobirchenko, T. Serdiul, P. Shevchuk, G. Voloshyna); 3) articles on the usage of foreign language interactive technologies in the educational process (O. Horbaniova, T. Ilieva, N. Kolomiets, O. Komar, T. Koval, N. Lalak, M. Teslenko, L. Topolia, O. Sichkaruk).

The analysis of scientific publications has shown that Ukrainian scientists have made a significant contribution to the study of methods and types of interactive learning techniques and ways of their implementation. But, at the same time, the problem of application of interactive technologies of teaching English for specific purposes to undergraduate students of non-linguistic specialties requires further studying.

It is necessary to note that teaching foreign languages at Ukrainian universities to students of non-linguistic specialties is facing serious challenges. Among them are: 1) different level of the foreign language proficiency level of the entrants As our observations have shown, most first-year students (65 %) come to study with A2 level, and only 33 % with B1, and 12 % with B2. This causes many problems in their further education of a foreign language; 2) lack of motivation to learning a foreign language. Partially it is diminished by the curriculum (insufficient number of teaching hours) or by the authori-

ties of a non-linguistic department, who consider foreign languages as an unimportant additional component among the rest of the core/profile disciplines [1].

As far as modern intercultural society requires skilled professionals who will be competent in their specialty, developing foreign communicative competence is the prerogative of high education institutions nowadays. The main goal of higher education is not to overwhelm students with fundamental knowledge, the majority of which will never be required, but to develop the abilities of effective social adaptability, flexibility, cooperation, multicultural communication, and self-education. Foreign language learning is currently becoming one of the most relevant issues to consider in education. It is a great challenge for teachers to provide undergraduates with adequate knowledge of foreign languages at the required level (B2) without understanding the structural components of foreign language communicative competence. In general, communicative competence is defined as a system that performs balancing functions between existing language forms, as specified by the communicant's linguistic competence in the context of certain social functions.

According to L. D. Tarvin, "communicative competence can be defined as the ability to use language, or to communicate, in a culturally-appropriate manner in order to make meaning and accomplish social tasks with efficacy and fluency through extended interactions" [2].

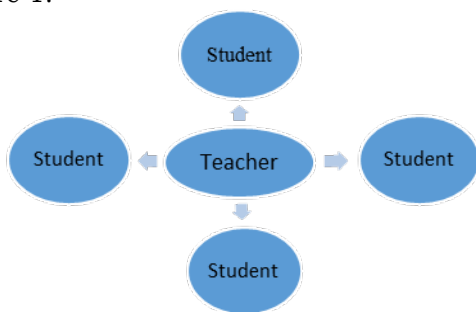
We consider communicative language competence as combination of several components: *linguistic*, *sociolinguistic*, and *pragmatic*. Each of these components is postulated as comprising, in particular, knowledge and skills and know-how. Linguistic competence includes lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as system. Sociolinguistic competence according to the Common European Framework refers to the sociocultural conditions of language use: rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of a community etc. Pragmatic competence is the ability to express meaning beyond language rules. It deals not only about grammar but also with the functional use of linguistic resources [3, c. 13].

The concept of "foreign language communicative competence" itself was introduced

into scientific usage by D. Haizm who explained it as knowledge, that provide the possibility for individual to perform functionally directed speech communication to achieve success in communication in the surroundings of foreign language culture [4].

Apart from the formation of foreign language skills, the professional foreign language proficiency requires changes in the content, structure, and technology of teaching a foreign language for specific purposes. The effective formation of a specialist's professional foreign language competence involves the interdisciplinary integration of students' educational activities in a foreign language and special courses, in which foreign language interactions are used to solve simulated professional-subject tasks and problems of a specialist's activity.

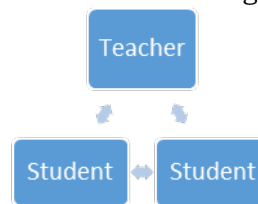
Nowadays, it is popular to distinguish the following models of learning: traditional/classic and active/ interactive. Traditional (classic) approach to learning can be characterized as the process when the students learn the material either from the teacher or from the textbook. It is the teaching-centered model because the figure of the teacher is considered as the fundamental source of information and knowledge. This model does not encourage student participation in knowledge building or decision-making about how that information is applied to students' learning; it also does not emphasise the development of skills such as cooperative work. With little one-way interaction between student and instructor, it focuses on competency rather than cooperation. Only on rare occasions will instruction be two-way to maintain students' attention or ensure knowledge of the information being covered to answer queries. Thus, students are supposed to study what they are suggested without discussing, and in practical classes the learners may only demonstrate their reproductive knowledge as it can be traced in the Picture 1.



Pic. 1. Model of traditional learning

Active model of learning requires involving such tasks or activities that encourage and

stimulate students to learn material through interaction, solving problems, researching, etc. Interactive model (Picture 2) provides comfortable learning environment in which all students actively interact between themselves and the teacher, using the simulations of real-life and professional situations, role-playing games and methods that allow you to create search situations, empathy, contradictions, risk, doubt, belief, satisfaction, analysis and self-assessment of their actions, joint problem solving. Active learning is an excellent way to keep students inspired and engaged in the topic as it can empower and stimulate a classroom by putting students at the centre of the learning process.



Pic. 2. Model of interactive learning

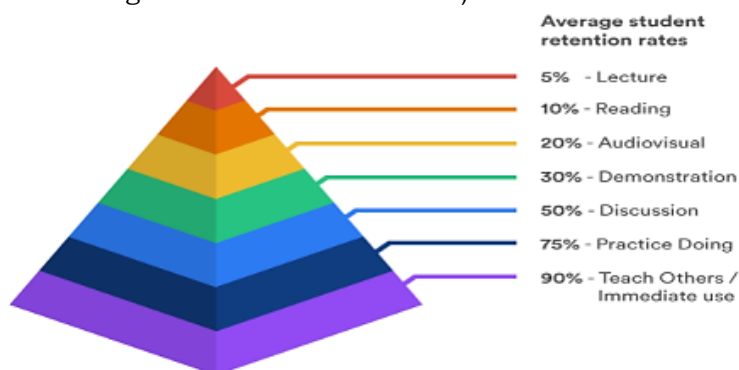
The term “interactive” derived from the word “interact” (inter – mutual and act – to act), i.e., interactive – capable of interaction and discussion. The cornerstone of interactive learning is the process when all students are actively engaged in the learning activity. As a result, it is co-learning, or mutual learning (collective, group, or collaborative learning), in which both the student and the teacher are equal subjects of learning, who realize what they are doing, and reflect on what they know, can, and do. Consequently, students are taught to think critically, analyse situations and conditions, develop unique solutions, assess opposing viewpoints, engage in conversations, and establish their own independent judgment on the subject during classwork.

O. Pometun believes that all technologies that are implemented through active interaction of students during the learning process should be considered interactive. They allow, based on the contribution of each participant, to gain new knowledge and organize corporate activities, starting with a separate interaction of two or three people to each other and to the wide cooperation of the whole group [5].

Considering various scientific approaches to the definition, we consider T. Serdyuk’s opinion as the most appropriate as she defines the term “interactive technologies” as didactic technologies, characterized by the achievement of the planned pedagogical results through the organization and imple-

mentation of active educational interaction between the students and learning environment [6].

The research, conducted by the National Training Center (USA, Maryland) in the 80's, show that interactive learning can dramati-



Pic. 3. Learning Pyramid

In Western Europe and the United States, group forms of student learning have been actively developed and improved. Thus, at the end of the twentieth century, interactive technologies became ubiquitous in the theory and practice of the American school. The Learning Pyramid, researched and created by the National training Laboratories in Betel, Maine, illustrates the percentage of what a learner may recall depending on the approaches that were used in the learning process. Thus, the suggested pyramid illustrates that the lowest results may be achieved through passive learning (lecture: 5%, reading: 10%), and the highest due to interactive learning (discussion groups: 50 percent, practice through action: 75 percent, training of others or immediate application: 90 percent).

Therefore, it is essential to plan lessons and activities with keeping this information in mind to guarantee that learners will actively participate and collaborate with each other in the learning process. This is generally achieved through brainstorming, practice exercises, teamwork, and teaching others.

The learning process, which is based on the use of interactive technologies, is arranged to ensure that all students in the group, without exception, participate in the learning process. Each person contributes to learning in a unique way through joint action, which is the sharing of knowledge, ideas, and working methods. It can be done individually or in pairs, in the form of group work, and it can include project work, role-play, document work, and other sources of knowledge.

Interactive technology is based on the application of interactive teaching methods. O.

cally increase the percentage of learning, as it affects not only the student's consciousness, but also his feelings, will (actions, practices). The results of these studies are reflected in a scheme called the "Learning Pyramid" (Picture 3).

Siroshtan describes "interactive methods as a system of ways of purposeful intersubjective interaction between the teacher (teacher) and students aimed at solving educational tasks of professional training of future specialists in the process of educational and cognitive activity of the higher education institution" [7, 88].

During the interactive learning, the teacher acts as an organizer of the learning process, a consultant, a facilitator, who never concentrates in the learning process on himself. The main things in the learning process are setting the connections between students, their interaction and cooperation. Learning outcomes are achieved due to the mutual efforts of participants in the learning process, in which students take over the responsibility for learning outcomes.

T. Serdyuk suggested the following classification of interactive technologies, which is based on the following criteria: 1) *didactic purpose*: informational, development of effective and practical sphere, development of mechanisms of self-management of the person, development of sphere of creative qualities, development of key competencies; 2) *dominant forms of organization of educational and cognitive activities*: individual, pair, group, collective; 3) *dominant teaching methods*: informational, problem-solving, simulation-game, research; 4) *dominant learning tools*: homo-oriented (the main partner in interactions - a person or a group of people) and techno-oriented (predominance of technical teaching aids) [8].

According to O. Pometun and L. Pyrozhenko, interactive technologies can be divided into four groups, depending on the purpose of the lesson and the forms of organ-

ization of students' learning activities [9, 27]: 1) interactive technologies of cooperative learning (work in pairs, threes, carousel, work in small groups, aquarium, etc.); 2) interactive technologies of collective-group learning (microphone, unfinished sentences, brainstorming, openwork saw, etc.); 3) technologies of situational modelling (simulation games, role-play, dramatization, etc.); 4) technologies for processing discussion questions (PRESS method, position loans, case method, discussion, etc.).

The scientist T. Koval, who proposes to divide interactive teaching methods into, offers another classification: group (frontal) methods and collective-cooperative methods.

Group (frontal) methods of teaching foreign languages provide a main role in the educational process for a teacher. As a rule, all students should work on one task, and the teacher must check and monitor the results. Collective-cooperative methods of teaching foreign languages are aimed on the organization of training in small groups, united by a common educational goal, such as the method of cooperation in small groups [10].

Therefore, it should be underlined that if the interactive lesson has been chosen by the teacher to conduct, there are some conditions that must be met: individual approach of the teacher, the level of students' intellectual development, the material that is necessary to cover, and the lesson's objectives.

The structure of English classes (for students of non-linguistic specialties) with the use of interactive technologies involves four stages: 1) preparation (this stage foresees certain organizational moments, such as giving handouts, preparing necessary technical means); 2) introduction (at this stage it is important to explain rules, goals, set the task, split students into groups, assign responsibilities and define the time the game); 3) conducting (this stage allows discussion of the situations suggested by the teacher, independent or group search of solutions. The formulation of responses is required); 4) reflection and outcomes (the elements of this stage are discussion of game's results, evaluation, feedback) [11, 7-11].

Within the framework of interactive technologies, the basis of teaching and learning are developed, consisting of the "stage of challenge", "stage of comprehension" and "stage of reflection". The "challenge stage" raises interest in a new topic. Students rely on previous knowledge and language experience to make predictions about the content

of new information. At the "stage of comprehension", the work with the text is carried out and a new material is studied, so that students integrate the suggested ideas from the text with their own. At the "reflection stage", students reflect on the information received, thus consolidating new materials.

Thus, we can point out some advantages of using of interactive learning technologies in the development of foreign language communicative competence:

- they can be implemented in the content of educational process without difficulties to rise students' motivation and interest to learning a foreign language;

- they develop sociolinguistic component of the students' communicative competence as they train to cooperate with each other and in a team;

- being humanistic by nature they promote the pragmatic component of the students' communicative competence as they influence on formation of individual, independent and creative approach to express personal position.

Currently, the application of interactive technologies into the process of teaching Business English and English for Specific Purposes is realized using presentations, heuristic conversations, role-plays, discussions, brainstorming, competitions with practical tasks and their further discussion, carrying out projects or creative activities, the use of multimedia computer programs, and the participation of English-speaking practitioners, etc.

One of the popular techniques of interactive learning is the use of the case method. This method focuses not so much on the acquisition of specific knowledge and skills, but on improving both the general and communicative potential of students. Case is a small literary work that allows not only to obtain information, but also to immerse yourself in the atmosphere of the action. This approach allows students to immerse themselves in solving a life situation, rather than just solving a difficult task proposed by the teacher.

Cases can be used at different stages of learning and for different purposes. The application of this technique is based on the use of two methods: open discussion and individual/collective survey. During the survey, students develop a formal oral assessment of the situation and offer their solutions and recommendations. This method teaches students to clearly articulate their thoughts, defend their visions, and promotes the development of communication skills in general.

According to O. Shovkopliias the following types of cases that can be used in the process of learning foreign languages, there are: practical, analytical training and comparative research.

1. *Practical* cases can cover popular conversational topics, such as business trips, choosing a conference venue, business ethics, marketing, free trade, etc. The task of the case can be presented as an analysis of a specific situation and modelling of similar situations. Each case should include both an informative aspect in the form of a problematic text/article as a subject of discussion, and active vocabulary of the discussion, the necessary grammatical structures, models of possible dialogues.

2. *Analytical* training cases can involve analytical reading of the material, analysis of lexical and grammatical structures, memorization and training of new vocabulary and, finally, problem statement. In addition to philological tasks, articles in the specialty expand the professional knowledge of students and develop reading skills of original and adapted (depending on the level of the group) text. After reading and analysing the text, the scheme of work on the analytical case involves the same step-by-step steps as the other cases.

3. *Comparative* research cases can be used in classes to study the geographical aspects and problems of cultural differences of the countries and Ukraine. Materials can highlight certain business styles in different countries, features of conducting international advertising campaigns, comparative analysis of education systems, career prospects in foreign countries, etc. While working on the case, students may use Internet resources, specialized sites, educational and specialized literature in a foreign language [12].

Other techniques that motivate students to work actively include the implementation of creative and research tasks. By offering such tasks, the teacher seeks to increase students' interest in the subject, explore more deeply certain issues related to a particular topic, and involve them in research work. Examples of creative tasks can be the search for additional information of a cognitive nature, the preparation of analytical tables and materials, creating presentations, and so on.

A business (role-playing) game based on collaborative teamwork is also one of the

most popular kinds of work among students. The fundamental goal of any business game is to simulate a setting as close to reality as possible, in which the student must perform certain professional tasks, appropriately apply learned information, and demonstrate the ability to work with clients, colleagues, and paperwork.

A role-playing game (at the foreign language classes), which simulates future professional activities, contributes to the development of the students' skills and competence as foreseen by the qualification characteristics. The game model of learning allows those who learn not only to feel themselves in a certain communicative role, but also to reveal their emotions, intellectual abilities, creative imagination [13].

Role, imitation, and simulation games, as well as scenario modeling, are particularly beneficial for future professional activities. The employment of imitations and simulations enables not only the repetition of events in the surrounding world, but also the recreation of real-life professional scenarios in specifically designed settings. Role-playing games and imitations in foreign language training to students may be connected to their future professional and scientific activities, like "Job hunting interview", "Booking a room in a hotel", "Dealing with customer's complaints", "Discussing the contract components", "Scientific meeting, symposium" etc.

The use of interactive technologies in the process of learning Foreign Languages for Specific Purposes at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University is generally determined by the content of the educational process, which ensures the theoretical knowledge to the future professional activity and the students' future specialty activities. For this reason, it is important to use such interactive teaching techniques in the classroom that will make the strongest connections between the topic of the lesson and potential future professional activity.

Nowadays, there is a great variety of online interactive techniques that can be applied in the process of teaching Business English or English for Specific Purposes to undergraduate students. T. Ilieva [14] suggests some interesting interactive techniques that can be used for effective learning foreign languages (Table 1).

Interactive techniques
for foreign language teaching

	Interactive technique	Explanation
1	Word Cloud Guessing	Before introducing a new concept to students, show them a word cloud on that topic. You can use a free online generator or find your own way to create the cloud. Then challenge your online students to connect the cloud with a subject, topic, concept, or a specific problem
2	Self-assessment on learning styles	This technique includes a questionnaire about how each online student prefers to access the learning content. A teacher can use the responses to better schedule your next session and to find new ways to combine visual, tactile, and aural learning styles
3	Opposites	Present online students with two different versions of a theory or a concept. One will be correct, while the other will be its opposite. While trying to figure out the answer they will need to use critical thinking, as well as retrieve previously acquired knowledge.
4	Pass the chalk	Passing the chalk is not a new technique and it works very well when trying to stimulate group cooperation and understanding. In the traditional classroom, teachers usually use a piece of chalk. However, you can find a relevant visual clue that suits your virtual classroom. Whoever has the chalk answers your next question.
5	Photo assignment	Make students create a photomap (like a mood board) that illustrates a specific concept or topic. When ready, each online student should present the project to the class and the others must guess what it is about.
6	Memory matrix	This technique will help the teacher to build a system to memorize new information. Create a taxonomic key and design a grid that illustrates the relationships between the separate elements. The key needs to be simple so that your students understand the mechanism.
7	Switch	This technique will help you discover the power of your subconscious mind. Choose a problem that your students will work on for just a minute or two. Without finding the solution, give them a second problem to solve. After the second solution, make them go back to the first one and solve it. You will be amazed at how the change of focus can help them figure out difficult things.
8	Psycho analysis	Divide your online students into pairs and make them revise your last class. Each student asks different questions about the material. The focus of this activity is on analysing rather than memorizing facts.
9	Creative twist	When selecting group presentations on different topics, assign different groups to complete a task with a creative twist. For example, one group could sing about their topic, while another could dance (use no words) or create a rhyme
10	Live and exclusive	Involve your students in a reporting task with their next assignment. Make them record an event or a reaction to a specific topic or an issue that you recently taught. Focus on a creative approach and be open to different points of view

As practice has shown, students like to participate in the following interactive activities that include elements of game and competitiveness:

“*Make the most words*”. Teacher writes a topical vocabulary item on the board. In twos or threes, students make as many new words from it as they can. For this activity it is better to choose long words such as *apologise*, *dictionary* or *September*. Score teams a point per word and award a bonus point for the longest.

“*Mixed-up question*” It’s always good to start the class with a question. A teacher writes a question on the board but mixes up the word order, then he/she challenges students to reconstruct the question and then

discuss it in pairs or small groups. For example: *most item you have the ever expensive what’s bought?*

“*Hangman*”. This popular game can also be a great way to start a lesson with students who are still unsure of the spelling. The students take it in turns to guess a missing letter in a word.

“*What’s the missing word?*” A teacher chooses a group of compound words or collocations, which share a common word. For example, *bedroom*, *bathroom*, *living room*, *classroom*, *showroom*, etc. The task of students is to guess the missing common word. They try to find it suggesting different variants until they successfully guess the word. Here are some more examples:

ear, boxing, diamond, finger, wedding (ring) tea, soup, table, dessert (spoon)

“Word Association”. The teacher suggests an initial word, for example, *banana* and each student takes it in turns to say a word, which they associate with it. If the connection isn't obvious, the student must be challenged to justify his/her choice. For example: *banana – monkey – zoo – tourists – hotel*

“Thought wave technique”, the goal of which is to predict the reaction of the partner to the given statement /argument. The students should add the proper words or phrases to the statement or argument, such as those of denial, objection, contradiction, etc.; hint at the information to the partner; and remark on any implicit or indirect assertions or queries.

“Mime” is an interactive technique that aims at observing and interpreting a gesture or body movement (whatever is implied by them), to react to the given statement and to show agreement or disagreement, doubt, surprise, etc., to indicate understanding using body language. Mimicry is the activity when the speaker uses non-verbal tactics instead of verbal ones, or to accompany his/her communication strategy.

We studied students' feedback using a questionnaire at the end of the term during which many of these techniques were used in the foreign language classrooms at different departments (Geography department, Engineering Department and The Art Department of TNPU). The analysis showed the following results. Of the eighty-four participants, 92% (seventy-seven students out of eighty-four) responded that they were more satisfied with the use of interactive techniques in comparison to the conventional pedagogy. 77% of students (sixty-five out of eighty-four respondents) stated that the learning foreign languages with the use of interactive technologies fully corresponded to their real life 'needs' of language use in their future career. Further, the use of interactive methods allowed 68% of students (fifty-seven participants out of eighty-four) to comprehend grammar rules than when they were taught the conventional way.

Conclusion. The primary objective of teaching Business English and English for Specific Purposes at higher education institutions is to prepare undergraduate students for foreign language communication in their future career areas. The application of interactive teaching techniques, which are aimed at interest, encouragement, and, primarily, conveying the worth of the chosen profession,

is a significant component of a teacher's scientific-methodical and educational-methodical activity at a higher education institution. Using various techniques, such as presentations, heuristic conversations, role-plays, discussions, brainstorming, competitions with practical tasks and their further discussion, carrying out projects or creative activities, using multimedia computer programs, and involving English-speaking practitioners, the application of interactive technologies into the process of teaching Business English and English for Specific Purposes can be realized.

Interactive approaches are focused on a student-centered approach. They are designed to help students develop not just their creative potential, but also their capacity to think and respond quickly, which can lead to better communication skills. As a result, we may presume that interactive approaches are among the most sophisticated strategies for efficiently developing foreign language communicative skill.

References

1. Zablotska, L., Tzar, I. (2022). Development of Professional Foreign Language Communicative Competency in Undergraduates of Non-Linguistic Specialties in the Conditions of Distant Learning. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk Series: Pedagogy*, 1: 160–169. Retrieved from <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.19> [in Ukr.]
2. Tarvin, L. (2015). *Communicative competence: Its definition, connection to teaching and relationship with interactional competence*. Retrieved from https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3214.2807_2
3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Retrieved 11.06.2022, from <https://rm.coe.int/1680459f97>.
4. Chorna, O.O. (2013). Peculiarities and practice of formation of foreign language communicative competence of students of technical specialties. *Language teaching in higher education institutions at the modern stage. Interdisciplinary connections. Scientific research. Experience. Searches: collection of scientific works*, 22: 230–237. Retrieved from https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/is_sue/view/861/1061 [in Ukr.]
5. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). *Interactive learning technologies: theory, practice, experience*. Kyiv: APN. 135 p. [in Ukr.]
6. Serdyuk, T.V. (2009). Development of reflective abilities of students of higher educational institutions of I-II levels of accreditation by means of interactive learning. In Ermakov, S.S. (ed.). *Pedagogy, psychology and methodological and biological problems of physical education and sports: scientific monograph*. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Design and Fine Arts, 2: 136–139. Retrieved 11.06.2022, from <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-02/09stvmol.pdf> [in Ukr.]
7. Siroshtan, O.V. (2012). Interactive teaching methods in the process of training future social workers.

- Social pedagogy: theory and practice*, 1: 85–90 [in Ukr.]
8. Serdiuk, T. V. (2010). *Interactive technologies of teaching social disciplines as a means of activating educational and cognitive activity of students of higher educational institutions I-II levels accreditation*. Abstract of PhD Dissertation. Kryvyi Rig. [in Ukr.]
 9. Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2004). *A modern lesson. Interactive learning technologies: a scientific and methodological manual* Kyiv: A.S.K. Publishing House. 192 p. [in Ukr.]
 10. Koval, T. (2011). *The interactive foreign language teachers technologies. Information Technologies and Learning Tools*. Retrieved from <https://doi.org/10.33407/itlt.v26i6.546>
 11. Гін, А. (2000). Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму [Цікава і проста форма навчальної діяльності]. *Завуч (Перше вересня)*, 8: 7–11. [in Ukr.]
 12. Шовкопляс, О.І. (2013). Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у ВУЗі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 14(273). Vol. II: 207–212 [in Ukr.]
 13. Azarova, N. (2011). *Interactive technologies for training future lawyers. Psychological and pedagogical problems of the rural school*, 39(2): 7–3. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39\(2\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39(2)_3). [in Ukr.]
 14. Ilieva, T. (2019). *Interactive Teaching Styles In The Virtual Classroom. Vedamo*. Retrieved from <https://www.vedamo.com/knowledge/interactive-teaching-styles-virtual-classroom/>
- Список бібліографічних посилань**
1. Заблоцька Л., Цар І. Розвиток професійної іншомовної комунікативної компетентності у магістрантів немовних спеціальностей в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. № 1. С. 160–169. URL: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.19>.
 2. Tarvin, L. (2015). *Communicative competence: Its definition, connection to teaching and relationship with interactional competence*. URL: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3214.2807>.
 3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97>.
 4. Чорна О.О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: збірник наукових праць*, 2013. Вип. 22. С. 230–237. Retrieved from https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/isue/view/861/1061.
 5. Пometун О., Пироженко Л. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. Київ, 2002. 135 с.
 6. Сердюк Т.В. *Розвиток рефлексивних здібностей студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації засобами інтерактивного навчання. Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія / за ред. С.С. Єрмакова*. Харків: ХДАДМ (XXIII), 2009. № 2. С. 136–139.
 7. Сіроштан О.В. *Інтерактивні методи навчання в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 2012. № 1. С. 85–90.
 8. Сердюк Т.В. *Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання*. Кривий Ріг, 2010. 20 с.
 9. Пometун О.І., Пироженко Л.В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн.* Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
 10. Коваль Т.І. *Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Інформаційні технології і засоби навчання*, 2011. №6(26). URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v26i6.546> [in Ukr.]
 11. Гін А. *Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму [Цікава і проста форма навчальної діяльності]. Завуч (Перше вересня)*, 2000. №8. С. 7–11.
 12. Шовкопляс О.І. *Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у ВУЗі. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2013. № 14(273). Ч. II. С. 207–212.
 13. Азарова Н. *Інтерактивні технології навчання майбутніх правників. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2011. № 39(2). С. 7–3. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39\(2\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39(2)_3).
 14. Ilieva, T. (2019). *Interactive Teaching Styles In The Virtual Classroom. Vedamo*. Retrieved from <https://www.vedamo.com/knowledge/interactive-teaching-styles-virtual-classroom/>

ЗАБЛОЦЬКА Любов Михайлівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

МЕЛЕЩЕНКО Віра Олександрівна

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

ЧЕРНІЙ Людмила Віталіївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗВО

У статті йдеться про проблему розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів нелінгвістичних спеціальностей за допомогою використання інтерактивних технологій у процесі вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності є одним із найважливіших аспектів професійної підготовки сучасних фахівців. Серед методів вивчення іноземної мови особливе місце належить інтерактивним технологіям, які передбачають осо-

бистісно-орієнтований підхід до навчання та спрямовані не лише на розвиток творчих здібностей студентів, а й здатності думати та реагувати швидко, тим самим вдосконалюючи навички іншомовного спілкування. З цієї точки зору, інтерактивні технології розглядаються як засіб розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Мета статті – вивчити вплив інтерактивних технологій на розвиток іншомовної комунікативної

компетентності студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Методи. Дане дослідження передбачає: теоретичний аналіз наукових джерел; порівняння, систематизацію і узагальнення матеріалу; емпіричний метод педагогічного спостереження та анкети студентів.

Результати. Дослідження складається з трьох етапів: аналіз публікацій, що стосуються питання нашого дослідження; аналіз концепцій (комунікативна компетентність, інтерактивна модель викладання, інтерактивна технологія навчання), що стосується теми дослідження; емпіричний моніторинг ефективності застосування інтерактивних технологій у процесі викладання іноземних мов для студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Оригінальність. Проведений моніторинг навчального процесу та анкетування студентів виявили, що використання інтерактивних технологій під час практичних занять викликають інтерес, заохочують

студентів до вивчення іноземних мов, а головне, сприяють формуванню комунікативно-прагматичного підходу.

Висновок. Використання інтерактивних технологій забезпечує досягнення наперед визначених навчальних цілей за допомогою вдало підібраних інтерактивних методів, засобів і форм навчання. Таким чином, інтерактивні технології — це спосіб забезпечення необхідних умов для комунікативно ефективного навчання іноземних мов. Вони забезпечують тісну співпрацю усіх учасників навчання та їх саморозвиток, сприяють вдосконаленню іншомовної комунікації та особистісних якостей.

Ключові слова: інтерактивне навчання; інтерактивні технології; іноземні мови; комунікативна компетентність; студенти бакалаврату.

Одержано редакцією 03.07.2022
Прийнято до публікації 28.08.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-20-26

ORCID 0000-0002-5344-7928

AKHUNDOVA Sevinj Leffk

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Baku Slavic University, Azerbaijan Republic
e-mail: sevin90@rambler.ru

UDC 378.091.2-048.34(045)

EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER INSTITUTIONS: ISSUES OF ITS OPTIMIZATION

The article examines the questions of optimizing a teaching and educational process of higher institutions. The article exposes the ways and forms of teachers' work directed at optimizing an educational process. The optimization of a teaching and educational process increases the efficacy of students' teaching-cognitive activity. It is asserted that the process of optimizing teaching and educational work requires a higher level of teachers' professional training. The article provides necessary recommendations for elevating the efficacy of optimizing the process of teaching and educational work in higher institutions.

Keywords: higher institutions; optimization; professional training of teachers of higher institutions; methods and forms of optimization; cognitive capabilities of students.

Formulation of the problem. The improvement and modernization of the educational system actualizes the issues of building the entire educational process with its focus on the development and self-realization of an individual. Therefore, the issues of finding the most rational methods, ways, and means of organizing the pedagogical process, building its optimal model are always relevant.

This article explores the “eternal” issues of increasing the educational and cognitive activity of university students by means and possibilities of optimizing the educational process.

Theoretical foundations of the research

are the fundamental works of such scholars as Yu.K. Babansky, T.I. Shamova, N.M. Mikhailov, Z.I. Yeremina, A.V. Barabanshchikov, M.A. Danilov, M.I. Makhmutov, I.Ya. Lerner, A.K. Markova, V.V. Davydov, D.N. Bogoyavlensky, A.M. Matyushkin and others.

In all the scientific works of the listed researchers, the main task was to find and scholarly substantiate the choice of such a variant of the educational process in which it is possible to achieve the highest results of the work done. To be more specific, we are talking about finding the most appropriate and effective set of organizational and methodological justification for the educational process and its optimization.

The analysis of psychological and pedagogical literature on this problem and its results, reflected in the mentioned above studies, enrich modern didactics, as well as practical recommendations for optimizing an educational process, taking into account the basic methodological principles of building a modern educational process, can be useful in the activities of teachers of higher educational institutions.

The purpose of the study is to actualize the issues of improving the quality of an educational process by optimizing it.

Presentation of the main material. The tasks of democratic building of society at the present stage put forward qualitatively new requirements for the education system to increase the level of efficiency of creative activity of students of higher education, based on solid training in the field of fundamental sciences. Improving the level of university students' training might create the foundations of their personal and social self-realization in reality and deeper professional and creative self-identification in their chosen career.

Modern pedagogical science along with effective managerial theoretical grounds for educational processes, and higher school pedagogy might equip the university teaching staff with effective scientific advances in the field with the aim of significantly improving the effectiveness of an educational process at the university. The wide choice of scientifically based and proven ways, methods and means offered by pedagogical science to achieve a high level of professional training of students, their professional self-identification and self-realization contributes to identifying the most optimal ways to achieve a set of educational and personal-professional goals. It should be noted that the issues of increasing the educational and cognitive activity of higher school students and, accordingly, raising the level of an educational process have always been in the focus of attention of scholars in the fields of Pedagogy, Psychology, and Social Sciences.

It is very important to keep in mind that the theory concerning optimization of an educational process is not aimed at introducing any new tasks in the process of academic work at the university; it is aimed primarily at the implementing the tasks set by using the most effective opportunities, ways and means to achieve the previously set goal [1, p. 18]. Such scholars as L.V. Zankov, T.V. Kudryavtsev, L.P. Aristova, E.I. Kalmykova in their scientific works emphasize that the educational process in higher education may be considered optimal if it organizes work in the way that provides the best solution to previously set goals.

A big role in the developing and implementing the ideas of optimizing educational work in educational institutions belongs to the famous teacher, educator and scholar Yu.K. Babansky. Having scientifically substantiated the idea of optimizing an educational process, the researcher also considers its components, which are a very important factor in achieving the goals of an education-

al process of higher education. Here we can mention the most important constituents that significantly reveal the meaning of optimizing an educational process – the level of spiritual development and intellectual training of students, professional training of university teachers, the ability of teachers to clearly employ students' capacities at a strictly defined time, the quality of the proposed material, taking into account the range of interests and inclinations of students, and much more. Insufficient attention to any component of the process of optimizing an educational process can negate all the efforts of teachers.

The scientific, practical and professional need for the development and scientific substantiation of the theoretical foundations for optimizing an educational process is also dictated by the fact that the education system is always in continuous motion; being incessantly improved and methodologically enriched, in order to increase the efficiency of the entire educational process. These processes of continual improvement enhance and shape actual requirements for the modern lesson, the professional training of students, creating new opportunities for professional self-realization. Such requirements substantiate and rationalize the necessity to develop a special theory of the optimization process, where the ideas and suggestions of A.S. Makarenko, G.T. Ogorodnikova, I.P. Rachenko, A.G. Moliboga, S.Ya. Batysheva, L.S. Vygotsky and other researchers will allow evolve logically sound and effective foundations for the optimization process in educational institutions. Recently developed new curricula and methodological recommendations may provide an opportunity for the teaching staff of higher education to most effectively implement modern ideas of optimization in their professional activities.

The modern approach to the theory of optimizing an educational process in higher education assumes (V.K. Kirillov, V.I. Gorbunov, A.V. Galanin, N.S. Nazarova, A.F. Menyayev, etc.) that students learn the educational material compatible with the level of their current capabilities and, accordingly, can enrich their vocational knowledge that contributes to their professional and creative self-realization. The teaching staff of the university should constantly study the real possibilities of students to predict the zone of their proximal development and improve the effectiveness of classes [2, p. 49]. The theory of optimization, in its essence, according to the assumptions of researchers

V.D. Portugalova, S.I. Meleshko, N.P. Oshchenkova, N.V. Tamarina, V.K. Elmanova and others, is not considered to be realized if there are no lagging behind students in the study group. This would be, in a way, a half-way implementation of the main idea of optimizing an educational process. It should be understood that the idea of optimizing an educational process involves the consolidation of personal and professional capabilities of all students of the study group and their orientation towards the implementation of both intermediate and final goals of educational work. This is a very important definition, since the mere assimilation of educational material can probably, to some extent, cause students to feel satisfied with themselves and improve interpersonal relationships with teachers. In this case, the algorithm “the student knows, the teacher is satisfied” does not correspond to the main idea of optimizing a learning process.

The orientation of university teachers to the zone of the closest development of students does not allow the latter to be exclusively content with the current level of professional development, but stimulates mutual efforts on the part of both students and university teachers to search for and implement continuous opportunities to improve the quality of an educational process.

Some specialists, researchers in the field of pedagogical psychology consider it very productive to use in the process of optimizing educational work such ideas of the teacher L.V. Zankov as teaching at a high level of complexity and at a fast pace. At each lecture and seminar session in higher school, a new topic was studied, a new teaching material was submitted by the teacher. This method assumed the constant inclusion of all the spiritual and intellectual capabilities of students to solve the problem of increased complexity proposed by them. Students were continuously in a state of creative search for answers, they generated original ideas and ways to solve the problem, justified and professionally argued them.

Of course, the idea of teaching at a high level of complexity, proposed by educator L.V. Zankov, significantly contributed to improving the effectiveness of students' academic work. The method stimulated the effectiveness of such a cognitive operation as analysis of the pedagogical task proposed to students, contributed to the constant search for the most effective ways to solve the problem. From the point of view of increasing the efficiency of optimizing academic work at lec-

tures and seminars, the method of L.V. Zankov contributed to improving the overall indicators of educational and cognitive activity of students.

Modern psychological and pedagogical scientific literature examines, analyzes, tests and offers many effective methods, ways and means of improving the quality of the educational process and stimulating the educational and cognitive activity of students. Specialists on the problems of higher education S.I. Arkhangelsky, E.P. Belozertsev, A.A. Verbitsky, N.I. Vyunova, I.F. Isaev, A.V. Korzhuev, N.V. Kuzmina, L.N. Granovskaya, V.I. Zagvyazinsky, P.I. Pidkasisty, G.I. Akse-nova, E.V. Bondarevskaya and others in their scientific research repeatedly emphasized the idea – not to elevate this or that method of activating educational work at the university into an absolute. The theory of optimizing an educational process assumes, first of all, not an exaggeration of the role of any type of educational work (even if it does not demonstrate its high efficiency), but to show in which educational situation of working with a student audience one or another theoretical and methodological variant of activating students' mental operations turned out to be most productive.

A lot in the successful application of the ideas aimed at optimizing an educational process depends directly on the level of spiritual, intellectual, personal and professional training of a high school teacher. The more variants of the approach to the organization of an educational process are analyzed and implemented in the professional activity of a university teacher, the more professionally and argumentatively he will choose effective approaches to academic work and adhere to optimization ideas in it.

It should be noted that the optimization theory proposed by scholars introduced a new category into didactics (very organically) – a system of optimal learning methods. This system is not justified as torn from the previous existing categories of didactics, it follows organically from the principles and laws of a learning process, but in essence, it has a more pronounced concrete character. The method of optimizing an educational process is an interconnected, interdependent activity of teachers and students of the university, which is already preliminarily focused on obtaining the highest possible level of efficiency of a learning process in a particular situation.

In practice, it is sometimes possible to encounter such a position of experienced uni-

versity teachers that an experienced teacher with a high level of professional training somehow owns the mechanism for building an optimal model of a learning process [3, p. 73]. Experts in the field of education hold a certain opinion on this issue. Of course, an experienced university teacher, based on the level of his high professional training, in one way or another can organize a particular model of optimizing an educational process in the course of academic work. However, as practice shows, university teachers, based on the realities of their long professional activity, prefer any one method of organizing optimal training, and this, as experts have repeatedly noticed, sometimes conceals the possibilities of the entire rich potential of optimizing an educational process. If a university teacher has the whole set of ways to build an educational process, the effectiveness of his professional activity will rise to a higher level.

Experts in the field of issues related to the problems of higher education note that even the presence of certain ways to optimize learning processes does not yet indicate that a learning process will be automatically optimized. In this case, it is appropriate to talk about the professional ability of a university teacher to build lectures and seminars in such a way that will be both interesting to students and will contribute to improving the level of their educational and cognitive activity and, at the same time, adhering to certain time standards and not overloading students, achieve certain positive results of mutual educational work. Not all university teachers can do such work, even if they have some professional experience: some teachers are perfectly able to present the new educational material, others are perfectly able to argue it and connect it with the realities of the day, others prefer the independent work of students directly, etc. However, even in such a variety of approaches to the organization of educational work in the classroom, the ideas of optimizing a learning process are not fully realized.

In the psychological and pedagogical scientific literature, researchers consider several levels (insufficient, critical, accessible, optimal) of the professional activity of university teachers. In the course of academic work, it is necessary to strive for the level of optimal professional activity in a learning process. The optimal level of professional activity of university teachers should be of a complex nature (concretization of tasks, identification of strengths and weaknesses of students' spiritual and intellectual capabilities, predict-

ing ways to increase the level of intellectual abilities, highlighting aspects of interdisciplinary coordination, building a rational structure of the proposed educational material, a reasonable choice of teaching methods and tools that allow the most complete and productive solution of the tasks set before the audience tasks, etc.).

Sometimes in the scientific literature you can find statements of experienced university subject teachers, as well as some researchers who hold the opinion that in order to successfully optimize the learning process at the university, it is necessary first of all to achieve the ideal resolution and implementation of all structural elements of the optimization process. In principle, such considerations have a certain basis, but it is also necessary to take into account the specifics of the optimization process: its multifactorial nature, many incoming structural elements, the complexity of their interaction and organizational compliance in a certain situation, and many other equally important factors and indicators. If we proceed from the considerations of these subject teachers and research scientists, then, strictly speaking, it is very problematic to achieve the implementation of optimization ideas in an educational process at all. The problem is precisely to achieve the implementation and realization of the ideas of optimizing a learning process under real conditions of higher education, focusing on the constant desire to improve their professional activities, which could create a certain basis for the implementation of optimization ideas in specific conditions.

The modern realities of higher school activities, the algorithm of organizing an educational process clearly indicates that not all university teachers (despite the high level of professional training) are objectively ready to implement the ideas of optimizing an educational process in their activities. This is due to the theoretical and practical complexity of the optimization idea itself, and secondly, the unsystematic resolution of the possibilities of structural elements of optimization theory by university teachers themselves. It should be emphasized once again that although the optimization theory is a complex expression of a certain system of ways to improve an educational process at the university, which is perceived by didactic scholars as a new theoretical and practical category of general didactics, it is based on and organically and logically follows from the general principles of higher school didactics.

Based on our teaching experience in higher education, we can state that the problem of optimizing academic work in practice comes up against many difficulties (a university teacher, relying on his professional experience, uses one of the methods of increasing the overall activity of an educational process, which is well known to him and yields, as the teachers themselves think, good results). We believe that for the successful implementation of optimization ideas, the teacher must have the basics of the problem-searching style of general pedagogical thinking. The usual dogmatic version of pedagogical thinking directs the university teacher to employ the already well-known, well-proven methods of educational work, which, strictly speaking, can be represented as imitating the general process of an already well-known phenomenon [4, p. 61].

With the problem-searching approach, there is a mutual stimulation of thought processes of both the teacher and the students of a study group. The teacher chooses the most optimal version of the presenting the educational material so that it is interesting, accessible to the student audience and contributes to shaping their feelings and attitudes and enhancing willingness to perceive the input as succinctly and deeply as possible. Based on this perception, the student, including his creative imagination, can begin to search for the most likely and affordable solution to this pedagogical problem.

In order for a university teacher to clearly understand that he applies and implements optimization ideas into an educational process, and does not use template methods of constructing educational work, he must comply with clear criteria that correspond to the idea of optimization and disclose it. Specialists (N.E. Shchurkova, I.S. Yakimanskaya, E.L. Yakovleva, T.A. Selevko, A.I. Uman, M.M. Levina, V.A. Bospalko, V.N. Kharkin, I.I. Vilensky and others) believe that the following should be considered the most clear, specifically directed criteria for the correct organization of an optimal learning process in higher education: the first and very important criterion is defined as the achievement by each student of a particular educational group of such a level of educational and cognitive activity, which most fully characterizes his real spiritual and intellectual capabilities and professional creative potential. It should be particularly noted that the concept of "real learning opportunities" is a very important factor in the whole theory of optimization. This concept is not limited only

to the level of spiritual and intellectual preparation of students, the mechanism of revealing and exposing their internal ideological reserves and willingness to accept everything new that the subject teachers of the university will offer. The concept is so important that neglecting it, it is almost impossible to achieve positive results while implementing the ideas of optimizing an educational process. The real educational opportunities of students is a very broad concept in every sense, it includes internal and external factors of influence on the personality, the influence of many secondary factors, up to the moral and psychological climate of the family and the level of interpersonal relationships with peers in a study group. Taking into account all these factors affecting the personality, as well as the level of professional training of the teacher, it is very important to keep in mind the zone of immediate development of students.

The guiding, motivating and stimulating role of a university teacher in an educational process requires him to constantly analyze various educational manifestations and situations, otherwise work with students will be dogmatic, mechanical in nature; moreover, it would be inappropriate to broach the issue of optimization ideas in this case [5, p. 57; 6; 7]. Proceeding from the premise that the professional attitude of university teachers to the introduction and successful implementation of optimization ideas in an educational process will steadily increase the level of its effectiveness, it is necessary to emphasize the ability of teachers to clearly navigate in a variety of efforts that enhance the effectiveness of general academic work in a student group. Some teachers, in the light of the implementation of optimization ideas, widely use explanatory and illustrative methods, others prefer the algorithm of problem-search educational work. In this case, it would be irrelevant to position some method as dominant, positively affecting the educational and cognitive activity of students. The choice of methods and forms of organization of educational work in a student group is exclusively the prerogative of a teacher and depends on many factors. For example, the specifics of the topic being studied, the interests of students, the level of their spiritual and intellectual readiness and, most importantly, the level of professional training of the teacher himself. Specialists in the field of organizational educational work in higher education (Y.A. Mikk, E.S. Belyaeva, N.Ya. Krasner, A.V. Uskova, A.M. Sokhor, S.I. Veksler,

Yu.B. Zotov, G.D. Kirillova, Yu.L. Lvova, V.M. Monakov et al.) note that university professors should strive to produce an effect of pedagogical resonance in each lesson with students. The effect of pedagogical resonance is defined as a creative community of teachers and students, where vocational knowledge, skills and abilities of a teacher are in harmony with the desires and interests of students themselves, the efforts on their part to harmonize the mutual desire of the parties to increase the effectiveness of an educational process in the group.

The second very essential criterion for optimizing a learning process in higher education is the ability of teachers to most organically correlate lectures and seminars with extracurricular academic work. This is a very important criterion: considering it a university teacher is supposed to organize such kind of work in order to take into account the interests, spiritual and intellectual capabilities of students, their desire to creatively process and assimilate the educational material offered to them. At the same time, despite numerous pedagogical tasks to be completed in the classroom, the teacher should keep the learning process under control to let students get overloaded. Strictly speaking, this in principle contradicts the very ideas of optimizing the learning process in higher education that is why university teachers are expected to observe this provision.

For example, in pedagogical universities, one of the important academic disciplines is "Higher School Pedagogy". This discipline considers a lot of issues of personal-social, spiritual-intellectual, creative and professional development of students, such as patterns, principles, methods, means, forms of organization of an educational process, patterns of shaping pedagogical culture of students, pedagogical foundations of learning, extracurricular activities of students, the study of the basics of the higher education system in our and foreign countries, management of higher education, professional competence of graduates, professional skills of building benevolent, positive interpersonal relationships, popularization of the basic ideas and provisions of pedagogy among the population – all these require tremendous efforts on the part of teachers who conduct this academic discipline.

Conclusions and implications for further research. This academic discipline is so multifactorial and multifaceted that it requires teachers to have an exceptional level of professional training, a broad and deep

worldview, multidimensional spiritual interests and a great professional desire to train students as comprehensively as possible and create adequate conditions for successful socio-professional activities in the future. And of course, bringing all this volume of vocational knowledge to students is not an easy task, however, if you professionally build an educational process with the use and widespread implementation of optimization ideas, it is possible to significantly increase the level of efficiency of a university educational process and achieve positive goals while implementing pre-set pedagogical tasks for the student audience. The introduction and implementation of the ideas of optimizing educational work is a very important structural element of the scientific organization of pedagogical work. University teachers and especially students should be in a continuous search, in the study of theoretical positions and in improving the methodology of optimizing the organization of a learning process.

Список библиографических ссылок

1. Левина М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. Минск, 1998. 343 с.
2. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Юнити-Дана, 2002. 437 с.
3. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: учебное пособие для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2016. 227 с.
4. Смолкин А.М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 192 с.
6. Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2015. 150 с.
7. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: Педагогическое общество России, 2000. 256 с.

References

1. Levina, M.M. (1998). Fundamentals of technology for teaching professional pedagogical activity. Minsk. 343 p. [in Rus.]
2. Chernyilevskiy, D.V. (2002). Didactic technologies in higher education: a textbook for university students. Moscow: Unity-Dana Publishing House. 437 p. [in Rus.]
3. Popkov, V.A., Korzhuev, A.V. (2015). Didactics of higher education: textbook for universities. 4th ed., correct. and enlar. Moscow: Yurayt Publishing House. 227 p. [in Rus.]
4. Smolkin, A.M. (1991). Active learning methods: scientific and methodological manual. Moscow: Higher School. 176 p. [in Rus.]
5. Zagvyazinsky, V.I. (2008). Learning Theory: A Modern Interpretation: A Study Guide. 5th ed., stereotyp. Moscow: Academy. 192 p. [in Rus.]

6. Dudina, M.N. (2015). Didactics of higher education: from traditions to innovations: teaching aid. Yekaterinburg: Ural University Press. 150 p. [in Rus.]
7. Baykova, L.A., Grebenkina, L.K. (2000). Pedagogical skills and pedagogical technologies textbook for stu-

dents of higher pedagogical educational institutions. 3rd ed., rev. and add. Moscow: Pedagogical Society of Russia. 256 p. [in Rus.]

АХУНДОВА Севиндж Леффк гызы

кандидат педагогических наук, доцент,

Бакинский славянский университет, Азербайджанская Республика

ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы оптимизации учебно-воспитательного процесса высших учебных заведений. В частности, показаны пути и формы работы учителей по оптимизации образовательного процесса. Оптимизация учебно-воспитательного процесса повышает уровень эффективности учебно-познавательной деятельности студентов. В статье подчеркивается, что процесс оптимизации учебно-воспитательной работы требует более высокого уровня профессиональной подготовки учителей. В статье предлагаются необходимые рекомендации по повышению уровня эффективности процесса оптимизации учебно-воспитательной работы высших учебных заведений.

Цель исследования – актуализация вопросов повышения качества учебно-воспитательного процесса путём его оптимизации.

Метод. При изучении данного вопроса использовались историко-сравнительные методы, анализ, теоретический анализ и методы обобщения.

Оригинальность. Совершенствование и модернизация образовательной системы актуализирует вопросы построения всего образовательно-воспитательного процесса с его ориентацией на развитие и самореализацию личности. Поэтому вопросы поиска наиболее рациональных методов, путей, средств организации педагогического процесса, построения его оптимальной модели всегда актуальны. Данная статья исследует «вечные» вопросы повышения учебно-познавательной активности студентов высших учебных заведений средствами и возможностями оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Результаты. Анализ психологической и педагогической литературы по данной проблеме и его результаты, нашёвшие отражение в изложенном исследовании, обогащают современную дидактику; также практические рекомендации по оптимизации учебно-воспитательного процесса с учётом основных

методологических принципов построения современно-образовательно-воспитательного процесса могут быть полезны в деятельности педагогов высших учебных заведений.

Заключение. Эта учебная дисциплина является настолько многофакторной и многогранной, что требует от преподавателей исключительного уровня профессиональной подготовки, широкого и глубокого мировоззрения, многоаспектность духовных интересов и большого профессионального желания как можно более всесторонне подготовить студентов и создать им адекватные условия для успешной социально-профессиональной деятельности в будущем. Подчёркивается, что довести весь этот объём профессиональных знаний до студенческой молодёжи – задача не из лёгких, однако, если профессионально чётко построить учебный процесс с использованием и широким внедрением идей оптимизации, то возможно существенно повысить уровень эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе и достичь позитивной реализации предварительно поставленных педагогических задач перед студенческой аудиторией. Внедрение и реализация идей оптимизации учебной работы является очень важным структурным элементом научной организации педагогического труда. Преподаватели вузов и особенно студенческая молодёжь должны находиться в непрерывном поиске, в изучении теоретических положений и в совершенствовании методики оптимизации организации процесса обучения.

Ключевые слова: высшая школа; оптимизация; студенты; профессиональная подготовка преподавателей вузов; методы и формы оптимизации; познавательные возможности студентов.

Одержано редакцією 22.08.2022
Прийнято до публікації 06.09.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-26-33

ORCID 0000-0001-5732-9980

SHAROV Sergii

PhD in Pedagogy, Associate professor, Head of the Department of Computer Sciences,

Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

e-mail: segsharov@gmail.com

ORCID 0000-0001-7681-5124

RASSOKHA Inna

PhD in Physics and Mathematics, Associate professor of Department of Higher and Applied Mathematics, National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

e-mail: innaolha@gmail.com

UDC 378.091.64:004.774WEB 2.0(045)

SPECIFIC FEATURES OF USING WEB 2.0 TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Introduction. The article examines the peculiarities of implementing Web 2.0 technology into the educational process, covers the advantages of cer-

tain web-services and electronic resources. It is noted that in the conditions of the information society there is a rapid development of software and

hardware. Using services and electronic resources that support Web 2.0 technology, allows to diversify the educational process, make it more qualitative and interactive.

The purpose of the article is to reveal specific features and benefits of online services and Web 2.0 electronic resources for organizing the educational process of a higher school.

Results. It has been found that capabilities of Web 2.0 make it possible to create a modern educational environment, provide mixed and distance learning, and ensure creative application of acquired knowledge. This can be achieved thanks to various online services and electronic resources, which can be divided into several groups. It has been exposed that Web 2.0 technology is considered to be more a social innovation than a technological one. This is due to the possibility of creating thematic communities. It has also been revealed that virtual social networks, Google Classroom, Internet-blog, webinars, etc. are used to organize educational activities and communication between students and the teacher. It has been discovered that today's youth often stay in the virtual space of social networks, communicate, do educational tasks, etc. With that in view, there have been established the conditions that affect the effectiveness of the application of Web 2.0 technology in the educational process.

Originality. The possibilities of virtual social networks, Google Classroom, Internet-blog, webinars and other services to organize the educational process in higher education have been identified.

Conclusion. The implementation of Web 2.0 online resources and services allows to diversify the educational process, make it more interactive and interesting. The possibilities of Web 2.0 allow users to learn, exchange multimedia, increase social and informational competences. Working with Web 2.0 technology does not require special computer skills. The authors consider the usage of Web 3.0 technology in the educational process to be a promising direction of research.

Keywords: *institution of higher education; educational process; Web 2.0; students; communication; online services; electronic resources.*

Formulation of the problem. The modern information society is characterized by evolutionary processes at the hardware (the appearance of laptops, smartphones, various digital gadgets), software (the appearance of various electronic resources and software tools) and communication levels (the appearance of new data transmission and protection protocols, the wireless networks Bluetooth, WiFi, 4G, 5G etc.). All these changes make it possible to quickly search for information using the Internet, store and process large volume of data using Data Science, Big Data, introduce artificial intelligence into equipment, production, everyday life, etc.

Now the Internet is one of the main sources of information used by the whole world. With the help of appropriate resources, users in the virtual space can work, relax, exchange information and multimedia, and communicate freely at a distance. Most of these possibilities are based on the use of Web 2.0 technology. Today, at the same time, we are observing the emergence of various forms of educational activity, which are based on the use of information and communication technologies (ICT). Distance and mixed learning, mass open online courses, mobile learning, etc. are actively used in the educational process. These resources are also based on the use of Web 2.0 technology, which makes them more interactive and person-oriented.

Analysis of relevant research. Advances of Web 2.0 technology in the educational process are highlighted in the scientific studies by G. Tkachuk, M. Menyakina, Yu. Mishakina, V. Vlasova, A. Maslyuk and others. Possibilities of Web 3.0 technology for organizing the educational process were considered in the works by V. Grigorovich. Among the foreign scientists, who explored the influence of Web 2.0 to the quality of the educational process, there were J. Cabero-Almenara, J. Meza-Cano (Mexico), A. Habibi, A. Mukminin, R. Pratama (Indonesia) and others. The detailed analysis of Web 2.0 tools that are used for training was done by M. Bower.

The influence of virtual social networks on the development of educational achievements of students and pupils was studied by A. Yatsyshin, O. Shcherbakov, A. Shcherbina and other scientists. The use of educational web resources for the training of future specialists is investigated in the works by G. Tkachuk (virtual thematic groups), T. Hodo-vaniuk, T. Makhometa, M. Medvedieva (virtual boards, QR codes), Yu. Korneiko, T. Yermakova (Google Classroom) and other.

The development of educational resources and Web-services should be carried out with the help of appropriate programming languages, constructors, frameworks, etc. In this context, tools for the development of sites for remote training with support for Web 2.0 technology were analyzed in the work by I. Saloid.

At the same time, new services and electronic resources, which are constantly improved in accordance with modern conditions, appear every year. Therefore, it is necessary to repeat the content analysis of the advantages of Web 2.0 services.

The goal of the research: to highlight the opportunities of Web 2.0 technology; to identify the benefits of Web 2.0 services and electronic resources, including virtual social media, for organizing the educational process of high school.

Results. Nowadays, information and communication technologies are the main media of entering the global information space, where large volumes of information on various topics are located. Thanks to this, ICT are rapidly developing and integrated into various spheres of human activity, including education. Their advantages over other educational technologies are flexibility, rapid updating of educational content, focus on the student's personality, mass and internationalization. Thanks to information technologies, the educational process can be made more interactive, investigative and differentiated [1], to expand the possibilities of presenting educational material, to increase the motivation of learning and cognitive interest [2], we can ensure a deeper understanding of the educational material [3], quickly process information, presented in various formats, etc.

The advantages and spread of the network learning paradigm (online education) mostly depends on the emergence of new Internet standards, including Web 2.0 technology. The capabilities of Web 2.0 make it possible to create a modern learning environment with high-quality educational content, support for innovative learning, formal and informal education, practical and creative application of acquired knowledge, the possibility of forming thematic communities, etc. [4]. Thanks to the emergence of second-generation Internet services, it was possible to provide the opportunity for many users to work together on information presented in various formats. And their combination with immersive technologies [5] provides students with the opportunity to immerse themselves into the learning environment as much as possible and acquire the necessary competencies. In our opinion, Web 2.0 technology, augmented and virtual reality technologies allow approaching the study of a certain problem from different sides, to model any phenomenon, to investigate its properties theoretically or practically.

Today, there exist a huge number of electronic resources, web services and software that support Web 2.0 technology that are used to organize the educational process of higher and secondary schools. As noted in works [6], students perceive these tools as

means of autonomous and more active learning. On the other hand, teachers use Web 2.0 for technological enrichment of the educational environment. In this context, M. Bower distinguishes the following groups of Web 2.0 services: multimodal production tools, video tools, audio tools, image based tools, text based tools, synchronous collaboration tools, social networking systems, assessment tools, 3D modeling tools, timeline tools, data analysis tools, knowledge organization & sharing, website creation tools, digital storytelling tools [7].

From the point of view of educational activities, thanks to Web 2.0 technology users can effectively use personal or group messages, share various documents, create notes, bookmarks, join thematic groups, hold online meetings, create or distribute the latest news [8], to communicate informally with each other to solve educational tasks, etc. At the same time, learning with the help of Web 2.0 takes place according to other principles than in traditional learning. Thus, the hierarchy of relationships changes during the organization of the educational process. This is explained by the fact that the exchange of knowledge takes place in several directions at once: teacher-student, student-student, student-teacher. At the same time, the task of the teacher is not to present educational material, but to organize the activities of students in the educational and informational space. As a result, it is possible to state compliance with the principle of cooperation and the principle of equality of participants in the educational process [9].

Web 2.0 technology can be considered more a social innovation than a technological one. Web 2.0 services are rightly called social services, as they allow to create thematic communities, where significant attention is paid to cooperation and communication between users that solve just one problem. For example, in the study of H. Tkachuk, attention is paid to such a network society that has formed among future Computer Science teacher [10].

Usually, the formation of thematic groups, the implementation of educational tasks and the exchange of information takes place with the help of virtual social networks that provide interpersonal interaction and communication at a distance. It is known that the most famous social networks have millions of registered users who communicate with each other, work, relax, form public opinion, etc. They are widely used in the educational process, which is confirmed with the investiga-

tions of various scientists. At the same time, multimedia communication in social networks occurs due to the exchange of video and audio recordings, the use of interactive applications [1], emojis, etc.

The educational effect of using social networks provides the following benefits:

- enrichment of information culture, development of critical thinking;
- development of social competence in the conditions of the information society;
- exchange of information and multimedia for solving the educational tasks;
- wide possibilities for group implementation of the educational tasks;
- use of institutional memory;
- use of social networks as an archive of useful educational information;
- possibility of communication among thematic social groups and improvement of professional competence;
- the opportunity to be aware of the latest news in the world, state, etc;
- wide possibilities for communication and finding the like-minded people.

We found that a significant number of students (51,4%) visit social networks 2-4 times a day. At the same time, 35.5% of recipients stay there permanently. To our opinion, this trend can only increase over time, as the Internet occupies more and more spheres of influence and becomes one of the main sources of information. The conducted research also showed that the most frequently used social networks in the Ukrainian-speaking region are Instagram (83.1%) and Facebook (28.0%) [11]. We consider this combination quite effective from the point of view of study and recreation.

The media content of Instagram is more oriented towards promotion and advertising, and Facebook is a more academic social network where you can get up-to-date information from official sources. Of course, for this you need to subscribe to the relevant thematic groups, including closed ones.

It should be noted that social networks provide opportunities for communication between users of different continents, nationalities and languages. Therefore, it is important to have the ability to intercultural communication, the willingness to communicate and master new ways of verbal and non-verbal communication. In this context, it is important to develop intercultural competence as the ability to understand and respect the peculiarities of different cultures in

the process of constructive interaction and communication [12].

Various services with support for Web 2.0 technology are used quite widely in the educational process. The most popular services are Google services for work with e-mail, documents and spreadsheets, text translation, calendar. In addition, it is appropriate to use educational blogs [13], YouTube video hosting, Google Classroom virtual class, Office 365 suite of applications, virtual whiteboards and interactive educational games [14]. Moreover, the designated services are easy to integrate to high and secondary school.

One of the common web services that has proven itself well in the educational process is Google Classroom. It provides wide opportunities for mastering academic disciplines and communication in an online format. The advantages of this platform include the possibility of creating several courses, saving information about users (students), differentiating tasks within the course, creating your own graphic design of the course, providing prompt feedback between the teacher and students, integration with other popular Google services (Google Drive, Calendar, Gmail, Google Forms, etc.) [3].

Such a well-known service as a personal Internet blog allows to get the following advantages:

- to place posts in chronological order and to monitor the process of communication between teachers and students [7];
- to organize consultations to get ready for control measures and to obtain additional knowledge;
- to ensure a high level of interaction between participants of the educational process [13];
- to create several sections in accordance with the topic, post your own lecture notes to prepare for classes, provide reflection and analysis of your own thoughts on a certain topic, etc.

Services with support for Web 2.0 technology open wide opportunities for teachers who have minimal knowledge in the field of informatics. Moreover, Internet services allow you not only to search for the necessary educational information, but also to perform activities related to the creation of your own textual, graphic and multimedia objects [13]. Thanks to the variety of multimedia content and periodic updates of educational content, it is possible to create a personal digital learning environment without much effort.

From the pedagogical point of view, we can highlight the following possibilities of Web 2.0 services:

- use of open, free, cost-free electronic resources;
- accumulation of materials (documents, media files, tables and etc.), which can be used for further research work;
- independent creation and updating of the educational content;
- increasing the information culture of teachers and students;
- possibility of modeling the educational situations and observation of user activity in the process of their solving.

Today we have experimental confirmation of the effectiveness of using the Web 2.0 services in the educational process. In the research [4] teachers of the natural sciences, as well as students from three universities in Indonesia, have shown a strong interest in the Web 2.0 services in the field of education. The students of Mexico also confirmed their positive attitude to learning with the Web 2.0, moreover, the services positively contributed to the learning methodology, educational motivation, the degree of interactivity in communication and learning [6]. Of course, similar investigations were done in Ukraine.

The use of online services and social networks is especially relevant when it is often impossible to hold classroom classes in the conditions of a coronavirus infection and hostilities on the territory of Ukraine. A complex combination of traditional education and modern distance learning technologies, including the use of Web 2.0, is called mixed education. In this case, various electronic resources and services can be used here. These are learning management systems (LMS), such as Moodle, massive open online courses (Prometeus, EdEra, Coursera), software tools for video conferencing (Zoom, Skype, Google Meet) and instant messaging (Viber, Telegram) [15], electronic textbooks, and so on.

During the organization of the educational process, webinars have proven themselves well as an alternative form of educational activity in conditions of mixed and distance learning. Among their functional peculiarities, N. Kononets includes holding of audio and video conferences, exchange of instant messages and files using built-in chats, demonstration of educational content (presentations, computer or smartphone screen, etc.), organization of various tests

and surveys, discussion of thematic issues with the help of virtual laboratories [16], etc.

From a technological point of view, Web 2.0 functionality is achieved through the use of several modern technologies, frameworks and programming languages. An example can be the text markup language XML and the programming language JavaScript, which are now quite popular. The main advantages of the JavaScript programming language are the creation of interactive web pages, speed of work and high performance, simplicity and convenience [17]. Extensible Markup Language (XML) is used to create documents that will be used in the Internet. The combination of these tools made it possible to create a new approach to building web pages, which was called AJAX (Asynchronous JavaScript and XML). In addition, modern web applications are not possible without CSS style sheets, which are used to define the appearance of a page. However, it is not necessary for the teacher to know the relevant technologies and tools, because there are many ready-made online resources and constructors.

It should be noted that for the effective use of Web 2.0 tools in the educational process, various factors and conditions must be taken into account:

- appropriate methods of using services and resources that have been formed [4];
- teachers must have technological and didactic knowledge regarding the use of relevant Web 2.0 resources and services [6];
- students should be motivated to use modern technologies;
- teachers and students must have appropriate digital gadgets and access to the Internet;
- teachers and students must have a developed digital competence at least at a minimal level, etc.

Most of these tasks are successfully performed due to the implementation of state programs for informatization of education, pedagogical activities of innovative teachers, who prove the effectiveness of Web 2.0 services and resources by their own example. The fact that the youth itself cannot do without a digital device, social networks and electronic services is significant. Therefore, if a student is shown an educational resource or an online service with an interesting graphical interface that allows him to gain knowledge in an integrative mode or check their mastering in real time, he will be happy to work with it. Our own experience has

shown the effectiveness of such useful resources as Kahoot!, Padlet, Mentimeter, etc.

Besides, it should be added that at the same time only Web 2.0 technologies are widely used for the educational purposes. However, there is a tendency to use the perspective technology Web 3.0 (Semantic Web), as it is based on the current Blockchain technology. Web 3.0 services are expected to process information better than humans, taking into account their needs and requests. In a general sense, the Semantic Web consists of semantic technologies acting as a superstructure on the Web and social networks that provide human-machine interaction. Such type of network can be established for person-oriented learning and formation [18].

Conclusions. The conducted theoretical content analysis provides a possibility to make a conclusion about the further use of Web 2.0 services in the educational activities of a higher school. In a lesson with using the Web 2.0 services students communicate, learn, develop teamwork skills and improve social and IT-competences.

Various services and electronic resources, including educational ones, virtual social networks, etc., are based on the use of Web 2.0 technology. Joint work in various services and virtual social networks does not require significant effort or special training in computer science. Most of the activities are reduced to copying, editing and creating text documents, spreadsheets, diagrams, media files, and other digital objects. However, for the effective use of services and electronic resources there must be developed appropriate methods, digital gadgets and an access to the Internet; moreover, the participants of the educational process must have at least a minimum level of information literacy.

Web 2.0 technology at the software level is supported by several modern technologies and programming languages, including XML, JavaScript, AJAX, CSS. At the same time, at the user level, knowledge of these technologies is not required, as they are built into modern services and electronic resources by default.

Internet technologies, in particular Web 2.0, are gradually evolving towards intelligence, self-organization, joint processing and generation of knowledge, the use of Blockchain. Resources based on Web 3.0 technology are already beginning to appear. Therefore, in the future we plan to investigate the possibilities of Web 3.0 technology for their use in the educational process of a higher school.

References

1. Shcherbakov, O.V., & Shcherbyna, H.A. (2012). Social network for learning support at the university. *Information Processing Systems*, 8: 159–162 [in Ukr.].
2. Cherkaska, L. (2013). Information and communication technologies as the means of monitoring and correction of the learning outcomes of students. *Image of the Modern Pedagogue*, 2: 21–24 [in Ukr.].
3. Korneiko, Yu.M., & Yermakova, T.S. (2020). Use of google classroom cloud service in foreign language teaching. *Innovative pedagogy*, 28: 62–65. Retrieved from <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.11> [in Ukr.].
4. Habibi, A., Mukminin, A., Pratama, R., & Harja H. (2019). Predicting factors affecting intention to use web 2.0 in learning: evidence from science education. *Journal of baltic science education*, 18(4): 595–606. Retrieved from <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.595>.
5. Chemerys, H., Vynogradova, A., Briantseva, H., & Sharov, S. (2021). Strategy for Implementing Immersive Technologies in the Professional Training Process of Future Designers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1933(1): 012046. Retrieved from <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1933/1/012046>.
6. Cabero-Almenara, J., & Meza-Cano, J.M. (2019). Online undergraduate students' perceptions of the impact of Web 2.0 on higher education. *Culture and Education*, 31(3): 481–508. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630953>.
7. Bower, M. (2015). A typology of Web 2.0 learning technologies. *EDUCAUSE*, 47: 763–777. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00296>.
8. Iatsyshyn, A. (2014). Application of virtual social networks for purposes of general secondary education. *Information Technologies in Education*, 19: 119–126. Retrieved from <https://doi.org/10.14308/ite000491> [in Ukr.].
9. Mishakina, Yu. (2012). Use of Web 2.0 and Web 3.0 services in the educational process. *Bulletin of the Book Chamber*, 9: 31–33 [in Ukr.].
10. Tkachuk, H. V. (2011). Methods of using educational web resources in the process of training future computer science teachers: Monograph. Uman: Sochinsky Publishing House [in Ukr.].
11. Sharov, S., Vorovka, M., Sharova, T., & Zemlianska, A. (2021). The Impact of Social Networks on the Development of Students' Social Competence. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 11(3): 84–98. Retrieved from <https://doi.org/10.3991/ijep.v11i3.20491>.
12. Bilous, T., Perishko, I., & Volkovska, I. (2021). Approaches and models of intercultural competence. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky national university. Series "Pedagogical sciences"*, 4: 82–88.
13. Menyakina, M. (2009). Pedagogical Features of Web 2.0 Services. *Computer at School and Family*, 8: 24–26 [in Ukr.].
14. Hodovaniuk, T., Makhometa, T., Tiahai, I., Medvedieva, M., & Pryshchepa, S. (2020). The use of ICT in the flip teaching of future mathematics teachers. *Proceedings of the 16th International Conference ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*. Kharkiv, Ukraine, October 06–10, 2732: 709–720.
15. Sharov, S., Gladkykh, H., & Sharova T. (2021). Blended learning: modern educational trend in Ukraine. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1(105): 295–305. Retrieved from

<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.01/295-305>.

16. Kononets, N. V. (2017). The webinar as a form of organization of resource-based learning on informatics in the high school. *The image of a modern teacher*, 6(175): 10–13 [in Ukr.].
 17. Saloid, I. (2012). Analysis of existing Web-programming languages and features of their application in the development of sites for distance learning. *Journal of Kryvyi Rih National University*, 33: 207–211 [in Ukr.].
 18. Hryhorovych, V. G. (2014). Use of Web 3.0 technologies in education. *Proceedings of the Conference Decision Making and Problems of Computational Intelligence*. Kherson: KNTU, 61–63 [in Ukr.].
- Список бібліографічних посилань**
1. Щербаків О.В., Щербина Г.А. Соціальна мережа для підтримки навчального процесу у ВНЗ. *Системи обробки інформації*, 2012. № 8. С. 159–162.
 2. Черкаська Л. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб здійснення контролю й корекції результатів навчання учнів. *Імідж сучасного педагога*, 2013. № 2. С. 21–24.
 3. Корнейко Ю. М., Єрмакова Т. С. Використання хмарного сервісу Google Classroom у навчанні іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 28. С. 62–65. Retrieved from <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.11>
 4. Habibi A., Mukminin A., Pratama R., Harja H. Predicting factors affecting intention to use web 2.0 in learning: evidence from science education. *Journal of baltic science education*, 2019. Vol. 18(4). P. 595–606. Retrieved from <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.595>.
 5. Chemerys H., Vynogradova A., Briantseva H., Sharov S. Strategy for Implementing Immersive Technologies in the Professional Training Process of Future Designers. *Journal of Physics: Conference Series*, 2021. Vol. 1933(1). P. 012046. Retrieved from <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1933/1/012046>.
 6. Cabero-Almenara J., Meza-Cano J. M. Online undergraduate students' perceptions of the impact of Web 2.0 on higher education. *Culture and Education*, 2019. T. 31. № 3. P. 481–508. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630953>.
 7. Bower M. A typology of Web 2.0 learning technologies. *EDUCAUSE*. 2015. No 47. P. 763–777. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00296>.
 8. Яцишин А. В. Застосування віртуальних соціальних мереж для потреб загальної середньої освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 2014. № 19. С. 119–126. Retrieved from <https://doi.org/10.14308/ite000491>
 9. Мішакіна Ю. Використання сервісів Web 2.0 та Web 3.0 у навчальному процесі. *Вісник Книжкової палати*, 2012. № 9. С. 31–33.
 10. Ткачук Г. В. Методика використання освітніх веб-ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики: Монографія. Умань: Видавець Соцінський, 2011. 177 с.
 11. Sharov S., Vorovka M., Sharova T., Zemlianska A. The Impact of Social Networks on the Development of Students' Social Competence. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 2021. Vol. 11(3). P. 84–98. Retrieved from <https://doi.org/10.3991/ijep.v11i3.20491>.
 12. Bilous T., Perishko I., Volkovska I. Approaches and models of intercultural competence. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2021. № 4. С. 82–88.
 13. Меньякіна М. С. Педагогічні можливості сервісів Веб 2.0. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2009. № 8. С. 24–26.
 14. Hodovaniuk T., Makhometa T., Tiahai I., Medvedieva M., Pryshchepa S. The use of ICT in the flip teaching of future mathematics teachers. *ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*. Proceedings of the 16th International Conference. Kharkiv, Ukraine, October 06–10, 2020. Vol. 2732. P. 709–720.
 15. Sharov S., Gladkykh H., Sharova T. Blended learning: modern educational trend in Ukraine. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021. № 1(105). С. 295–305. Retrieved from <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.01/295-305>.
 16. Кононець Н. В. Вебінар як форма ресурсно-орієнтованого навчання інформатики у вищій школі. *Імідж сучасного педагога*, 2017. № 6 (175). С. 10–13.
 17. Салоїд І. Аналіз існуючих мов Web-програмування та особливості їх застосування при розробці сайтів для дистанційного навчання. *Вісник Криворізького національного університету*, 2012. № 33. С. 207–211.
 18. Григорович В. Г. Використання технологій Web 3.0 в освіті. *Intellectual Systems for Decision Making and Problems of Computational Intelligence*: Conference Proceedings. Kherson: KNTU, 2014. С. 61–63.

ШАРОВ Сергій Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних наук,
Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного

РАССОХА Інна Володимирівна

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка кафедри вищої та прикладної математики,
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ WEB 2.0 В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. У статті розглядаються особливості впровадження технологій Web 2.0 в освітній процес, висвітлюються переваги окремих веб-сервісів та електронних ресурсів.

Зазначається, що в умовах інформаційного суспільства відбувається стрімкий розвиток програмних та апаратних засобів. Використання сервісів та електронних ресурсів, які підтримують технологію Web 2.0., дозволяють урізноманітнити навчальний процес, зробити його якіснішим та більш інтерактивним.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей та переваг онлайн сервісів та електронних ресурсів

Web 2.0 для організації освітнього процесу вищої школи.

Виявлено, що можливості Web 2.0 дозволяють створити сучасне навчальне середовище, забезпечити змішане та дистанційне навчання, творче застосування набутих знань. Це досягається завдяки різноманітним онлайн сервісам та електронним ресурсам, які можна поділити на декілька груп.

З'ясовано, що технологія Web 2.0 вважається радше соціальним нововведенням, ніж технологічним. Це пов'язано з можливістю створення тематичних співтовариств.

Виявлено, що для організації навчальної діяльності та спілкування між студентами та викладачем використовується віртуальні соціальні мережі, Google Classroom, вебінари та ін. З'ясовано, що сучасна молодь досить часто перебуває у віртуальному просторі соціальних мереж, спілкується, виконує навчальні завдання тощо.

Визначено умови, які впливають на ефективність застосування технології Web 2.0 в навчальному процесі.

Виявлено можливості віртуальних соціальних мереж, Google Classroom, Internet-блогів, вебінарів та інших сервісів для організації освітнього процесу у вищій школі.

Висновки. Впровадження онлайн ресурсів та сервісів Web 2.0 дозволяє урізноманітнити освітній про-

цес, зробити його більш інтерактивним та цікавим. Можливості Web 2.0 дозволяють користувачам навчатися, обмінюватися мультимедіа, підвищити соціальну та інформаційну компетентності. Робота з технологією Web 2.0 не потребує спеціальних навичок роботи за комп'ютером.

Перспективним напрямом досліджень автори вважають використання в освітньому процесі технології Web 3.0.

Ключові слова: заклад вищої освіти; освітній процес; Web 2.0; студенти; спілкування; онлайн сервіси; електронні ресурси.

Одержано редакцією 21.07.2022

Прийнято до публікації 07.08.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-33-39

ORCID 0000-0002-7184-1822

ШЛІХТА Ганна Олександрівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри інформаційно-комунікаційних технологій
та методики викладання інформатики,

Рівненський державний гуманітарний університет

e-mail: hanna.shlikhta@rshu.edu.ua

УДК 378.018.8:004-051]:174(045)

ФЕНОМЕН «ДЕОНТОЛОГІЯ» В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІТ-ГАЛУЗИ

Проаналізовано дослідження феномену «деонтологія», виокремлено принципову роль деонтологічного аспекту в професійній підготовці майбутніх фахівців ІТ-галузі. Справедливим наслідком є зростання уваги до освітньої складової формування корпусу фахівців у галузі комп'ютерних наук й інформаційних технологій. Базовою тезою нашого дослідження є якісна професійна підготовка фахівців ІТ-галузі, що не можлива без формування аксіологічної культури й деонтологічного типу мислення. Отже, метою статті аргументовано довести тезу, що якісна професійна підготовка фахівців ІТ-галузі, яка не можлива без сформованої деонтологічної компетентності.

Базова теза дослідження підтверджена науковими матеріалами філософів та сучасними дослідниками. У науковій практиці паралельно використовують декілька термінів для позначення відповідного розділу етики: деонтологія, етика обов'язку, теорія належного. У наших міркуваннях ми головно вживатимемо термін «деонтологія», що свого часу був запроваджений у науковий обіг британським мислителем Джеремі Бентамом у праці 1834 року «Деонтологія або Наука про мораль».

Ключові слова: вища освіта; професійна освіта; деонтологія; наука про мораль; фахівці ІТ-галузі.

Постановка проблеми. У межах деонтологічного інтуїтивізму обов'язок оголошується незалежним від блага. Англієць Гарольд Причард вважав, що раціональних аргументів обґрунтування моральних

обов'язків не існує, адже вони очевидні самі по собі, вічні та незмінні [1]. Теорію самоочевидних обов'язків обґрунтовує і англієць Девід Росс, який виокремлює обов'язки спрямовані у минуле (наприклад, обов'язок дотримуватися обіцянки або відшкодовувати збиток) і майбутнє (обов'язок добродійності і справедливості) [2]. Загалом Росс формує сім основних обов'язків, які вважав моральними абсолютами. Показово, що і Причард, і Росс, слідом за Кантом, проголошували виконання моральних обов'язків атрибутом людськості, а необхідність реалізації обов'язків помістили у гуманістичний контекст.

Мета статті. Гуманістичний пафос виявляється і в теорії справедливості Джона Ролза, в межах якої він визнає зв'язок між принципами належного і прагненням до блага (індивідуального й суспільного). Зокрема, належність до соціуму передбачає прийняття індивідом певних правил і обов'язків цього соціуму. При цьому, фундаментальним обов'язком особистості Ролз визначає необхідність підтримувати і розвивати справедливі інституції, тобто виявляти суспільну активність, що ґрунтується на відчутті справедливості і усвідомленні своїх обов'язків перед суспільством [3, с. 461]. Для нас вказане твердження має принципове значення, адже показує, що

деонтологічні переконання мають не статичний, а динамічний, діяльнісний ефект – спонукають особистість до певних вчинків, що не суперечать моральним принципам і деонтологічним настановам (нормам і вимогам). Отже, метою статті аргументовано довести тезу, що якісна професійна підготовка фахівців IT-галузі, яка не можлива без сформованої деонтологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Проблему мотивації до належної поведінки активно досліджував ще один послідовник Канта – американець Томас Скенлон [4]. Принциповим для контексту нашого дослідження є позиція дослідника, що належний характер певної дії заснований на духовних і душевних якостях особистості й обґрунтовується фактом загальної (суспільної) моральної виправданості певних вимог і норм поведінки. Моральне ж виправдання за Скенлоном досягається апеляцією до таких цінностей як-от справедливість, рівність, терпимість, права людини, свобода слова. Тобто, міркування американського дослідника є ще одним підтвердженням, що етикою належного в обґрунтування моральних дій покладено універсальні цінності, а між деонтологією і аксіологією існує тісний зв'язок.

Наведений вище історичний екскурс щодо генези деонтології вказує на доволі тривалий період її дисциплінарного оформлення, який і досі не фіналізований. Нині класика деонтології персоналізована такими постатями як Джеремі Бентам, Іммануїл Кант, Девід Росс, Гарольд Причард, Джон Роулз, Томас Скенлон. Генезо-історичний аналіз перебігу розвитку деонтології на підставі історичного підходу дозволяє констатувати ситуацію множинності трактувань її наукового статусу, що концептуалізується у таких її визначеннях: 1) розділ етики (етика обов'язку) [5; 6; 7; 8]; 2) наука про професійну поведінку [9; 10; 11]; 3) прикладний розділ професійної етики, предметом якого є проблематика формування службового імператива, морально-правових норм поведінки й професійного обов'язку фахівця у процесі реалізації професійних функцій [12; 13; 14; 15]. Зрештою, вивчення наявних напрацювань у галузі деонтологічного знання дає підстави стверджувати про характерну для останніх десятиліть більшу інтенсивність деонтологічних досліджень прикладного характеру, намагання формалізувати теоретичні здобутки деонтології у практичному контексті (різних варіантах професійного комуніка-

тивного простору в основі яких відношення «людини – людина» і «фахівець – клієнт») [10–19].

Фактичним наслідком означеної наукової ситуації у царині деонтологічного знання є своєрідне звуження змісту терміну «деонтологія» до характеристики проблем людського обов'язку, що потрактовується як внутрішнє переживання примусу, що задається етичними цінностями. «Деонтологія намагається науково обґрунтувати необхідність свідомого підпорядкування особистих інтересів потребам суспільства у гармонійному поєднанні особистого і суспільного» [20, с. 56]. Водночас, у сучасній моральній філософії деонтологію прийнято відносити до нормативних теорій, а основним предметом її досліджень визнається 1) природа вибору належної поведінки (дотримання обов'язку) [21], 2) з'ясування того, що є або має бути нормою, заснованою на людському обов'язку, 3) визначення орієнтирів для фахівця певної галузі стовно бажаної чи небажаної поведінки під час виконання його/її професійних обов'язків [7]. Особливе місце у переметному полі деонтології займає проблематика обґрунтування ідеалу, норм й зв'язку між ними, оскільки вказані феномени постають як фундаментальні фактори морального регулювання [22]. З іншого боку, «принципова відмінність між етикою та деонтологією, яка полягає у ставленні до основної цінності: в етиці – це мораль, в межах деонтології – обов'язок» [6, с. 102]. Зрештою, деонтологічна етика усталено «вважає певні дії добрими, інші – поганими незалежно від наслідків, а з огляду на їхню відповідність чи невідповідність принципу, переконанням, обов'язку» [23, с. 149].

В експертному середовищі прийнято вважати, що принциповою характеристикою наявних нині деонтологічних концепцій є обстоювання ідеї, «що (моральне) право (обов'язок, як потрібно діяти) визначається незалежно від (морального) блага. Деонтологічні теорії з необхідністю породжують «категоричні імперативи» (тобто обов'язки, незалежні від будь-якої теорії добра). Тут наголос на діях, а не на результатах, як в утилітаризмі» [24]. Отож, класичним трактуванням суті деонтології є наголос на ідеї, що обов'язок людини – робити те, що є морально правильним, і уникати того, що є морально неправильним, незалежно від наслідків цього [21]. Утилітаристське твердження про те, що моральність дії залежить від її наслідків з точки зору деонтології є хибним.

Серед міркувань щодо особливостей деонтологічної етики, можна зустріти позицію, де деонтологія насправді акцентує увагу на цінності бути людиною і, при цьому, наголошує на практичній важливості таких принципів міжособистісної комунікації як-от: принципи (1) поваги до автономії, (2) благодійності, (3) нешкідливості дій, (4) справедливості. Означені принципи водночас виступають фундаментальними гуманістичними цінностями, орієнтація на які зрештою сприяє максимізації людського щастя (полегшенню страждань). Додамо, що вказані принципи засадничі для деонтологічної етики й важливі в усіх її практичних сферах – медичній, юридичній, екологічній, управлінській, комп'ютерно – технологічній, педагогічній тощо.

У напрацюваннях теоретиків деонтології можна відшукати обґрунтовану позицію, що деонтологічний підхід притаманний багатьом людським об'єднанням, які покладаються на моральні правила, які не містять жодних посилань на наслідки. При цьому психологи визнають, що наші моральні міркування базуються, принаймні частково, на дотриманні неконсеквенціалістичних моральних правил, прищеплених у дитинстві (тобто виконання норм, без апеляції до наслідків).

З іншого боку, маємо обґрунтоване твердження, що деонтологія завжди органічно входила до системи духовної культури. «У міру ускладнення соціального життя, розвитку моральної та етичної культури суспільство передавало все більший обсяг різних видів діяльності, що регулюють його життя, особливо під час вирішення конфліктів, спеціально виділеними та професійно підготовленим людям: лікарям, рятувальникам, юристам, поліцейським та військовим» [12, с. 50]. Не важко зауважити, що специфічною рисою представників згаданих професій є можливість впливу на людину, її життя і здоров'я, гідність, права і свободи, життєві перспективи. Тому не дивно, що для тих професій, завданням яких є збереження, охорона і захист найвищої соціальної цінності – людини, а також забезпечення її прав і свобод, з часом поставало питання формування системи морально-етичних вимог до змісту відповідної професійної діяльності. Іншими словами – виникала необхідність напрацювання системи спеціальних деонтологічних знань. Першими з відповідною проблематикою зіштовхнулися медики, згодом ідеї, принципи й норми деонтології поширилися і на інші професійні комунікативні простори

ри в основі яких відношення «людини – людина» і «фахівець – клієнт». Наголосимо, що сьогодні одним із таких просторів є цифровий простір, який активно накладається на життєвий (екзистенціальний) простір сучасної людини, а важливими суб'єктами творення і розвитку інфопростору є фахівці ІТ-галузі. Отож, звернення до деонтологічних аспектів професійної підготовки таких фахівців є цілком логічним і обґрунтованим. Зокрема, нині обговорюється ідея формування кібернетичної деонтології як «системи норм, вимог та принципів належної професійної поведінки у сфері кібернетичних відносин» [9, с. 244].

Зрештою, відзначимо, що застосований нами змістовний підхід до вивчення феномену деонтології шляхом аналізу наявних концептуальних її трактувань, змісту та функціональних завдань дозволяє стверджувати, що деонтологія сьогодні побутує як наука, оскільки характеризується такими категоріями як системність, змістовна верифікація, практичність, інституційність. Деонтологія має свій об'єкт (комунікативний простір у різних царинах суспільного життя (виробництва)) і предмет (поведінка суб'єктів певного комунікативного простору у зв'язку з характерними для цього простору нормами, вимогами й принципами морально-етичного характеру). Деонтологічному знанню притаманний власний понятійно-категоріальний апарат, який незалежно від специфіки комунікативного простору, до якого застосовується деонтологічний підхід – медицина, юриспруденції, управління, соціальна робота, педагогіка, екологія тощо, прийнято відносити поняття «належне», «обов'язок», «імператив», «відповідальність», «деонтологічний підхід» [14; 21; 26; 27]. Вказані поняття безперечно входять у *понятійний тезаурус проблематики* ціннісно-деонтологічної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі, а тому потребують спеціальної дослідницької уваги.

Поняття «належне» для деонтології відіграє принципову роль, адже власне термін «деонтологія» грецького походження і в перекладі означає науку про *належне*. Категорія належного, протилежна сущому, застосовується в осмисленні моральних ідеалів. При цьому належне має мотиваційний та програмуєчий характер, визначає напрямок руху від наявного стану до бажаного (ідеального): «належне, пронизуючи усю структуру людської діяльності, є інтенціонально-процесуально-результативним порівнянням фактичної реальності та її ціннісно-орієнтованої мо-

дифікації, що іде у далеку перспективу, та що переводиться зусиллями людей з потенційної можливості в актуальну дійсність» [26, с. 81]. Наслідком такого порівняння є практична промоція певних цінностей в актуальну дійсність, їхнє опрідечування. Дихотомія феноменів «сущє» і «належне» відкриває шлях у перспективу, реальні обриси якої ґрунтуються на цінностях, що їх людина сприйняла як належні, як свої внутрішні імперативи – цінності-норми. Належне також можна охарактеризувати як ідеальний проєкт майбутнього. В аксіологічному контексті належне є підстави віднести до позитивних цінностей, адже належного прагнуть, воно перевершує сущє і в діалектичній єдності з ним визначає бажане майбутнє.

Важливою для нашої дослідницької проблематики є аргументована думка, що етикою належного в обґрунтування моральних дій покладено універсальні цінності (зрештою, цінності в принципі). «Обов'язки особи повинні відповідати не тільки закону чи загальноприйнятим принципам, але й впливати з бажання діяти відповідно до цих цінностей» [27, с. 117]. З цієї думки логічна 1) констатація зв'язку між сформованістю і рівнем аксіологічної культури й змістом життєдіяльності (зокрема, професійної діяльності), а також 2) визнання того факту, що реалізація належного набуває/не набуває морального характеру залежно від сприйнятих особою цінностей-ідеалів і цінностей норм.

Прикметно, що категорія належного не є статичною: «воно (належне – автор) є варіативною та може змінюватися залежно від багатьох факторів – часового, просторового, ментального, світоглядних та комунікативних ознак тощо». Вказане має принципове значення, адже зумовлює динамічність деонтологічних приписів, їхню кореляцію з поточною і прогнозованою суспільно-історичною ситуацією.

Реалізація належного вочевидь пов'язана з реалізацією деонтологічних правил. Типовим для таких правил є: 1) ці правила виконання обов'язків виражають імперативи або накази, що їм має коритися людина; 2) правила можуть бути як позитивними, так і негативними (чини, щоб було добре/не чини, бо буде погано); 3) ефективна реалізація деонтологічних правил передбачає чітке розуміння сфери застосування правила та оцінку того, чи підпадає дія або поведінка під цю сферу або виходить за межі цієї сфери. Зрештою, з уявлень про належне постають вимоги,

правила й обов'язки, виконання яких, маючи морально-орієнтований характер, цінується й є цінністю деонтологічного порядку. Отже, *належне потрактуємо як ціннісний орієнтир, що визначає обриси майбутнього й способи його практичного досягнення шляхом дотримання норм і правил, а також через виконання прийнятих особою обов'язків.*

Ще одним принциповим поняття деонтологічного ряду є поняття «обов'язок». На побутовому рівні обов'язок визначається як необхідність виконувати певні дії або дотримуватися певних настанов, що забезпечується або зовнішнім примусом, або внутрішнім переконанням. Між тим, глибше вивчення феномену обов'язку вказує на його багатогранність й специфічність.

Показовим є той факт, що нині в етиці напрацьовані різні способи розрізнення змісту обов'язку, зокрема варто згадати такі дихотомії як-от 1) обов'язок стосовно самого себе й обов'язок стосовно інших людей (І. Кант), 2) обмежуючі (негативні обов'язки) і розширювальні (позитивні обов'язки) (І. Кант), 3) обов'язки людини і обов'язки громадянина (С. Пуфендорф), 4) природні обов'язків і обов'язки у деонтологічному дискурсі (Дж. Ролз). Крім того, предметом обговорення й засобами конструювання етичних концептів є такі феномени як-от моральний обов'язок, релігійний обов'язок, суспільний (загальносоціальний) обов'язок, універсальний обов'язок, професійний обов'язок і корпоративний обов'язок. Зрештою, саме обов'язок постає джерелом імперативу і вимагає коритися моральним законам, поступитися власними потребами і подолати особисті схильності. «Тільки обов'язок, а не який-небудь інший мотив (схильність, почуття та інше), надає вчинку моральний характер».

Основою деонтологічної етики при ухваленні морального рішення є моральний обов'язок: люди повинні виконувати свій моральні обов'язки, а не розмірковувати про можливі наслідки своїх дій. Американський знавець етичних концепцій Джеймс Рейчелс аналізуючи феномен морального обов'язку, наголошує на тому, що він не залежить від наших бажань. Моральні вимоги мають категоричний характер, а їхня реалізація не завжди приносить безпосереднє задоволення виконавцю. Втім, моральний вчинок і гедоністична поведінка, як правило, на різних полюсах, вказує Рейчелс [28, с.121]. Зауважимо, що і згідно з Кантом [29], чинити правильно означає зважати не на наслідках дій, а на ґрунту-

ватися на доброму намірі вчинення цих дій. Люди зобов'язані діяти правильно, навіть ризикуючи завдати собі шкоди. З деонтологічної точки зору, обов'язок визначається як необхідність слідування певній моделі поведінки, що виражається у виконанні певних дій або утриманні від їх здійснення. Водночас, особливістю обов'язку є те, що він інтегрує в собі внутрішню моральну необхідність виконання об'єктивно існуючих суспільних зобов'язань, необхідність визначеної лінії поведінки, що диктується потребами суспільства.

Наголосимо, що моральне зобов'язання може виникати із зовнішнього чи внутрішнього джерела, наприклад, набору правил, властивих всесвіту (етичний натуралізм), релігійного закону або набору особистих чи культурних цінностей (будь-яка з яких може суперечити особистим бажанням) [28]. Розмірковуючи на тему обов'язків американський мислитель Джон Ролз вказував на те, що на відміну від природних обов'язків (наприклад, обов'язок допомагати нужденному, обов'язок не завдавати шкоди іншим; обов'язок не завдавати непотрібних страждань), обов'язки у деонтологічному дискурсі стосуються встановлених правил участі в справедливих соціальних інститутах, якими кожен із нас користується щодня. Фактично, у Ролза обов'язки є наслідком добровільних рішень кожного морального індивіда щодо норм і принципів функціонування суспільства.

Висновки. Принциповим моментом для розуміння феномену обов'язку є його трактування як внутрішньої настанови особи чинити керуючись певними нормами й цінностями [24, с. 442]. Аби виконувати керуючу функцію, норми і цінності повинні мати схвалення і визнання у межах певного соціуму, або у межах певного комунікативного простору (наприклад, професійної спільноти фахівців ІТ-галузі).

З цього випливає, що у виконання обов'язку насправді закладено позитивна ціннісна орієнтація, але реалізація її передбачає самостійне, усвідомлене вольове зусилля. Здатність до такого зусилля передбачає сформованість аксіологічної й деонтологічної компетентностей, що корелює з утвердженням гуманістичної парадигми поступу сучасного інформаційного суспільства. Відтак феномен обов'язку має стати предметом осмислення й осягнення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі.

Список бібліографічних посилань

1. Prichard H.A. Does Moral Philosophy Rest on a Mistake? From Moral Obligation: Essays and Lectures, Oxford: Clarendon Press, 1949. Pp. 1–17.
2. Ross. W.D. The right and the good. Indianapolis: Hackett Pub. Co., 1988, vi, 176 p.
3. Ролз Дж. Теорія справедливості. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. 822 с.
4. Scanlon T.M. What We Owe to Each Other. Harvard University Press, 1998. 420 p.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
6. Gert B. Morality: A New Justification of the Moral Rules. Oxford: Oxford University Press, 1988. Pp. 9–10.
7. Yama H. Morality and Contemporary Civilization: A Dual Process Approach. *Adapting Human Thinking and Moral Reasoning in Contemporary Society*. In V. Salvano-Pardieu (Ed.). IGI Global, 2019. Pp. 92–114.
8. Scheffler S. Human Morality. Oxford: Oxford University Press, 1992. 160 p.
9. Діордіца І. Засади кібернетичної деонтології через співвідношення суцього та належного. *Підприємництво, господарство і право*, 2019. № 12. С. 244–249.
10. Задорожна-Княгницька А.В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія і практика. Маріуполь: МДУ, 2017. 372 с.
11. Чумак А.В. Деонтологія – наука про поведінку фахівців системи «людина-людина». *Педагогічні науки*, 2011. Вип. 60. С. 297–302.
12. Артемов В.Ю. Теоретико-концептуальні засади формування деонтологічної компетенції фахівців у системі вищої освіти. Київ: Наук.-вид. центр Національного авіаційного університету, 2015. 298 с.
13. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології. Харків: Нове слово, 2003. 216 с.
14. Матвійчук А.В. Екологічна деонтологія: філософсько-методологічне осмислення наукових перспектив: монографія. Рівне: Видавець О. Зень, 2014. 400 с.
15. Lehtonen T. Ethics of Security: From Personal Safety to Cyber Security. *Multidisciplinary Approaches to Ethics in the Digital Era*. In M.N. Taskiran, F. Pinarbaşı (Eds.). Hershey, PA: IGI Global, 2021. Pp. 44–59.
16. Torres P.L., Kucharski M.V.S. The Utilization of Concept Maps as Knowledge Systematization and Text-Authoring Tools in Collaboration-Based Educational Processes: The LOLA Experiment. *Virtual Learning Environments: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. In 3 Vol. IGI Global, 2012. Vol. II. Pp. 606–622.
17. McCray C. Ethical Theory and Its Application Teaching Marginalized Populations. *Critical Essays on the New Moral Imperative for Supporting Marginalized Students in PK-20 Education*. In R.J. Blankenship (Ed.). IGI Global, 2019. Pp. 1–31.
18. Ortmann, L.W. Defining Public Health Ethics for Practitioners. Narrative Ethics in Public Health: The Value of Stories. In Barrett, D.H., Ortmann, L.W., Larson, S.A. (Eds). Springer, Cham, 2022. Pp 3–22. Retrieved 23.06.2022, from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-92080-7_1.
19. Fransson G. Understanding Morality and Ethics: Maneuvering Ethical Dilemmas in Digital Educational Contexts. *Teacher Education for Ethical Professional Practice in the 21st Century*. In O. Dreon and D. Polly (Eds.). IGI Global, 2017. Pp. 72–97.

20. Матвійчук А.В. Місце деонтологічної теорії у практиці вищої школи. *Наукові праці Національного авіаційного університету. Серія: Юридичний вісник «Повітряне і космічне право»*, 2019. Вип. 3(52). С. 40–46.
21. Alexander L., Moore M. Deontological Ethics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2007. Nov 21. Retrieved from 28.06.2022, <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-deontological/#DeoThe>.
22. Ciulei T. Comparative Analysis of the Codes of Ethics in Top Universities in Romania. Ethics in Research Practice and Innovation. In A. Sandu, A. Frunza, E. Unguru (Eds.). IGI Global, 2019. Pp. 88–92.
23. Задорожна-Княгницька Л.В. Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Маріуполь, 2018. 621 с.
24. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука та ін. Київ: Абрис, 2002. 751 с.
25. Deontological (or "duty-based") Ethics. *Center for the Study of Ethics in the Professions* (Illinois Institute of Technology). Retrieved 20.05.2022, from <https://ethics.iit.edu/teaching/deontological>.
26. Kagan Sh. Deontological Desert. *Philosophies*, 2022. No 7(1). Retrieved 08.07.2022, from <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>.
27. Schuessler R. Why deontologists should reject agent-relative value and embrace agent-relative accountability. *Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie*, 2020. No 3. Pp. 315–335.
28. Rachels J. *Elements of Moral Philosophy*. 4th ed. Boston: McGraw-Hill, 2003. 251 p.
29. Кант И. Критика практического разума. Соч. в 6 т. Т. 4, Ч. 1. Москва: Мысль, 1965. С. 311–501.
- References**
1. Prichard, H.A. (1949). Does Moral Philosophy Rest on a Mistake? from *Moral Obligation: Essays and Lectures*, Oxford: Clarendon Press. Pp. 1–17.
2. Ross, W.D. (1988). The right and the good. Indianapolis: Hackett Pub. Co., vi. 176 p.
3. Rawls, J. (2001). Theory of justice [trans. from English]. Kyiv: Solomia Pavlychko Publishing House "Osnovy". 822 p.
4. Scanlon, T.M. (1998). *What We Owe to Each Other*. Harvard University Press. 420 p.
5. Goncharenko, S.U. (2011). Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. Rivne: Volynsky charms. 552 p.
6. Gert, B. (1988). *Morality: A New Justification of the Moral Rules*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 9–10.
7. Yama, H. (2019). Morality and Contemporary Civilization: A Dual Process Approach. In V. Salvano-Pardieu (Ed.). *Adapting Human Thinking and Moral Reasoning in Contemporary Society*. IGI Global. Pp. 92–114.
8. Scheffler, S. (1992). *Human Morality*. Oxford: Oxford University Press. 160 p.
9. Diorditsa, I. (2019). Fundamentals of cybernetic deontology through the relationship between the real and the proper. *Entrepreneurship, economy and law*, 12: 244–249.
10. Zadorozhna-Knyagnytska, L.V. (2017). Deontological training of education managers in universities: theory and practice. Mariupol: Mariupol State University. 372 p.
11. Chumak, L.V. (2011). Deontology is the science of the behavior of specialists in the "human-human" system. *Pedagogical sciences*, 60: 297–302.
12. Artemov, V.Yu. (2015). Theoretical and conceptual foundations of the formation of deontological competence of specialists in the system of higher education. Kyiv: Scientific and Publisher Center of the National Aviation University. 298 p.
13. Vasylieva, M.P. (2003). *Theory of pedagogical deontology*. Kharkiv: New Word. 216 p.
14. Matviychuk, A.V. (2014). Ecological deontology: philosophical and methodological understanding of scientific perspectives: monograph. Rivne: Publisher O. Zen. 400 p.
15. Lehtonen, T. (2021). Ethics of Security: From Personal Safety to Cyber Security. In Taskiran, M.N. & Pinarbaşı, F. (Eds.). *Multidisciplinary Approaches to Ethics in the Digital Era* / Hershey, PA: IGI Global. Pp. 44–59.
16. Torres, P.L., Kucharski M.V.S. (2012). The Utilization of Concept Maps as Knowledge Systematization and Text-Authoring Tools in Collaboration-Based Educational Processes: The LOLA Experiment. *Virtual Learning Environments: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. In 3 Vol. IGI Global, Vol. II. Pp. 606–622.
17. McCray, C. (2019). Ethical Theory and Its Application Teaching Marginalized Populations. In R.J. Blankenship (eds.). *Critical Essays on the New Moral Imperative for Supporting Marginalized Students in PK-20 Education*. IGI Global. Pp. 1–31.
18. Ortmann, L.W. (2022). Defining Public Health Ethics for Practitioners. In D.H. Barrett, L.W. Ortmann, S.A. Larson (eds). *Narrative Ethics in Public Health: The Value of Stories*. Springer, Cham. Pp 3–22. Retrieved 23.06.2022, from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-92080-7_1.
19. Fransson, G. (2017). Understanding Morality and Ethics: Maneuvering Ethical Dilemmas in Digital Educational Contexts. In O. Dreon and D. Polly (eds.). *Teacher Education for Ethical Professional Practice in the 21st Century*. IGI Global. Pp. 72–97.
20. Matviychuk, A.V. (2019). The place of deontological theory in higher school practice. *Scientific works of the National Aviation University. Series: Legal Bulletin "Air and Space Law"*, 3(52): 40–46.
21. Alexander, L., Moore, M. (2007). Deontological Ethics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Nov 21. Retrieved 28.06.2022, from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-deontological/#DeoThe>.
22. Ciulei, T. (2019). Comparative Analysis of the Codes of Ethics in Top Universities in Romania. In A. Sandu, A. Frunza, E. Unguru (eds.) *Ethics in Research Practice and Innovation*. IGI Global. Pp. 88–92.
23. Zadorozhna-Knyagnytska, L.V. (2018). Theory and methodology of deontological training of education managers in universities: Theses of Doctor Science Dissertation in Pedagogy. Mariupol. 621 p.
24. Philosophical encyclopedic dictionary. In V.I. Shinkaruk et al. (Ed.). Kyiv: Abrys, 2002. 751 p.
25. Deontological (or "duty-based") Ethics. *Center for the Study of Ethics in the Professions* (Illinois Institute of Technology). Retrieved 20.05.2022, from <https://ethics.iit.edu/teaching/deontological>.
26. Kagan, Sh. (2022). Deontological Desert. *Philosophies*, 7(1). Retrieved 08.07.2022, from <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>.
27. Schuessler, R. (2020). Why deontologists should reject agent-relative value and embrace agent-relative accountability. *Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie*, 3: 315–335.
28. Rachels, J. (2003). *Elements of Moral Philosophy*. 4th ed. Boston: McGraw-Hill. 251 p.
29. Kant, I. (1965). Critique of practical reason. Op. in 6 vol., Vol. 4, part 1. Moscow: Thought. P. 311–501.

SHLIKHTA Ganna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Professor of the Department of Information and Communication Technologies,
Rivne State University of Humanities

**THE PHENOMENON «DEONTOLOGY» IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE IT INDUSTRY SPECIALISTS**

Summary. The article analyzes the study of the "deontology" phenomenon, highlights the fundamental role of the deontological aspect in the professional training of future specialists in the IT industry.

The results of a comparative analysis of experience and existing conceptual interpretations, content and functional tasks of deontology are presented. It is emphasized that the basic thesis of our research is the high-quality professional training of IT specialists, which is impossible without the formation of an axiological culture and deontological type of thinking, which is confidently confirmed by the scientific materials of philosophers and modern researchers.

A fair consequence is the growing attention to the educational component of forming a corps of specialists in the field of computer sciences and information technologies. So, the purpose of the article is to prove the thesis that high-quality professional training of specialists in the IT industry is impossible without the formed deontological competence.

It is noted that in scientific practice, several terms are simultaneously used to denote the relevant section of

ethics: deontology, ethics of duty, theory of what is proper. In our reasoning, we will mainly use the term "deontology", which at one time was introduced into scientific circulation by the British thinker Jeremy Bentham in the 1834 work "Deontology or the Science of Morality". It is revealed that the ethics of what is appropriate in the justification of moral actions are based on universal values (after all, values in principle).

It is pointed out that the implementation is promising. It is noted that a positive value orientation is actually embedded in the fulfillment of the duty, but its implementation requires an independent, conscious effort of will. Therefore, the perspective of understanding and understanding the phenomenon of duty in the process of professional training of future specialists in the IT industry is indicated.

Keywords: high education; professional education; deontology; Science of Morality; IT specialists

Одержано редакцією 12.08.2022
Прийнято до публікації 03.09.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-39-45
ORCID 0000-0002-0708-9859

МЕЛЬНИЧЕНКО Сергій Васильович

старший викладач кафедри бронетанкової техніки,
Військова академія (м. Одеса)
e-mail: xba67@ukr.net

ORCID 0000-0003-4523-8015

ОВЧИННИК Володимир Анатолійович

викладач кафедри бронетанкової техніки,
Військова академія (м. Одеса)
e-mail: voldemarovchinnik@yahoo.com

ORCID 0000-0001-8005-3265

ГУДАЛЬ Сергій Антонович

викладач кафедри бронетанкової техніки,
Військова академія (м. Одеса)
e-mail: SergiyAntonovuch@gmail.com

УДК 355.235.018.8(045)

**ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У СИСТЕМІ ВВНЗ**

Аналізуються перспективи підготовки фахівців військових спеціальностей у системі вищих військових навчальних закладів, на основі теоретичного дослідження проблем військової освіти в Україні.

Розглядаються проблеми підготовки фахівців військових спеціальностей через призму досвіду АТО, ООС та під час бойових дій. Визначено чинники опору оновленню та інноваціям у системі підготовки військових фахівців вищих військових навчальних закладів.

Охарактеризовано основні чинники уточнення вимог до професійної підготовки військових фахівців, серед них: а) активізація наукових досліджень у напрямку вивчення бойової та

повсякденної діяльності підрозділів ЗСУ; б) збільшення кількості навчальних годин та ресурсного забезпечення для практичних занять; в) поява суспільного запиту на формування у фахівця: лідерських якостей, уміння працювати в команді, розвинених навичок протидії інформаційно-психологічному впливу, вміння налагоджувати комунікацію та військово-цивільну співпрацю.

Дано характеристику перспективам удосконалення підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах, зокрема: застосування в освітньому процесі інформаційних технологій; розвиток компетенції поведінки з озброєнням та військовою технікою; розвиток

особистісно-професійних якостей молодого офіцера (лідерства, комунікативних здібностей, морально-психологічної підготовки).

Ключові слова: *військова освіта; підготовка молодшого офіцерського складу; вищі військові навчальні заклади; інформаційні технології в освіті; військово-цивільне співробітництво.*

Постановка проблеми. Події останнього десятиріччя у внутрішньо- та зовнішньополітичному житті України спричинили масштабні та невідворотні зміни в усіх сферах функціонування держави. У світлі посягань Російської Федерації на територіальну цілісність та державний суверенітет України, Збройні Сили України (далі – ЗСУ) перебувають в епіцентрі цих змін. Відповідь потужному супротивнику та підвищення обороноздатності держави зумовили мобілізацію військового потенціалу та проведення модернізації армії. Ресурсне забезпечення цих змін, у свою чергу, опирається на інші сфери життєдіяльності держави, провідна роль серед яких належить системі вищої військової освіти.

Від якості бойової підготовки молодших офіцерів залежить ефективність підрозділів на тактичному рівні; від їх навичок поведінки з озброєнням та військовою технікою – людський та матеріальний вимір втрат під час бойових дій; від розвиненості особистісно-професійних якостей молодих офіцерів залежать уміння мотивувати підлеглих, протидіяти інформаційно-психологічним впливам противника, ефективно комунікувати із оточенням, тощо. Ці та інші професійні якості набувають особливого значення в умовах поточної війни.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Виклики гібридної війни стали значним поштовхом для розвитку сучасної військової науки в Україні. Багатоаспектність проблематики підготовки фахівців у навчальному середовищі вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) підкреслює наявність численних галузевих досліджень, які розкривають ті чи інші аспекти підготовки фахівців у працях таких дослідників як І. Баркатов, О. Білобородов, А. Дерев'янчук, Н. Козир, Л. Новосад, В. Тюрін, Д. Чопа, В. Фарафонов та інших. Цим зумовлена необхідність в узагальненні накопиченого матеріалу та у характеристиці головних тенденцій військової освіти в Україні.

Метою статті є характеристика перспектив підготовки фахівців військових спеціальностей у системі ВВНЗ, на основі теоретичного дослідження проблем військової

освіти в Україні. Досягнення поставленої мети передбачає виконання наступних завдань:

– характеристику прогалін у професійній готовності фахівців, які виявили себе на початку російсько-українського збройного конфлікту у Донецькій та Луганській областях;

– визначення чинників, які зумовлюють внутрішній спротив заходам із модернізації та оновлення системи підготовки військових фахівців у ВВНЗ;

– характеристику перспектив удосконалення підготовки фахівців у ВВНЗ, зокрема: застосування в освітньому процесі інформаційних технологій; розвиток компетенції поведінки з озброєнням та військовою технікою; розвиток особистісно-професійних якостей молодого офіцера – лідерства, комунікативних здібностей, морально-психологічної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Набутий Збройними силами України (далі – ЗСУ) досвід участі в антитерористичній операції (далі – АТО), операції об'єднаних сил (далі – ООС) та підчас ведення бойових дій виявив ряд прогалін у системі підготовки офіцерського складу у багатьох аспектах.

Разом із необхідністю подолання вищезазначених проблем інституційний дизайн реформи військової освіти було окреслено курсом на інтеграцію із безпековим середовищем країн Європи та НАТО. Це прагнення було легітимізовано змінами до абзацу п'ятого преамбули Конституції України, прийнятими парламентом у 2019 році [1]. Втління у життя цих змін поставило необхідність: а) перетворення безпекових та оборонних систем в Україні для їх сумісності із структурами країн-членів Альянсу; б) оновлення програм та змісту підготовки молодших офіцерів на основі стандартів європейської військової освіти.

Як кожній складній системі військовій освіті притаманні специфічні динамічні процеси, які зумовлюють виникнення внутрішньо-організаційного опору інноваціям [2, с. 9–10; 3, с. 155–167].

Дослідники інноваційного розвитку системи військової освіти використовують декілька класифікаційних категорій для дослідження джерел цих конфліктів. У першу чергу, розглядають вплив агентів зовнішнього (інституційного) та внутрішнього (функціонування закладу військової освіти) середовища [4, с. 175–176; 5, с. 43–44].

На інституційному рівні актуалізується проблематика: а) співіснування, гармонізації та взаємодії систем військової та цивільної освіти; б) самореалізації курсантів та військових фахівців у професійному, соціальному, науково-освітньому просторі; державної політики у сфері військової освіти (вираженої через управління мережею ВВНЗ, розміщенням державного замовлення на підготовку фахівців у ЗСУ, тощо).

На рівні внутрішнього середовища ВВНЗ досліджуються перешкоди, що виникають у процесі функціонування закладу та управління ним. Особливо наголошується на таких суперечностях внутрішнього впливу:

- зниження мотивації та активності постійного і змінного складу на всіх рівнях навчальної, методичної, наукової, повсякденної діяльності;

- відсутність системних засад у проектуванні та реалізації компетентнісної моделі військового фахівця за обраною спеціальністю (спеціалізацією);

- орієнтованість навчальних дисциплін на застарілі зразки озброєння, військової техніки, бойового застосування, що не відповідають сучасному стану військово-технічної науки та практики;

- невідповідність застосовуваних технологій навчання вимогам формування та розвитку у військових фахівців компетентностей, системних знань, умінь, навичок;

- низька об'єктивність оцінювання знань, умінь, навичок курсантів;

- зниження в діяльності науково-педагогічних працівників рівня навчально-методичної, наукової роботи;

- порівняно низький рівень організації військово-освітнього процесу, його інформаційного, науково-методичного, матеріального-технічного забезпечення [5, с. 43–44].

За природою виникнення чинники опору нововведенням поділяють на чинники: а) фінансового та ресурсного забезпечення; б) законодавчого та нормативного регулювання; в) якості управління ВВНЗ; г) розвитку та виховання особистості у навчальному процесі. Подолання впливу окремих чинників не потребує додаткових ресурсів і здійснюється самими учасниками навчального процесу (або суб'єктів управління ним) під час виконання функціональних завдань, шляхом впровадження заходів із підвищення виконавської дисципліни, через формування мотивації для професійно-

го зростання, тощо. Водночас, поява нових чинників опору є закономірною та зумовлена природою процесу розвитку. На думку дослідників, подолання нових супутніх викликів і є тією рушійною силою, яка стимулює систему військової освіти до неперервного та динамічного розвитку на сьогодні та у майбутньому [5, с. 43–44].

Порівняльний аналіз виявлених проблем професійної готовності молодших офіцерів та чинників внутрішньосистемних конфліктів у навчальному процесі дозволяє виявити та характеризувати основні чинники уточнення вимог до професійної підготовки військових фахівців у ВВНЗ. Ці вимоги взаємно зумовлені та узгоджуються у зв'язку з *метою реформування військової освіти* – забезпечення своєчасного врахування запиту суспільства та потреб оборони у формуванні певних видів професійної компетентності військового фахівця. Такими чинниками є наступні:

- активізація наукових досліджень у напрямку вивчення бойової та повсякденної діяльності підрозділів ЗСУ-учасників бойових дій з метою виявлення напрямків доповнення, коригування методології та змісту підготовки фахівців у ВВНЗ;

- збільшення кількості навчальних годин та ресурсного забезпечення для практичних занять із військовою технікою та озброєнням;

- збільшення годин занять, які проводяться військовослужбовцями-учасниками бойових дій;

- розширення співпраці українських ВВНЗ із освітніми закладами держав-учасниць ЄС та НАТО;

- поява суспільного запиту на формування у фахівця лідерських якостей, умінь працювати в команді, розвинених навичок протидії інформаційно-психологічному впливу, вміння налагоджувати комунікацію та військово-цивільну співпрацю.

Огляд механізмів формування компетентностей у структурі професійної готовності військових фахівців виходить за межі даного дослідження, тож зосереджуємо увагу на напрямках, які, на нашу думку, визначатимуть зміст розвитку військової освіти на найближчі роки.

Чільне місце тут належить застосуванню у навчальному процесі ВВНЗ інформаційних технологій. Наукові дослідження останніх років показують їх ефективність для розвитку навичок планування та тактики підрозділів [6, с. 7–11; 7, с. 103–108;

8], формування практичних навичок із військово-технічних дисциплін [9, с. 151–154; 10, с. 127–134], дистанційної освіти, контролю знань, організації спільної роботи над навчальними кейсами [11, с. 97–100] та ін.

Загалом інформатизація військової освіти створює нові можливості для оновлення методології викладацької та змісту навчальних програм, забезпечуючи:

- індивідуалізацію навчання;
- забезпечення доступу до навчальних матеріалів в умовах інтеграції освітнього процесу з повсякденною та бойовою діяльністю військ;
- можливість продовження військової освіти без відриву від місця проходження служби, тощо [12].

Формування системи комплексного інформаційного забезпечення військово-освітнього процесу переслідує мету підвищення якості теоретичної та практичної підготовки військових фахівців. Вважаємо, що провідна роль у досягненні цієї мети належить таким навчальним технологіям.

1. Ігрове моделювання завдань бойової та повсякденної діяльності (кейс-метод) дозволяє курсантам ознайомлюватися із типовими ситуаціями діяльності військових фахівців, та в ігровій формі опанувати і перевіряти необхідні для виконання функціональних обов'язків знання, навички та вміння. Одним із прикладів таких технологій є «Пакет інтерактивних тривимірних візуалізацій бойових та навчальних епізодів», призначений для створення і демонстрації інтерактивних тривимірних візуалізацій дій підрозділів. На думку розробників програмного комплексу, він може використовуватися для відображення епізодів бойових дій із подальшим створенням навчальних кейсів на їх основі для занять тактико-спеціальних дисциплін. Відповідно до загальних вимог такий кейс може містити: опис положення та сили сторін на момент бою, опис порядку дій сторін; інтерактивну тривимірну візуалізацію місцевості, сторін та порядку дій; результати фахового аналізу бою (навчальний матеріал); набір можливих, але не здійснених, варіантів розвитку подій, питання для обговорення (методичні рекомендації для викладача); завдання для слухачів [13, с. 20].

2. Інформаційні системи дистанційного навчання дозволяють набувати теоретичних знань та практичних вмінь з військово-технічних та інших навчальних дисциплін ВВНЗ при умові відсутності навчальних

зразків озброєння та техніки, перебування курсанта поза межами навчального закладу, тощо. Повнота засвоєння навчальної програми забезпечується доступністю спеціальних навчальних матеріалів у текстовому або презентаційному вигляді, а також контрольних тестів, питань для перевірки засвоєння матеріалу. «З метою заохочення та мотивації засвоєння навчального контенту автори ввели кросворди, філворди та інші матеріали, що знімають загальні напруження, в той же час, спонукають до подальшого вивчення, викликаючи інтерес» [10, с. 133].

3. Мультимедійні віртуальні тренажери дозволяють сформувати практичні навички поведінки із військовою технікою та озброєнням у віртуальному середовищі. Функціонально такі тренажери є комплексами апаратних засобів, технологій, моделей, програмних рішень, інформаційних ресурсів, методик, які використовуються для моделювання різноманітних сценаріїв застосування військової техніки та озброєння, автоматизації отримання аналітичних та експертних оцінок якості виконання бойових завдань при оцінці підготовки екіпажів (підрозділів) [14, с. 125].

4. Сучасні інноваційні системи перевірки знань, умінь та навичок є ефективнішими за традиційні, оскільки інтегрують у собі не лише комплекс оцінювання, але модуль повторення навчального матеріалу. Під час проходження навчальних тестів для користувача системи виводиться частина навчального матеріалу, яка пов'язана із контрольними запитаннями. Таким чином, процедура перевірки не лише виявляє дійсний рівень систематичних знань курсанта, але й сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Розвиток особистісних професійних якостей молодого офіцера в умовах сьогодення є чи не найважливішим завданням системи військової освіти. Досвід реальних бойових дій виявив, що «найбільш проблемною є тактична ланка військового управління, оскільки переважна більшість молодих командирів уникає персональної відповідальності» [15, с. 25]. Така професійна позиція молодих фахівців суттєво знижують боєздатність та ефективність дій підрозділів під їх командуванням.

З огляду на це є гостра потреба в офіцерських кадрах із розвиненими лідерськими якостями. Лише такі командири спроможні ефективно організувати та мотивувати підлеглий особовий склад для виконання завдань за призначенням, очо-

лювати його і вести за собою, виявляючи при цьому відповідальність, впевненість, волю, характер [15, с. 25].

В умовах гібридної війни є надзвичайно актуальним уміння протидіяти інформаційно-психологічним впливам противника та нівелювати їх вплив на моральний стан підлеглих та власний. Компетентність фахівця у цій сфері включає вміння виявляти ознаки інформаційно-психологічних впливів та формувати психологічний захист від них. Вона передбачає розвиненість таких морально-психологічних якостей як: сформована ціннісно-мотиваційна система; патріотизм; особиста вмотивованість до проходження військової служби; почуття відповідальності за психологічну атмосферу серед підлеглих та інших офіцерів; розвинені вольові та інтелектуальні якості; здатність до емпатії; розвинені комунікативні навички.

Досвід гібридної війни переконливо засвідчив потребу в організації співробітництва між залученими до бойових дій підрозділами та місцевим населенням (цивільно-військового співробітництва). Основною метою такої співпраці є створення сприятливих умов для виконання покладених на збройні сили завдань за призначенням, а також недопущення перешкоджання цій діяльності з боку місцевого населення у районах постійної дислокації військових частин і підрозділів, проведення військових операцій, на шляхах переміщення військ (сил) і під час запровадження заходів правового режиму надзвичайного та воєнного стану, шляхом реалізації заходів ЦВС, спрямованих на формування позитивного іміджу ЗС, пошук ефективних форм взаємодії із цивільним населенням, а також мінімізацію негативного впливу на місцеве населення факторів застосування військ (сил), досягнення мети військової операції [16, с. 17].

Військово-цивільне співробітництво і є важливим фактором стабілізації соціальної та безпекової ситуації на звільненій місцевості, зокрема, через: відновлення діяльності місцевої влади, суб'єктів економічної діяльності, суб'єктів соціальної сфери, відновлення роботи інших інфраструктурних об'єктів.

Висновки. Узагальнення всього вищенаведеного дозволяє констатувати, перспективи підготовки фахівців військових спеціальностей розкриваються у чотирьох основних напрямках. Ними є: 1) модернізація системи військової освіти, яка передбачає оновлення кадрового складу науко-

во-педагогічних працівників; 2) оновлення матеріальної бази освітнього процесу шляхом отримання навчальних зразків нової військової техніки та озброєння, а також необхідного обладнання для використання інноваційного освітнього програмного забезпечення; 3) оновлення навчальних програм з військово-технічних дисциплін та значне збільшення обсягу часу, відведеного на практичні заняття; 4) зміна парадигми виховної роботи у ВВНЗ з акцентом на формування психологічних та професійних якостей військового фахівця, зокрема, лідерства, особистісної ціннісно-мотиваційної системи, розвинених вольових та інтелектуальних якостей, комунікативних навичок.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні досвіду підготовки військових фахівців у системі вищих навчальних закладів європейських та євроатлантичних держав через призму формування їх готовності до протистояння в умовах гібридної війни.

Список бібліографічних посилань

1. Конституція України (станом на 3 вересня 2019 р.). *Законодавство України*: сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр/> (дата звернення: 14.02.2022).
2. Власенко Т.А. Управління стратегічними змінами в діяльності підприємств: теорія, методологія, практика: автореф. дис. ... д-ра екон. наук: 08.00.04. Харків, 2019. 35 с.
3. Грицевич Т.А., Капінус О.С., Мацевко Т.М., Ткачук П.П. Соціально-психологічні технології управління військовими колективами. Львів: НАСВ, 2018. 256 с.
4. Приходько Ю.І. Суперечності в системі підготовки військових фахівців з вищою освітою. *Військова освіта і наука: сьогодні та майбутнє*: Тези доп. XIII Міжнар. наук.-практ. конф., 24 листопада 2017 р. Київ: ВІКНУ, 2017. С. 175–176.
5. Сиротенко А.М., Богунов С.О., Приходько Ю.І. Інновації в системі підготовки військових фахівців з вищою освітою: поняття, сутність, спрямованість. *Наука і оборона*, 2018. №3. С. 38–46.
6. Бородавка В.А. Застосування інформаційних технологій в системі дистанційного навчання під час підготовки та перепідготовки військових фахівців. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*, 2020. №2 (64). С. 7–11.
7. Горбачевський С., Орда М. Напрямки виховання сучасних технологій в інформаційному забезпеченні системи військової освіти. *Військова освіта*, 2020. №1 (41). С. 103–108.
8. Нові методики навчання дозволяють молодим офіцерам одразу виконувати посадові обов'язки. *АрміяINFORM*: веб-сайт. URL: <https://armyinform.com.ua/2021/05/18/novi-metodyky-navchannya-dozvolayut-molodym-oficeram-odrazu-vykonuvaty-posadovi-obovyazky/> (дата звернення: 17.02.2022).
9. Дерев'янчук А.Й., Чопа Д.А., Дегтярьов В.В., Семенов Ф.Д. Кейс-метод як форма інтерактивного навчання з військово-технічних

- дисциплін при підготовці фахівців ракетних військ і артилерії. *Сучасні інформаційні технології в сфері безпеки та оборони*. НУОУ, 2019. №1(34). С. 151–154.
10. Чопа Д.А., Дерев'янчук А.Й., Козир Н.М. Основні інноваційні напрями застосування сучасних інформаційних технологій у підготовці військових фахівців. *Інтерактивні моделі розвитку науково-освітнього простору у сфері безпеки та оборони*, 2019. №3 (36). С. 127–134.
 11. Сокульська Н.Б., Ковальчук Р.А. Новітні форми та методики підготовки військових фахівців. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*, 2019. №177(2). С. 97–100.
 12. Про затвердження Концепції дистанційного навчання у Збройних Силах України: Наказ Міністерства оборони України від 21.12.2015 р. №74-4. *Міністерство оборони України: веб-сайт*. URL: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/mou_2020/nmou_744_21122015.pdf (дата звернення: 19.02.2022).
 13. Баркатов І.В., Фарафонов В.С., Тюрін В.О. Розробка навчальних кейсів з використанням інтерактивних тривимірних візуалізацій. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: Тези доповідей XXVII Міжнар. наук.-практ. конф. MicroCAD-2019*, 15–17 травня 2019 р. у 5 ч. / за ред. проф. Сокола Є.І. Харків: НТУ «ХПІ», 2019. Ч. V. С. 20.
 14. Новосад Л.Ю., Білобородов О.О. Впровадження принципів трансдисциплінарності в єдиній системі моделювання військових авіаційних тренажерів. *Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів та можливі шляхи їх вирішення: Зб. мат. II-ої міжнар. наук.-практ. конф.*, 18 грудня 2019 р. Київ, 2019. С. 127.
 15. Скрябін О., Черних О. Впровадження досвіду проведення АТО та ООС Збройними Силами України під час визначення вимог до професійної підготовки військових фахівців. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2021. №2 (46). С. 24–28.
 16. Методичний посібник для військ (сил) з питань цивільно-військового співробітництва. URL: <https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2020/07/posibnyk-TSVS.pdf>.
 17. Роговенко С., Полторак М. Впровадження в навчальний процес вищих військових навчальних закладів досвіду застосування військ (сил) ЗСУ в антитерористичній операції. *Військова освіта*, 2016. № 1(33). С. 238–243.
 18. Устименко О., Капосльоз Г., Полторак М. Ретроспективний аналіз підготовки фахівців для ЗСУ в системі вищої військової освіти крізь призму антитерористичної операції. *Військова освіта*, 2019. №1. С. 214–226.
- References**
1. The Constitution of Ukraine. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр/> [in Ukr].
 2. Vlasenko, T.A. (2019). Management of strategic changes in the activities of enterprises: theory, methodology, practice: Abstract of PhD Dissertation. Kharkiv [in Ukr].
 3. Hrytsevych, T.L., Kapinus, O.S., Matsevko, T.M., Tkachuk, P.P. (2018). Socio-psychological technologies of military team management. Lviv: NASV. 256 p. [in Ukr].
 4. Prykhodko, Yu.I. (2017). Contradictions in the system of training military specialists with higher education. *Military education and science: present and future: theses of reports of the XIII International Scientific and Practical Conference* (p. 175–176). Kyiv: VIKNU [in Ukr].
 5. Syrotenko, A.M., Bogunov, S.O., Prykhodko, Yu.I. (2018). Innovations in the system of training military specialists with higher education: concept, essence, direction. *Science and defense*, 3: 38–46 [in Ukr].
 6. Borodavka, V.A. (2020). Application of information technologies in the system of distance learning during training and retraining of military specialists. *Scientific Works of Kharkiv National Air Force University*, 2(64): 7–11 [in Ukr].
 7. Horbachevskiy, S., Orda, M. (2020). Directions of using modern technologies in the information provision of the military education system. *Military education*, 1(41): 103–108 [in Ukr].
 8. New training methods allow young officers to immediately perform official duties (2021). Retrieved from: <https://armyinform.com.ua/2021/05/18/novi-metodyky-navchannya-dozvoluyayut-molodym-oficeram-odразу-vykonuvaty-posadovi-obov'yazky/> [in Ukr].
 9. Derevianchuk, A.I., Chopa, D.A., Dehtiarov, V.V., Semenov, F.D. (2019). Case-method as a form of interactive training in military-technical disciplines in the training of rocket troops and artillery specialists. *Modern information technologies in the field of security and defense*, 1(34): 151–154 [in Ukr].
 10. Chopa, D.A., Derevianchuk, A.Y., Kozyr, N.M. (2019). The main innovative areas of application of modern information technologies in the training of military specialists. *Interactive models of the development of scientific and educational space in the field of security and defense*, 3(36): 127–134 [in Ukr].
 11. Sokulska, N.B., Kovalchuk, R.A. (2019). The latest forms and methods of training military specialists. *Scientific notes [Central State Pedagogical University named after Vladimir Vinnichenko]*, 177(2): 97–100 [in Ukr].
 12. Order of the Ministry of Defense of Ukraine On the approval of the Concept of the Distance Learning Concept in the Armed Forces of Ukraine No74-4 (2015, December 21). Retrieved from https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/mou_2020/nmou_744_21122015.pdf [in Ukr].
 13. Barkatov, I.V., Farafonov, V.S., Tiurin, V.O. (2019). Development of educational keys using interactive three-dimensional visualizations. *Information technologies: science, engineering, technology, education, health: theses of reports of the XXVII International Scientific and Practical Conference MicroCAD-2019* (p. 20). Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukr].
 14. Novosad, L.Iu., Biloborodov, O.O. (2019). Implementation of the principles of transdisciplinarity in the unified system of modeling military aviation simulators. *Problems of implementing distance learning in the educational process of higher military educational institutions and possible ways to solve them: Materials of the II international scientific and practical conference* (p. 127). Kyiv: The National defense University of Ukraine [in Ukr].
 15. Skryabin, O., Chernykh, O. (2021). Implementation of the experience of ATO and OOS by the Armed Forces of Ukraine during the determination of requirements for the professional training of military specialists. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 2 (46): 24–28 [in Ukr].
 16. Methodical manual for troops (forces) on issues of civil-military cooperation (2020). Retrieved from: <https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2020/07/posibnyk-TSVS.pdf> [in Ukr].

17. Rogovenko, S., Poltorak, M. (2016). Implementation of the experience of using troops (forces) of the Armed Forces of Ukraine in an anti-terrorist operation into the educational process of higher military educational institutions. *Military education*, 1(33): 238–243 [in Ukr].
18. Ustymenko, O., Kaposlyoz, H., Poltorak, M. (2019). Retrospective analysis of the training of specialists for the Armed Forces of Ukraine in the system of higher military education through the prism of an anti-terrorist operation. *Military education*, 1: 214–226 [in Ukr].

MELNYCHENKO Sergii

senior lecturer of the department of armored vehicles,
Odesa Military Academy

OVCHYNNYK Volodymyr

teacher of the department of armored vehicles,
Odesa Military Academy

HUDAL Sergii

teacher of the department of armored vehicles,
Odesa Military Academy

**THE PROSPECTS OF TRAINING OF SPECIALISTS IN THE SYSTEM
OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

Summary. The article considers the prospects of training of specialists in the system of military higher education institutions, based on a theoretical study of the problems of military education in Ukraine. Were considered the problems of training of specialists through the prism of the experience of the Russian-Ukrainian armed conflict.

Determined factors of resistance to renewal and innovations in the system of military specialists training. Were characterized the main factors of specifying the requirements for the professional training of military specialists, among them: a) activation of scientific research in the direction of studying the combat and everyday activities of the units of the Armed Forces; b) increasing the number of training hours and resource provision for practical classes; c) the emergence of a public demand for formation in the competence of a specialist: leadership quali-

ties, the ability to work in a team, developed skills for countering informational and psychological influence, the ability to establish communication and military-civilian cooperation.

Also were described the prospects of improving the training of specialists, in particular: using of information technologies in the educational process; development of competence in handling weapons and military equipment; development of personal and professional qualities of a young officer (leadership, communication skills, moral and psychological training).

Keywords: military education; training of junior officers; higher military educational institutions; information technologies in education; military-civil cooperation.

Одержано редакцією 22.07.2022
Прийнято до публікації 06.09.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-45-51

ORCID 0000-0002-0644-6201

ХМЕЛЬНИЦЬКА Олена Сергіївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: hmelnitskaolena@gmail.com

ORCID 0000-0001-6972-6350

ТКАЧЕНКО Лариса Василівна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: larisatkachenko80@gmail.com

УДК 373.5-048.35(477) «20» (045)

**ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ
СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ**

Проаналізовано проблеми та перспективи імплементації старшої профільної школи в Україні, проведено порівняльний аналіз з організації старшої профільної школи за кордоном, охарактеризовано специфіку закордонних профільних шкіл. Уточнено основні поняття та категорії, що використовуються у профільній школі, завдання, принципи, форми та методи організації профільного навчання у старшій школі.

Розкриваються нормативно-правові засади освітньої діяльності старшої профільної школи,

її напрямки та можливості їх реалізації у відповідних закладах освіти. Виокремлено ключові умови, що сприяють ефективній організації освітнього процесу у профільній школі, зокрема якісна допрофільна підготовка здобувачів освіти та побудова їх індивідуальної освітньої траєкторії тощо.

Охарактеризовано ключові ролі вчителя профільної школи через призму розвитку та становлення особистості здобувача освіти, їх особливості та можливості у побудові ефективного освітнього процесу.

Старшу профільну школу представлено як цілісну систему, що дозволяє забезпечити наступність між середнім закладом освіти та закладом вищої освіти для забезпечення реалізації та становлення кожної особистості.

Ключові слова: старша профільна школа; профільна освіта; профільне навчання; допрофільна підготовка; індивідуальна освітня траєкторія; гімназія; академічний ліцей; варіативність навчання.

Постановка проблеми. У сучасних складних умовах російсько-української війни, питання розвитку та подальшого впровадження Нової української школи постає як ключова проблема у розвитку освіти України. Серед теперішніх викликів, що стоять перед освітньою спільнотою України – організація ефективної діяльності старшої профільної школи.

Згідно Концепції «Нова українська школа» 2016 р., Закону України «Про освіту» 2017 р., Закону України «Про повну загальну середню освіту» 2020 р. у старшій школі навчання має тривати три роки та надавати можливість учню отримати певний профіль вже з 2027 року. Проте наразі це питання набрало актуальності та стимулюється питання створення старшої профільної школи вже цього року поруч із створенням для здобувачів освіти на другому середньому рівні гімназій. Ключовим моментом при переході до профільної освіти вбачається відокремлення третього шкільного ступеня від другого та створення відповідних закладів освіти (академічні ліцеї, професійні ліцеї тощо).

Аналіз досліджень і публікацій. Основні аспекти впровадження профільного навчання та створення старшої профільної школи відображено у низці публікацій освітніх діячів, педагогів та вчених, таких як А. Габ, Л. Гриневич, І. Кучерявий, Л. Липова, Т. Лукашенко, В. Малишев, В. Мархлевські, П. Хобзей, А. Сеїтосманов, О. Фасоля, Д. Шахнін, Н. Шиян та інші. Вчені розглядають старшу профільну школу як механізм самовизначення особистості та її реалізації у майбутньому, важливу складову неперервної освіти.

Метою написання даної статті є аналіз проблем та перспектив розвитку і становлення старшої профільної школи на теренах України у теперішній час.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема організації освітнього процесу у старшій профільній школі назріла у зв'язку з тим, що існуюча старша школа за змістовою та методичною складовою не змогла надалі задовольняти потреби

сучасних учнів у ґрунтовних знаннях, життєвих компетентностях та практичних навичках, що дозволили б їм у майбутньому швидше реалізуватися та знайти своє місце у суспільстві. Здобувачам освіти необхідно було поза межами школи здійснювати пошук додаткових, потрібних знань, щоб визначитися з майбутніми напрямками розвитку та діяльності.

Звертаючись до закордонного досвіду і досліджуючи питання реформування середньої освіти, зокрема старшої школи, найбільш вдалим виявився досвід країн з профільною освітою у старших класах. Зокрема, у Німеччині у старшій школі звучить зміст освіти та проводиться профорієнтація з вибору майбутньої професії; Франція також забезпечує профорієнтаційне спрямування старшої школи; у Японії профорієнтація називається «ранньою», бо передбачає визначення власних пріоритетів ще у середньому шкільному віці; США пропонують старшокласникам спіральні програми, за яких здобувачі освіти концентровано здобувають знання, тобто поглиблено вивчають дисципліни з певної галузі; у Великій Британії – до здобувачів освіти застосовують тьюторські підходи та орієнтують молодь на добровільний вибір профілю навчання тощо. Впровадження старшої профільної школи дозволяє учневі поглибити свої знання та здобути навички у певному напрямку, зорієнтуватися у виборі свого майбутнього профілю і готує його до подальшого навчання та працевлаштування [1].

У світі на сьогодні поширені чотири форми організації профільного навчання: за рівнями складності; як підготовка до навчання у закладах вищої освіти; за сферами соціальної діяльності (гуманітарний, технічний тощо); за дисциплінарним принципом (через добір предметів для вивчення).

У Німеччині виокремлюються три типи профільних закладів:

– загальна школа (Hauptschule), випускники якої отримують робітничі професії та можуть відразу працевлаштуватися;

– реальні училища (Realschule), які надають глибші академічні знання, проте забезпечують готовність до практичних, робітничих професій;

– гімназії (Gymnasium), де кожен заклад має свій профіль і готує випускників до вступу в університет.

Старша профільна школа Франції також надає можливість молоді здобути освіту у трьох типах закладів:

– загальноосвітні ліцеї, що забезпечують економічний, гуманітарний, природничий напрями;

– технологічні ліцеї, що дозволяють у подальшому отримати освіту у сфері менеджменту, медицини, екології, сільського господарства, харчової промисловості тощо;

– професійні ліцеї, що надають практичні навички і не передбачають подальшого навчання в університеті.

Шведська профільна школа пропонує для випускників середньої школи низку програм гуманітарно-природничого чи професійно-технічного напрямку. Здобувачі освіти, обираючи напрям та вивчаючи дисципліни певного циклу, планують своє майбутнє навчання в університетах та концентровано вивчають ті дисципліни, які вивчатимуть у закладах вищої освіти. Таким чином, реалізується наступність та вдосконалюються професійні навички і компетентності.

Досвід «фінської школи» у реалізації ідеї профільної старшої школи характеризується певною унікальністю та свободою для учнів. Це через те, що здобувачі освіти можуть обирати навчальні курси за своїми інтересами та спрямуванням, темп навчання, реалізують власну особисту траєкторію розвитку через індивідуальні розклади тощо [1].

У Америці старша профільна школа представлена у вигляді регіональних коледжів, де особливо значимим є варіативний освітній компонент. У ньому здобувачам освіти пропонується навчальні програми на вибір, які збагачені практичнокорисними знаннями та допомагають визначитися у виборі майбутньої професії. У межах цих програм учні можуть обирати один чи кілька коротких за термінами курсів, що можуть передбачати облік аудиторних годин, написання проєктів, тестування та сертифікат.

Педагогічний процес у американських коледжах має гуманістичний характер та відбувається постійне інформування здобувачів освіти стосовно навчальних курсів, кількості годин, дати та місця проведення занять, фаховість викладача тощо. Зазвичай, заняття відзначаються динамічним проведенням та практичною спрямованістю; викладачі враховують інтереси та потреби учнів, їх індивідуальні особливості [2, с. 77].

У Болгарії курси за вибором впроваджуються як певна форма диференціації змісту навчання. Часто тематика цих кур-

сів не пов'язана зі шкільним змістом та має практичне спрямування.

У старшій школі Китаю також практикуються факультативи та курси за вибором, що виконують функцію задоволення навчальних інтересів учнів та розвантажують освітні програми від надмірної кількості дисциплін. Тобто після вивчення обов'язкових предметів здобувачів освіти розподіляють за інтересами та здібностями за науковим і професійним спрямуванням.

У багатьох зарубіжних країнах є певні спільні риси у організації профільної школи, наявності різновидів освітніх програм та навчальних курсів. Тобто є освітні курси, що обов'язкові для вивчення всіма учнями (загальноосвітні), є обов'язкові за вибором (учні обирають їх із запропонованих), довільного вибору (кросдисциплінарні) та курси для самоосвіти.

Популярності набуває використання модульного способу організації освітнього процесу у старшій школі, що дозволяє наблизити освітній процес до потреб учнів та забезпечити їх майбутню адаптацію до подальшого навчання. Такий спосіб організації навчання у Швеції, Великій Британії, Італії тощо [2, с. 79].

В Україні в основу концепції профільного навчання покладено дисциплінарний принцип, що передбачає вивчення блоків суміжних шкільних предметів та є найдо речнішим у практиці шкільної освіти.

Старша профільна школа в Україні зорієнтована дозволити учням 10–12 класів обирати між 5–6 профілями та побудувати індивідуальну освітню траєкторію розвитку особистості для забезпечення власної конкурентоспроможності на ринку праці.

Звертаючись до ключових понять, що виокремлюють сучасні науковці, слід відзначити, що *профільна освіта* – це процес індивідуального та диференційованого засвоєння знань, основоположними ідеями якого є навчання учнів старших класів за інтересами, компетентностями, планами на майбутнє.

Профільна школа – це юридично та організаційно відокремлений заклад середньої освіти, що поєднує академічний та професійний напрями підготовки учнів та передбачає практичну спрямованість освіти, подолання відірваності знань від реального життя, посилення прикладного аспекту знань.

Виходячи з цього, *профільне навчання* – це різновид диференційованого навчання здобувачів старшої школи відповідно до їхніх освітніх потреб, нахилів, здібностей,

які зумовлені орієнтацією на їх майбутній професійний вибір; а *профільна підготовка* – це формування в учнів готовності робити свідомий вибір подальшого профілю навчання [3].

Отже, *профіль навчання* – це метод диференційованого здобуття освіти, що зорієнтований на отримання знань у професійній сфері та передбачає поглиблене вивчення циклу споріднених дисциплін. Зазвичай профіль закладу освіти обумовлено його ресурсами та можливостями, попитом на рівні регіону чи держави та суміжністю з планами на життя у старшокласників.

На думку науковців та педагогів, основною *метою* профільного навчання старшокласників – є забезпечення можливостей здобувачам освіти опанувати загальноосвітню профільну та початкову допрофесійну підготовку, забезпечення неперервності освіти впродовж усього життя, виховання особистості, що здатна до професійного зростання, мобільності і самореалізації у сучасних умовах.

Серед основних *завдань* української профільної школи науковці виділяють такі:

- створення умов для врахування пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб особистості у процесі загальноосвітньої підготовки;

- формування готовності в учнів до свідомого вибору майбутньої професії, забезпечення умов для їх життєвого і професійного самовизначення;

- формування ряду компетентностей (соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної тощо) в молоді на допрофесійному рівні;

- забезпечення наступності між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [3].

Основні *принципи*, які лежать в основі організації профільного навчання – це розподіл учнів за рівнем їх освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями (фуркації); варіативності і альтернативності освітніх програм, методичного забезпечення тощо; наступності і неперервності освітнього процесу; гнучкості (зміст і форми організації профільного навчання, можливість зміни профілю); діагностико-прогностичної реалізованості (вияв здібностей для орієнтації особистості з вибором профілю) [4].

Щоб забезпечити перехід старшокласників до профільного навчання у закладах середньої освіти необхідно дотримуватись ряду *вимог*. У першу чергу, необхідно забезпечити допрофільну підготовку учнів,

що підготує їх до вибору профілю у старшій школі. Це можна здійснити через гурткову роботу, факультативи, олімпіади, курси, шкільні товариства тощо. По-друге, через наступність і послідовність навчальних програм, поглиблене вивчення окремих предметів у базовій середній школі, забезпеченість закладу освіти для реалізації певного профілю (фінансова, навчально-методична, кадрова тощо).

Наступна вимога полягає у відповідності варіативної складової інтересам старшокласників, інформуванні їх про можливі профілі навчання через соціопитування, анкетування, врахування потреб суспільства та ринку праці на національному та регіональному рівнях.

Дотримуючись даних вимог, заклади профільної освіти, зокрема ліцеї, професійні коледжі, наразі можуть запропонувати старшокласникам освітні програми за *академічним чи професійним спрямуванням*. Академічне спрямування профільного навчання передбачає поглиблене вивчення окремих предметів, окрім визначеного стандартом профільної середньої освіти, та готує випускників до навчання у закладах вищої освіти. Професійне, у свою чергу, орієнтоване на отримання знань у певній професійній сфері з урахуванням здібностей, запитів і потреб здобувачів освіти [5].

Дослідивши особливості профільного навчання, їх можна відобразити шляхом моделювання. Тобто прослідкувати основні наявні компоненти профільного навчання від мети та завдання через змістове наповнення, методи та форми організації освітнього процесу у профільній школі до компетентісно сформованої особистості випускника [6].



Рис. 1. Пропонована модель профільного навчання у старшій школі

Зокрема, навчальний профіль визначається добором навчальних дисциплін та їх змістовим наповненням та має забезпечувати, окрім загальної підготовки здобувачів освіти, їх підготовку до майбутньої професійної діяльності. Для цього здійснюється комбінування базових предметів, профільних дисциплін та курсів за вибором

учнів. Саме такий підхід дозволяє старшокласнику побудувати індивідуальну освітню траєкторію розвитку.

Гнучку систему здобуття освіти у профільній старшій школі забезпечує різноманітна комбінація навчальних дисциплін і курсів за вибором: базові – це обов'язкові предмети, інваріантні – спрямовані на завершення загальноосвітньої підготовки, профільні розширеного змісту – спрямовані на підготовку випускників до наступного професійного навчання та елективні – реалізують профільні предмети на високому рівні чи слугують внутрішньо-профільній спеціалізації навчання і побудові індивідуальних освітніх траєкторій [3, с. 38].

З метою забезпечення якісного профільного навчання у закладі середньої освіти, зокрема у профільній школі, необхідно здійснювати ефективну допрофільну підготовку ще на рівні гімназії та створити організаційно-педагогічні умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії навчання кожного здобувача освіти [5].

Для проведення допрофільної підготовки здобувачів освіти для свідомого вибору подальшого освітнього напрямку, передбачається проходження ряду пропедевтичних етапів відповідно від віку учнів. У 1–4 класі – ознайомчо-розвивальний, на якому відбувається ознайомлення з найпоширенішими професіями.

Далі у 7 класі – аналітично-діагностичний етап – проводиться діагностика запитів і інтересів учнів. У 8 класі – рефлексивно-підготовчий етап – можна прогнозувати напрями розвитку здобувачів освіти залежно від їх здібностей та інтересів, здійснити моделювання домінуючих видів освітньої діяльності підлітків залежно від їх мотивації. 9 клас як основний етап допрофільної підготовки дозволяє реалізувати змістові аспекти профільного навчання та перевірити готовність учня до вибору профілю, його здатність до засвоєння змісту за обраним профілем навчання тощо [3, с. 18].

Після тривалої допрофільної підготовки у старшій профільній школі (10–12 класах) можна буде ефективно здійснювати ретельну підготовку з профільних дисциплін, розробку майбутніх професійних планів і намірів учнів, забезпечити їх професійне самовизначення.

Індивідуальна освітня траєкторія передбачає освітній супровід особистості, що має певні нахили, здібності, бажання та забезпечення її освітнього маршруту через різноманітні види практичної діяльності.

Зазвичай, індивідуальну освітню траєкторію розвитку можна побудувати за напрямами профілізації, зокрема суспільно-гуманітарний, технологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, спортивний тощо.

Роль вчителя у системі профільного навчання є ключовою та керівною у створенні освітнього середовища для досягнення компетентнісних результатів та забезпечення неперервності та наступності у отриманні фахової освіти здобувачами. Для профільної школи потрібен вчитель – генератор ідей, творча людина з високим інтелектом. Він має бути науково-компетентним, виявляти інтерес до розробки і реалізації нових освітніх програм. Вчитель профільної школи має бути організатором навчальної, дослідницької роботи, консультантом, наставником, мати хорошу фахову та методичну підготовку, вміння зацікавити учнів обраним предметом [3, с. 54].

Для забезпечення ефективності освітнього процесу профільної школи вчителю необхідно брати на себе ряд обов'язків, зокрема фасилітатора освітніх процесів та медіатора з питань міжособистісної комунікації для учнів старшої школи.

Зважаючи на основне завдання вчителя, допомогти здобувачу освіти сформулювати відповідні компетентності та забезпечити розвиток та становлення його особистості через створення відповідного освітнього середовища, він має володіти ґрунтовними знаннями у галузі педагогіки та психології, з повагою відноситися до всіх учасників освітнього процесу.

Вчитель-фасилітатор повинен забезпечити групову роботу та індивідуальне співробітництво з учнями, обов'язковий зворотній зв'язок, психолого-педагогічну підтримку, актуалізацію пізнавальних потреб учнів, умови для урізноманітнення досвіду їх пізнання, оптимізацію освітніх процесів для економії ресурсів та часу здобувачів освіти, врахування конструктивних потреб і бажань учнів у освітньому процесі, розвиток відповідальності всіх учасників освітнього процесу і т.д. [2, с. 157].

У свою чергу, учні повинні вчитися самостійно організовувати власну пізнавальну діяльність, мати зацікавлення до отримання профільних знань та компетентностей у старшій школі та певні особистісні якості, такі як толерантність, активність, відповідальність, цілеспрямованість тощо. Наразі, серед умов ефективної організації профільного навчання – це надати здобу-

вачам освіти більше свободи на самовираження та саморозкриття власних здібностей та задатків під час навчання.

Висновки. Таким чином, у перспективі старша профільна школа стане сходинкою для здобувачів освіти до отримання професійних знань та здобуття освіти на вищих її рівнях. Наразі відбулася модернізація існуючих закладів середньої освіти та у процесі реформування змінився їх статус. На базі закладів середньої освіти створено «гімназії» та «лицей», які покликані забезпечити профільною освітою здобувачів освіти певного освітнього округу.

Серед ключових завдань сучасної освіти можна виокремити створення ефективної старшої профільної школи, що буде сприяти забезпеченню життєвих потреб особистості та її професійному становленню у майбутньому. Ці процеси покликані задовольнити сучасні євроінтеграційні потреби суспільства, необхідністю формування нових поколінь свідомих, активних громадян, переходом до компетентнісного підходу у формуванні особистості майбутнього фахівця та бажанням молоді отримати якісну освіту, що відповідатиме їх покликанню, інтересам та міжнародним стандартам.

Перспективою подальших розвідок може бути практичний аспект діяльності старшої профільної школи, її результативність та ефективність.

Список бібліографічних посилань

1. Піпа Н. Якою може бути профільна школа? (2020). URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2020/02/20/239940/>
2. Малихін О.В., Арістова Н.О., Шелестова Л.В., Барановська О.В., Кизенко В.І., Кравчук О.П., Трубачева С.Е., Черноус О.В. Реалізація технологій

профільного навчання в закладах загальної середньої освіти: методичний посібник. [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2021. 197 с.

3. Лукашенко Т.Ф., Липова Л.А., Кучерявий І.Т., Габ А.І., Шахнін Д.Б., Малишев В.В. Профільне навчання: теорія та практика, досвід, проблеми, перспективи: навчальний посібник. Київ: Університет «Україна», 2019. 293 с.
4. Глюдзик Г., Бокоч О. Проблеми та перспективи впровадження профільного навчання. (2010). URL: <http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasного-kerivnika/konkursi/178-uncategorised/287-nnnnn>
5. Як запровадити профільну освіту не для «галочки», а для учнів? (2020). URL: <https://nus.org.ua/view/yak-zaprovadyty-profilnu-osvitu-ne-dlya-galochky-a-dlya-uchniv/>
6. Старша профільна школа: кроки до становлення. Методичні рекомендації / укл. А. Сейтосманов, О. Фасоля, В. Мархлевські. Київ, 2019. 52 с.

References

1. Pipa, N. (2020). What can a specialized school be? Retrieved from <https://life.pravda.com.ua/columns/2020/02/20/239940/> [Ukr.]
2. Malikhin, O.V., Aristova, N.O., Shelestova, L.V., Baranovska, O.V., Kizenko, V.I., Kravchuk, O.P., Trubacheva, S.E., Chornous, O.V. (2021). Implementation of specialized training technologies in institutions of general secondary education: methodical guide. [Electronic edition]. Kyiv: CONVY PRINT. 197 p. [Ukr.]
3. Lukashenko, T.F., Lypova, L.A., Kucheryavyy, I.T., Gab, A.I., Shakhnin, D.B., Malyshev, V.V. (2019). Professional training: theory and practice, experience, problems, prospects: a study guide. Kyiv: University "Ukraine". 293 p. [Ukr.]
4. Hliudzyk, H., Bokoch, O. (2010). Problems and prospects of implementation of specialized training. Retrieved from <http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasного-kerivnika/konkursi/178-uncategorised/287-nnnnn> [Ukr.]
5. How to introduce specialized education not for the "tick", but for students? (2020). Retrieved from <https://nus.org.ua/view/yak-zaprovadyty-profilnu-osvitu-ne-dlya-galochky-a-dlya-uchniv/> [Ukr.]
6. Senior specialized school: steps towards becoming. Methodological recommendations (2019). In A. Seitosmanov, O. Fasolya, V. Marchlevsky (Compiled). Kyiv. 52 p. [Ukr.]

КНМЕЛНУТСКА Olena

PhD in Pedagogy, Associate professor,
Associate professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School,
University of Hryhoriy Skovoroda in Pereiaslav

ТКАЧЕНКО Larysa

PhD in Philology, Associate professor,
Associate professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School,
University of Hryhoriy Skovoroda in Pereiaslav

PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF SENIOR SPECIALIZED SCHOOL IN UKRAINE

Summary. The article analyzes the problems and prospects of the implementation of a senior specialized school in Ukraine, conducts a comparative analysis of the organization of a senior specialized school abroad, characterizes the specifics of foreign specialized schools. The main concepts and categories used in specialized school, tasks, principles, forms and methods of organizing specialized education in high school have been specified.

The relevance of the study is due to the creation of a senior specialized school alongside the creation of "gymnasiums" for those seeking education at the second secondary level. The key point in the transition to specialized education is the separation of the third school level from

the second and the creation of appropriate educational institutions (academic lyceums, professional lyceums, etc.).

The purpose of writing this article is to analyze the problems and prospects of the development and formation of a senior specialized school in the territory of Ukraine at the present time.

Research methods – analysis of scientific and pedagogical literature, scientific publications of modern researchers and teachers, generalization and systematization of research results, etc.

Results. The article reveals the normative and legal principles of the educational activity of the senior special-

ized school, its directions and the possibilities of their implementation in the relevant educational institutions in comparison with foreign ones. The article summarizes the features of creating a senior specialized school and displays them through a model.

The key conditions that contribute to the effective organization of the educational process in a specialized school are highlighted, in particular, high-quality pre-professional training of students and the construction of their individual educational trajectory, etc.

The individual educational trajectory involves the educational support of an individual who has certain inclinations, abilities, desires and the provision of his educational route through various types of practical activities. Usually, an individual educational trajectory of development can be built according to the directions of profiling, in particular social and humanitarian, technological, artistic and aesthetic, natural and mathematical, sports, etc.

The article describes the key roles of a specialized school teacher through the prism of the development and formation of the personality of the student of education, their features and opportunities in building an effective educational process.

Scientific novelty. The scientific novelty of the research results is that, for the first time, a holistic analysis of the problem of creating a specialized school was conducted.

The senior specialized school is presented as a complete system, which allows to ensure the continuity between the secondary education institution and the institution of higher education to ensure the realization and formation of each personality.

Conclusions and prospects for further research. Currently, existing secondary education institutions have been modernized, and their status has changed in the process of reform. On the basis of secondary education institutions, "gymnasiums" and "lyceums" were created, which are designed to provide specialized education to students of a certain educational district. The creation of an effective senior specialized school will contribute to ensuring the vital needs of the individual and his professional development in the future.

The perspective of further investigations can be the practical aspect of the activity of the senior specialized school, its effectiveness and efficiency.

Keywords: senior specialized school, specialized education, specialized training, pre-specialized training, individual educational trajectory, gymnasium, academic lyceum, variability of training.

Одержано редакцією 22.08.2022
Прийнято до публікації 30.08.2022

ПОЧАТКОВА ОСВІТА



DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-52-55

ORCID 0000-0002-8874-232

АКІРІ Іон

доктор фізико-математичних наук, конференціар кафедри Дидактики Шкільних Дисциплін,
Інститут Педагогічних Наук, м. Кишинів, Республіка Молдова
e-mail: iakiri8@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051(045)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОЇ ПАРАДИГМИ

Сучасна школа не досягає головної мети – підготовки випускників до життя. Відомо, що основними компетентностями, призначеними для формування в школі, є компетентності, які дозволяють навчатися, спілкуватися, працювати в команді, самовизначатися. Йдеться про формування універсальних навчальних умінь і навичок, необхідних для вирішення різноманітних завдань у реальних та/або змодельованих ситуаціях. У випадку з однопрофільною школою досягти цього дуже важко.

Мета статті: розглянути та обґрунтувати основні положення підготовки педагогічних кадрів в системі педагогічної освіти в контексті запровадження в школі нової освітньої парадигми – трансдисциплінарного навчання.

Методи. У статті використано методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування.

Результати обумовлюються необхідністю запроваджувати трансдисциплінарні підходи до освітніх програм та готувати майбутніх спеціалістів до використання трансдисциплінарного підходу у вирішенні педагогічних проблем. Виходячи з цього, для підготовки вчителів до впровадження трансдисциплінарного підходу в системі педагогічної освіти необхідно вивчати такі курси:

- дидактика трансдисциплінарного навчання в початковій школі;
- дидактика міждисциплінарного навчання в гімназії;
- дидактика трансдисциплінарного навчання в ліцеї (у старшій школі).

Навчальна програма трансдисциплінарної освіти майбутнього вчителя має окреслювати загальнокультурні; загальнопрофесійні; професійні; міжпредметні розділи.

Оскільки у фокусі трансдисциплінарної освіти знаходяться не навчальні предмети, а проблеми, які можна розв'язувати за їх допомогою, необхідно готувати майбутніх учителів до розв'язання актуальних завдань.

Логічно, що однією з форм трансдисциплінарної освіти у вищих навчальних закладах є наставництво, причому студентам зазвичай потрібно декілька наставників. Для групи студентів, які приходять на практику в училище, має бути три наставники: 1) викладач кафед-

ри, відповідальний за методичну/дидактичну підготовку студента за фахом; 2) викладач кафедри, відповідальний за психолого-педагогічну підготовку майбутнього вчителя та 3) викладач-наставник за фахом.

Оригінальність. Трансдисциплінарний розділ у ВНЗ має містити кілька навчально-методичних ліній:

- 1) концептуальні основи формування трансдисциплінарної компетентності студентів;
- 2) трансдисциплінарний дизайн;
- 3) освітні стратегії та технології реалізації трансдисциплінарного підходу в початковій школі, гімназії, та ліцеї;
- 4) дидактичне забезпечення трансдисциплінарного підходу;
- 5) оцінювання результатів діяльності школи в контексті трансдисциплінарної моделі освіти.

У Республіці Молдова, починаючи з 2019 року, відповідно до навчального плану елементи трансдисциплінарності запроваджуються в початковій школі.

Висновок. Для якісного впровадження трансдисциплінарного підходу в освітню практику необхідна системна підготовка педагогічних кадрів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: вчитель, педагогічний ВНЗ, професійні компетенції, трансдисциплінарна компетентність, трансдисциплінарна парадигма, зміст освіти, досвід Республіки Молдова.

Постановка проблеми. Головне сучасне протиріччя області освіти у тому, що школа монодисциплінарна, а життя трансдисциплінарне. Отже, сучасна школа не досягає основної мети – підготовка випускників до життя. Відомо, що основними компетентностями призначені для формування в школі це компетентності вчитися, спілкуватися, працювати у команді, жити (самовизначатися). Йдеться про формування універсальних навчальних умінь та навичок, необхідних для вирішення різних проблем у реальних та/або змодельованих ситуаціях. У разі монодисциплінарної шко-

ли домагатися цього дуже складно. Цей підхід потребує більш високого рівня взаємодії змісту навчальних дисциплін. Отже, необхідно впровадити ефективнішу освітню парадигму. *Модель трансдисциплінарного навчання у школі – освітня модель майбутнього* [1].

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати основні положення підготовки педагогічних кадрів на факультеті у контексті впровадження нової освітньої парадигми у школі – трансдисциплінарне навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «трансдисциплінарність» було запропоновано швейцарським психологом та філософом Жаном Піаже у 1970 році. «Після етапу міждисциплінарних досліджень, – писав він, – слід очікувати вищого етапу – трансдисциплінарного, який не обмежиться міждисциплінарними відносинами, а розмістить ці відносини всередині глобальної системи, без суворих меж між дисциплінами».

Трансдисциплінарний підхід – це перехід від пріоритету понятійного мислення до концептуального, філософського осмислення світу і себе в ньому. Для такого підходу характерне ігнорування дисциплінарних кордонів, прояв міжкультурності, мультикультурності та глобалізації. Трансдисциплінарний підхід представлений в Хартії трансдисциплінарності, яка була прийнята на Першому Всесвітньому конгресі з трансдисциплінарності (Конвенто і Аррабіда, Португалія, 2–7 листопада). У різних країнах розробляються проекти трансдисциплінарної освіти вищої школи (Австрія, Франція, Австралія, Румунія, США). Приводом для впровадження трансдисциплінарності послужили рекомендації «Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи», прийнятої в жовтні 1998 р. у Парижі в Штабквартирі ЮНЕСКО на міжнародній конференції з вищої освіти [2].

У Декларації Міжнародного конгресу «Який має бути університет майбутнього?» (1997, Локарно) йшлося про необхідність спеціальної підготовки викладачів, запровадження трансдисциплінарних аспектів у навчальні дисципліни, створення центрів та робочих груп з трансдисциплінарних досліджень, проведення Інтернет-форумів. У 1998 р. у Парижі учасниками Міжнародної конференції ЮНЕСКО було прийнято «Всесвітню декларацію про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи». У ній вказувалося на необхідність впровадження трансдисциплінарних підходів до

освітніх програм та навчання майбутніх фахівців використання трансдисциплінарного підходу у вирішенні проблем.

Вважаємо, що для підготовки вчителів до впровадження трансдисциплінарного підходу в навчанні слід вивчити на факультеті такі курси:

- дидактика трансдисциплінарного навчання у початковій школі;
- дидактика трансдисциплінарного навчання у гімназії;
- дидактика трансдисциплінарного навчання у ліцеї (у старшій школі).

Формування трансдисциплінарної компетентності майбутніх педагогів має бути підпорядковане системно-педагогічному підходу.

Отже, Курикулум трансдисциплінарної освіти майбутніх вчителів повинен мати розділи:

- загальнокультурний;
- загальнопрофесійний;
- професійний;
- трансдисциплінарний.

Трансдисциплінарний розділ має включати навчально-методичні лінії:

- 1) концептуальні основи формування трансдисциплінарної компетентності учнів;
- 2) трансдисциплінарне проектування;
- 3) освітні стратегії та технології для реалізації трансдисциплінарного підходу в початковій школі, гімназії та ліцеї;
- 4) дидактичне забезпечення трансдисциплінарного підходу;
- 5) оцінювання шкільних результатів у контексті трансдисциплінарної моделі освіти.

Виходячи з того, що у центрі уваги трансдисциплінарного навчання ставляться не навчальні предмети, а проблеми, які можуть бути вирішені за їх допомогою, необхідно навчати майбутніх учителів вирішувати відповідні проблеми [3].

Формування компетентностей майбутніх вчителів у реалізації трансдисциплінарного навчання має відбуватися у рамках Дуальної педагогічної освіти на другому ступені Болонської системи вищої освіти.

Логічно, що однією з форм трансдисциплінарного навчання в ВНЗ є *наставництво*, причому студентам необхідно кілька наставників, які навчають в рамках своєї дисципліни, що скоріше відноситься до проектування технологічних аспектів системи трансдисциплінарної освіти майбутніх педагогів. Наставництво здійснюватиметься в рамках Навчально-Дидактичного комплексу Школа-ВНЗ. Тим самим, при кожному Педагогічному ВНЗ має працюва-

ти експериментальна школа або навчально-виховний заклад. Отже, для групи студентів, які проходять практику в школі, мають бути 3 наставники:

1) викладач кафедри ВНЗ, відповідальний за методичну/дидактичну підготовку студента за спеціальністю;

2) викладач кафедри, відповідальний за психопедагогічну підготовку майбутнього вчителя та 3) вчитель-наставник за спеціальністю.

Трансдисциплінарне навчання дозволяє вчителю успішно інтегруватися в команду різнопрофільних спеціалістів, розглядати питання на стику професійних компетенцій, виходити за рамки традиційних знань та розробляти інноваційні рішення реальних життєвих проблем/завдань.

У цьому треба враховувати, що в освітньому просторі далеко ще не все має сенс розглядати на трансдисциплінарному рівні. Іноді цілком достатньо міжпредметного аналізу. Об'єктами трансдисциплінарного розгляду можна робити явища і процеси, які мають життєву значимість.

Румунський дослідник, фізик Басараб Ніколеску, один із авторів парадигми трансдисциплінарності, розвинув ідею та намітив її нові обриси. Через ступінь складності трансдисциплінарного підходу в освіті це підхід, заснований на динаміці та взаємодії чотирьох рівнів освітнього втручання: *монодисциплінарного, мультидисциплінарного, міждисциплінарного та трансдисциплінарного*. Слід підкреслити, що визнання характерного характеру цих підходів означає ігнорування їх глибоко взаємодоповнюючого характеру.

В Республіці Молдова, починаючи з 2019 р., згідно з Навчальним планом впроваджуються елементи трансдисциплінарності. Відповідно до Шкільного Курикулуму для початкової школи (2018 р.) та Навчального плану школи в I–IV класах вже впроваджується трансдисциплінарний підхід у навчанні. Передбачаються *сім трансдисциплінарних днів* у кожному навчальному році, з першого по четвертий класи.

Рекомендується вибирати:

– на тижні, що передують міжсеместровим канікулам – 1 день;

– на тижні, що передують великоднім канікулам – 1 день;

– у травні місяці – 5 днів.

Курикулум містить такі тематичні напрями:

1. *Патріотичне виховання.*

2. *Виховання здорового образу життя.*

3. *Екологічне виховання.*

4. *Виховання сімейних цінностей.*

5. *Підприємницьке виховання.*

6. *Міжкультурне виховання.*

7. *Суспільне виховання.*

Для кожного з цих напрямків рекомендуються теми для вивчення, тобто рекомендуються теми для трансдисциплінарних днів. Наприклад:

1 клас: *Здоров'я у кожній порі року;*

2 клас: *Мова – багатство народу;*

3 клас: *Наша гордість – школа/село/місто;*

4 клас: *Туристична експедиція: Мандруємо нашою Молдовою [4].*

Зазначаємо, що у трансдисциплінарні дні не проводяться уроки. Учні виконують різноманітні завдання, проводять дослідження, експерименти, екскурсії, реалізують проекти STEM/STEAM тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для того, щоб якісно запровадити трансдисциплінарний підхід на практиці, необхідно вже сьогодні на факультеті готувати педагогічні кадри.

Басараб Ніколеску, стверджує, що «монодисциплінарність, мультидисциплінарність, міждисциплінарність та трансдисциплінарність – це чотири стріли однієї й тієї ж дуги: знання» [5; 6].

Це слід завжди враховувати при організації якісного освітнього процесу у сучасній школі та при професійній підготовці майбутніх педагогів.

Список бібліографічних посилань

1. Akiri I. The transdisciplinary as an educational paradigm of the future. *Education: Modern Discourses: scientific journal*, 2021. No 4. p. 33–38.
2. Transdisciplinarity. Stimulating Synergies, Integrating Knowledge. *Division of Philosophy and Ethics*. UNESCO, 1998. p. 37–38. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf>
3. 1st World Congress of Transdisciplinarity. *Preamble. Convento da Arrábida*, Portugal, November, 2–6, 1994. Retrieved from <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm/>
4. Nationalinii Curriculum. *Nacionalinoo obrazovanie*. Kishinau: Ministerstvo Obrazovaniya, Kulturi i Issledovaniia Respubliki Moldova, 2018. Retrieved from www.mecc.gov.md
5. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea: Manifest*. Iași: Junimea, 2007. 51 p.
6. Nicolescu B. *Neobosit căutător de adevăr*. Ploiești: Editura Universității Petrol-Gaze din Ploiești, 2012. 116 p.

References

1. Akiri, I. (2021). The transdisciplinary as an educational paradigm of the future. *Education: Modern Discourses: scientific journal*, 4: 33–38.
2. Transdisciplinarity. Stimulating Synergies, Integrating Knowledge (1998). *Division of Philosophy and Ethics*. UNESCO. P. 37–38. Retrieved from

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf>
- 1st World Congress of Transdisciplinarity (1994). *Preamble. Convento da Arrábida*, Portugal, November, 2–6. Retrieved from <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm/>
 - Nationalinii Curriculum. *Nacialinoe obrazovanie* (2018). Kishinau: Ministerstvo Obrazovaniya, Kulturi i Issledovani Respubliki Moldova. Retrieved from www.mecc.gov.md
 - Nicolescu, B. (2007). *Transdisciplinaritatea: Manifest. Iași: Junimea*. 51 p.
 - Nicolescu, B. (2012). *Neobosit căutător de adevăr. Ploiești: Editura Universității Petrol-Gaze din Ploiești*. 116 p.

AKIRI Ion

Doctor of Physical and Mathematical Sciences (Ph.D.),
Confidentiar of the Department of Didactics of School Disciplines,
Institute of Pedagogical Sciences, Chisinau, Republic of Moldova

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE TRANSDISCIPLINARY PARADIGM

Summary. *Introduction. The modern school does not achieve the main goal – preparing graduates for life. It is known that the main competences intended for formation at school are the competences to learn, communicate, work in a team, live (self-determination). It is about the formation of universal learning abilities and skills necessary to solve various problems in real and/or simulated situations. In the case of a monodisciplinary school, it is very difficult to achieve this.*

Purpose. To consider and substantiate the main provisions of the training of pedagogical personnel at the faculty in the context of the introduction of a new educational paradigm in the school – transdisciplinary training.

Methods. The methods of analysis, synthesis, comparison, abstraction are used in the article.

Results. It is necessary to introduce transdisciplinary approaches to educational programs and train future specialists to use a transdisciplinary approach in solving problems. We believe that in order to prepare teachers for the implementation of a transdisciplinary approach in education, the following courses should be studied at the faculties:

- didactics of transdisciplinary education in primary school;
- didactics of transdisciplinary education in gymnasium;
- didactics of transdisciplinary education at the lyceum (in high school).

The curriculum of transdisciplinary education of future teachers should include sections: - general culture; - general professional; - professional; - transdisciplinary. Based on the fact that the focus of transdisciplinary education is not on subjects, but on problems that can be solved with

their help, it is necessary to train future teachers to solve relevant problems.

It is logical that one of the forms of transdisciplinary education in higher education institutions is mentoring, and students need several mentors. There should be 3 mentors for a group of students who come to practice at the school: 1) a teacher of the department of the university, responsible for the methodical/didactic training of the student in the specialty; 2) a teacher of the department responsible for the psycho-pedagogical training of the future teacher and 3) a teacher-mentor by specialty.

Originality. The transdisciplinary section in higher education institutions should contain educational and methodological lines: 1) conceptual foundations of the formation of students' transdisciplinary competence; 2) transdisciplinary design; 3) educational strategies and technologies for the implementation of a transdisciplinary approach in elementary school, gymnasium and lyceum; 4) didactic provision of a transdisciplinary approach; 5) assessment of school results in the context of the transdisciplinary model of education.

In the Republic of Moldova, starting from 2019, in accordance with the Curriculum, elements of transdisciplinarity are introduced in primary school.

Conclusion. In order to qualitatively implement a transdisciplinary approach in practice, it is necessary to train pedagogical personnel at the faculty today.

Keywords: teacher; pedagogical university; professional competences; transdisciplinary competence; transdisciplinary paradigm; content of education; experience of the Republic of Moldova.

Одержано редакцією 18.08.2022
Прийнято до публікації 06.09.2022

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)



DOI 10.31651/2524-2660-2022-3-56-66

ORCID 0000-0002-3863-1911

КУЗНЕЦОВА Галина Петрівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української мови, літератури та методики навчання,
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: kuznetsovagp2020@gmail.com

УДК: 378.011.3-051:80]:81'342(045)

**УЧЕННЯ ПРО НАГОЛОС У МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ**

Розкрито проблему сутності вчення про наголос у методичній системі навчання фонетики майбутніх учителів українського мовознавства.

Сформульовано визначення понять «методична система навчання фонетики», «фонетико-фонологічна система», спроектовано специфічні принципи навчання фонетики.

Запропоновано класифікацію вправ (мотивально-орієнтованих, когнітивно-діяльнісних, аналітико-синтетичних, акцентуаційно-акустичних), що сприятимуть опануванню вчення про наголос і становитимуть акцентологічне підґрунтя в системі навчання фонетики майбутніх учителів-словесників. В ученні про наголос простежено генезу акцентуації індійської (ведійського санскриту) та грецької прамов як давніх форм праіндоевропейської мови, з'ясовано фонетичну та морфологічну природу наголосу, визначено його вплив на акцентні особливості становлення української мови, проєктування методики навчання наголосу майбутніх учителів-словесників.

Обґрунтовано необхідність розроблення методів прогнозування розвитку акцентної системи української мови та методики її навчання.

Ключові слова: *учителі української словесності; наголос; учення про наголос; методична система навчання фонетики; фонетико-фонологічна система; наголос в індійській, грецькій прामовах; лінгводидактика; акцентологічні вправи.*

Постановка проблеми. У методичній системі навчання фонетики майбутніх учителів української мови і літератури, структурними складниками опанування якої є сегментні, надсегментні одиниці фонетики, мовні явища фоностилістики, фоносемантики, лінгводидактичні, психолого-педагогічні компоненти, особлива роль належить надсегментним засобам – наголосові та інтонації, «які накладаються на послідовність звукових одиниць і служать для

об'єднання їх у значущі одиниці – слова, синтагми, висловлювання» [1, с. 303], слугують основним засобом спілкування і є підґрунтям усного мовлення.

Багатоаспектна функційність наголосу, аналіз його на засадах фонетичного, морфологічного підходів, на порубіжжі мовних рівнів і субрівнів зумовлюють низку суперечностей та розбіжностей у потрактуванні самого поняття «наголос», спонукають до перегляду діахронічних особливостей учення про наголос, до аналізу означеного явища не лише в мовознавчих, але й у лінгводидактичних джерелах, вишівських та шкільних підручниках, до пошуку нових методів, розроблення вправ з опанування системних знань про наголос, до з'ясування місця та ролі вчення про наголос у методичній системі навчання фонетики майбутніх учителів української мови і літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наголос є невід'ємним складником історії розвитку української мови (Л. Булаховський, П. Житецький, А. Кримський, В. Німчук, І. Огієнко, Г. Півторак, О. Потебня, Ю. Шевельов та ін.); підґрунтям становлення акцентології як самостійної науки про теоретичні основи, природу, функції наголосу (Р. Брандт, Л. Булаховський, Н. ван Вейк, З. Веселовська, В. Винницький, Г. Гірт, В. Задорожний, О. Павловський, О. Потебня, В. Скляренко, Ф. де Сосюр та ін.).

На сучасному етапі лінгвістичних досліджень простежуємо наукові праці, у яких зосереджено увагу не скільки на сутності самого терміна «наголос», як на аналізі впливу його типів, видів, функцій на реалізацію мовних явищ у мовленні, як-от: наголос у системі просодичних засобів

(А. Герценберг, О. Іщенко, Є. Курилович, В. Матвієнко, О. Селіванова, Н. Таценко, Л. Ціпцюра та ін.); наголос та унормування українського мовлення (Н. Бабич, О. Бас-Кононенко, І. Вихованець, К. Городенська, П. Дудик, С. Єрмоленко та ін.); закономірності наголошування в українській мові (В. Винницький, М. Погрібний, М. Пазяк, В. Склярєнко та ін.); фонічність, милозвучність, римованість у мовленні (П. Волинський, І. Качуровський, В. Ковалевський, Л. Мовчун та ін.); принципи, підходи вивчення наголосових питань у лінгвістиці, діалектології, методиці навчання мови (З. Бакум, Т. Грязнухіна, С. Караман, Г. Кобирино, А. Комарова, М. Муравицька, Б. Пристай та ін.).

Низку праць українських лінгвістів (О. Бондар, В. Вінницький, П. Вовк, М. Жовтобрюх, Ю. Карпенко, Г. Кобирино, С. Пономаренко, В. Склярєнко та ін.) присвячено фонетико-морфологічній теорії вивчення наголосу.

Вітчизняні лінгводидакти (З. Бакум, О. Блик, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, Н. Тоцька та ін.) у методичних розробках, підручниках для закладів загальної середньої освіти (профільний рівень) обґрунтовують фонетичну природу словесного наголосу.

Аналіз значного обсягу навчально-методичної джерельної бази (О. Авраменко, А. Ворон, О. Глазова, В. Заболотний, О. Заболотний, В. Новосолова, М. Пентлюк, М. Плющ, В. Солопенко, А. Ярмолюк та ін.) відображає тенденцію превалювання як у вищій педагогічній школі, так і в закладах загальної середньої освіти морфологічної концепції вивчення наголосу.

Певна неузгодженість в українському лінгводидактичному просторі концепції опанування вчення про наголос є причиною того, що «в кожен період розвитку лінгвістики було своє розуміння наголосу як складної суперсегментної одиниці мови» [2, с. 127]. Окрім цього, наголос аналізується на порубіжжі мовних рівнів – фонологічного та морфологічного, оскільки «в сучасній лінгвістиці в поглядах на рівневу будову мови про акцентуаційний рівень немає згадок» [3, с. 15]. Перегляд учення про наголос зумовлено переоціненням сучасною лінгвістикою генези наголосу, реактуалізацією проблематики функціонування мови, дискусивністю між філологією і лінгводидактикою щодо теоретичного висвітлення та практичного розв'язання акцентологічних проблем.

Мета статті – обґрунтувати значущість учення про наголос, його історичних глибин (на прикладі санскриту та старогрецької мови) у методичній системі навчання фонетики майбутніх учителів українського мовознавства; сформулювати визначення ключових понять публікації; спроектувати систему вправ, спрямованих на формування акцентуаційних умінь і навичок.

Методи дослідження. Основою реалізації мети публікації визначено такі методи: лінгвогенетичний – для з'ясування генетичної належності акцентуаційних явищ; зіставний – для дослідження акцентних особливостей української мови з огляду на історичні явища генези наголосу в санскриті та старогрецькій мові; описовий метод та прийом міжрівневої інтерпретації – для характеристики наголосу, опису взаємодії одиниць мовних рівнів, субрівнів (фонетичного, акцентологічного, морфологічного); узагальнення (сформульовано опорні терміни, визначено систему вправ з опанування вчення про наголос, специфічні принципи навчання фонетики).

Виклад основного матеріалу. Методична система навчання фонетики майбутніх учителів української мови і літератури передусім ґрунтується на сутності понять «фонетико-фонологічна система мови» та «методична система навчання фонетики». Під терміном «методична система навчання фонетики» розуміємо сукупність ієрархічно взаємопов'язаних цілей, змісту, методів, засобів, організаційних форм освітнього процесу, спрямованих на досягнення результату навчання фонетики, практичних компетентностей для успішної комунікації в соціумі. Основоположними і специфічними принципами опанування фонетики вважаємо: індекс ролі і місця фонетики у фаховій підготовці словесників; фонетичний мовноміжрівневий та субрівневий синтез; фонетична субстанціальність та функціональність; фонетична вправність майбутнього словесника як основа його професійної та комунікативної компетентностей.

Когнітивно-знанським складником методичної системи є фонетико-фонологічна як закономірно вибудована й взаємопов'язана сукупність мінімальних звукофонемних сегментних одиниць з їх сегментними ознаками (дзвінкість / глухість; губність / язиковість / фарингальність; твердість / м'якість; зімкненість / щільність тощо) та утворених за допомогою цих мінімальних одиниць складніших сегментних елементів (складів, слів, фонетичних слів,

синтагм, фраз, фонофраз) із властивими їм суперсегментними ознаками (наголос, інтонація), що у процесі взаємодії та функціонування утворюють складний психофізіологічний механізм, здатний зберігати в пам'яті сегментний та надсегментний матеріал, трансформувати його в межах артикуляційних та акустичних параметрів.

У фонетико-фонологічній системі сегментні фонетичні одиниці (звуки, фонемі, склади, слова, фонетичні слова, або ритмічні структури, синтагми, фрази, фонофрази) виконують роль безпосередньої основи створення матеріалу для мовлення та реалізації у процесі мовлення просодичних суперсегментних засобів – наголосу та інтонації, які не можуть існувати відокремлено без фонетичних сегментних одиниць. Саме наголос як фонетичне явище виділення певними фонетичними засобами сегментних фонетичних одиниць через широкий спектр своїх функцій створює контрастну залежність між частинами слова (ненаголошеними і наголошеними складами), морфемами, забезпечує його фонетичну єдність та делімітативність; регулює дієвість не лише фонологічного та морфологічного ярусів мовної системи, але виформовує власний субрівень – акцентологічний, що інтегрує зв'язки між усіма рівнями в системі та структурі мови; створює комунікативне поле поєднання лінгвістичного та екстралінгвістичного аспектів, інтонаційно-ритмічне тло під час реалізації мовлення; засвідчує індивідуальність мовлення, особливості голосу людини, характеризує його за силою, тривалістю, тоном; створює чіткі слухові контрасти, пристосовує мовлення до слухання і сприймання. Із парадигматичного боку наголос «виступає засобом упорядкування парадигми слова та засобом протиставлення, розрізнення граматичних класів слів» [3, с. 21].

Однак, варто погодитися з думкою Н. Плющ про те, що дослідження наголосу є доволі непростим завданням, складність якого «полягає у використанні одних і тих самих об'єктивних властивостей і сприйманих ознак мовленнєвого сигналу для його сегментної і надсегментної організації, а в межах останньої – для різних її систем» [1, с. 303–304]. Окрім цього, дослідниця акцентує увагу на подвійній функції просодичних ознак, зокрема наголосу, який бере участь у передачі важливої як мовної, так і екстралінгвістичної інформації. Означене спонукає дослідника до «відокремлення в структурі мовленнєвого сигналу мовного від позамовного, сегментного від над-

сегментного, явищ, пов'язаних із наголосом, від інтонаційних явищ» [1, с. 304]. Гадаємо, це ті завдання, які повинен уміти розв'язувати і майбутній учитель української словесності.

Основними вправами, які сприятимуть опануванню вчення про наголос і становитимуть міцне акцентологічне підґрунтя в системі навчання фонетики майбутніх учителів української мови і літератури, уважаємо такі: *мотивувально-орієнтовані* (робота з українськими стародруками (читання, акцентування, порівняння); опрацювання наукових джерел із питань генези акцентологічної системи української мови; дослідження підходів аналізу вивчення українського наголосу; з'ясування суперечностей між лінгвістичними напрацюваннями у сфері української акцентології та методикою опанування їх у вищій школі, закладах загальної середньої освіти; спостереження за усним мовленням; укладання освітньо-методичної траєкторії навчання української акцентології, основ її становлення); *когнітивно-діяльнісні* (збагачення термінологічного словника; вибудова взаємозв'язків між акцентною термінологією залежно від хронології виникнення; з'ясування сутнісних характеристик акцентних явищ; дослідження наголосу у фонетичному аспекті; характеристика наголосу на засадах морфології; фонетико-морфологічний аналіз наголосу; з'ясування функцій наголосу у звуковій організації мовлення (функціональний наголос – розрізняє лексичне, граматичне значення слова; умовний – склався історично); *аналітико-синтетичні* (аналіз програмного забезпечення щодо дослідження історичної фонетики, наголосу в системі просодії; участь в експериментальних дослідженнях (https://www.phon.ucl.ac.uk/resource/video_s.php)); дослідження історичного характеру українського наголосу крізь призму прайндоевропейської мови та мов, що постанали на її основі; студювання наукових засад вивчення українського наголосу у взаємозв'язку з історичним розвитком мови; порівняльний аналіз лексикографічних джерел (акцентуаційних, орфоепічних, тлумачних тощо); робота на порталі української мови і літератури щодо перевірки наголошення (слів, тексту: Наголоси онлайн. (slovnuk.ua); Наголос у словах — орфоепічний словник онлайн (nagolos.online); аналіз онлайн-тренажерів із наголошування (Наголос / Теорія і вправи, щоб вивчити наголоси до ЗНО 2020 (webpen.com.ua)); робота з текстами художньої літератури

(Веди, Упанішади, Міфи Стародавньої Греції, Гомерівський епос, трагедії Есхіла, Софокла, Еврипіда тощо); аналіз і коментування запитань та відповідей, наприклад, «Відповідає на запитання С. Караванський» (До мови з розумом: Наголос – душа мови (maidan.org.ua)).

Окремо зосереджуємо увагу на *акцентуаційно-акустичних вправах* комунікативного характеру (вправи щодо правильності наголошування слів, управління в артикуляції через диригування наголошених складів; укладання партитури текстів з опорою на наголос словесний, фразовий, логічний; вправи щодо виформування акцентної поведінки; вправи з аналізу власного голосу, голосу колег, дикторів тощо; вправи на виразне читання з варіюванням темпу, тону, сили голосу й спостереження за реалізацією та функціями словесного наголосу тощо).

Далі пропонуємо теоретичний матеріал когнітивного змісту, опрацювання якого дасть змогу майбутнім учителям українського мовознавства передусім усвідомити фонетичну природу наголосу, з'ясувати походження основних термінів, зорієнтуватися на лінгвістичну парадигму дослідження наголосу, накреслити власні методичні орієнтири у процесі вивчення наголосу як фонетичного явища в закладах загальної середньої освіти. Закцентуємо увагу на тому, що опанування означеної інформації вимагає від здобувачів вищої освіти лінгвістичної пильності, аналітичності, системності в опрацюванні діахронічного матеріалу, умінь послуговуватися лінгвогенетичним, зіставним методами дослідження мовних явищ. Окрім цього, лінгводидактично слушними й стимулювальними в опануванні історичного матеріалу з акцентології є слова І. Огієнка: «<...> щоб правильно вимовляти чуже слово, треба добре знати: 1) з якої мови його взято до нас і 2) закони наголосу цієї мови» [4, с. 241].

За слуховим сприйняттям саме висхідно-низхідні особливості людського голосу, силу видиху повітря, зміну тональності звука, складу, тривалість звучання покладено в основу усного мовлення, що врегульовується наголосом різного типу: *інтонаційним* (висхідний, або акутовий; низхідний, або циркумфлексний, їх поєднання), був характерний для праслов'янської мови; *експіраторним* (або динамічний, видиховий), простежується в українській, чеській, польській, вірменській, грузинській, французькій, англійській, німецькій та інших

мовах); *тонічним* (*музичний, мелодійний*), яким характеризуються сербська, литовська, шведська, норвезька, китайська, в'єтнамська мови; цей наголос був властивий праїндоевропейській, санскритові та старогрецькій мовам; *кількісним* (*довготний, квантитативний*), властивий новогрецькій мові.

О. Бондар, Ю. Карпенко, М. Микитин-Дружинець зазначають, що «наголос є складною й специфічною одиницею, його вивченням займається окремий розділ фонетики – акцентологія» [5, с. 52], де виформується зміст учення про наголос, досліджується його природа, функції. Проте, на нашу думку, наголос сьогодні сприймається набагато контурніше, оскільки він є основою внормування усного мовлення, укладання лексикологічних праць; доповнення та уточнення структурної, морфолого-словотвірної, семантичної, фоностілістичної, фоносемантичної, емоційної характеристики слова; вивчення закономірностей акцентуації повнозначних слів у межах словозмінних парадигм; визначення акцентного типу слів, що мають однакову кількість складів, але різномісний наголос; єдності фонемного складу слова; «засобом оформлення звукового потоку» (за А. Медушевським), утворення ритмічної структури, розрізнення граматичних класів слів тощо.

Наукові дослідження з лінгвістики, історії мовознавчих учень, здійснені на підставі реконструкції мовних архетипів та звукових процесів (починаючи з XIX ст. і донині) праїндоевропейської мови, дають змогу засвідчити функціонування наголосу як просодичної, фонетичної, сингармонічної, граматичної і насамкінець – акцентологічної одиниці в різних мовах та певною мірою простежити його генезу.

Індоевропейська протомова, як узагальнюють мовознавці (Т. Амірова, Ж. Варбот, І. Гальчук, Л. Герценберг, А. Глущенко, В. Дібо, А. Залізняк, С. Кацнельсон, В. Маслова, Б. Ольховиков, В. Складенко, А. Шапошников та інші), у період її поступового виокремлення з первісної мовної площини мала чотири тони (високий рівний, низький рівний, високий глоталізований, низький глоталізований), що характеризувалися просодичними ознаками – *висотою і силою*, які впливали на мовленнєву акцентуацію, створювали особливості у вимовлянні та розрізненні звуків. Зсув висоти і сили тону на рівень слова зумовив формування рухомого словесного наголосу та акцентного контура слова (за В. Дібо);

зсув висоти і сили тону на рівень консонантних фонем став основою зародження «сильних приголосних звуків» (за С. Кацнельсоном) [6, с. 58–59].

У цій думці простежується не лише параметрична акустична варіативність щодо з'ясування статусу наголосу, його зв'язку з тоном, висотою, інтенсивністю, тривалістю, динамічністю, загалом – із просодичною схемою слова, ритмічною структурою, синтагмою, фонетичною фразою, а й різні погляди на «наголос» як термін. Водночас, виникає думка й про те, який із параметрів є основним, або найбільше претендує на роль визначення наголосу в слові; яким чином варіативна параметральність і політонічність індоєвропейської прамови відобразилися на характеристиці наголосу в діяхронії його становлення, ролі в системах інших мов, і української зокрема.

Ознаки впливу зсувів і рухів висоти та сили тону як особливостей наголосу порізно відбилися на мовах, які постали на основі індоєвропейської прамови. Праслов'янська мова (III тис. до н.е. – V–VI ст. н. е.), що також сформувалася на підставі діалектів індоєвропейської протомови, і стала основою розвитку української мови, успадкувала словесну контурність, яка створюється наголосом.

Історія акцентології з її наскрізним терміном «наголос» здавна цікавила науковців, оскільки поняття «свара, сваріта», «удатта», «іктус», «аблаут», «апекс» (тон, наголос, удар, зростання, довгота голосного) були елементами ще давньоіндійських (VIII–II ст. до н.е.) граматик, метричних текстів – мантр (*ma'ntra* – «сприймання звука через мислення», де *man*, *matī*» означає «мислити», «думка» *tra* – місце для мислення), створених на ведійському санскриті.

Історія лінгвістичних учень (Т. Барроу, С. Губерначук, Т. Єлизаренкова, А. Залізник, В. Іванов, В. Кочергіна, А. Лубоцький, С. Наливайко, В. Топоров, І. Тронський та ін.) доводить, що найвидатнішими фонетистами й граматистами давніх часів були мовознавці Індії (Паніні, Катьяна, Патанджала, Шантанава, Негеша та інші), праці яких становлять індійську лінгвістичну традицію, та на базі яких реконструювалися особливості праїндоєвропейських мовних форм.

Засвідчено, що індійська лінгвістична традиція ґрунтується на різних способах опису, коментування та усвідомлення сутності мови, її застосування передусім для збереження сакральних текстів, які було створено на санскриті. На зв'язок санскри-

ту з українською мовою (або українсько-ведійські перетини) є різні дискусивні погляди українських та зарубіжних науковців – філологів, антропологів, істориків, культурологів, індологів, санскритологів (Дж. Бовле, Т. Гамкрелідзе, С. Губерначук, А. Діамонт, Т. Єлизаренкова, В. Іванов, М. Красуцький, С. Наливайко, Б. Рибаків, В. Топоров, М. Уїллер, Ф. Шлегель та ін.). Доказом певної спорідненості, як зазначає С. Губерначук, є те, що «спираючись на санскрит, ми можемо <...> з'ясувати походження багатьох наших мовних одиниць і прадавні часи їхнього побутування» [7, с. 42].

Так, з оперттям на лексику санскриту І. Огієнко пояснює генезу українського наголосу: «Зміни <...> звуків **ъ** та **ь**, а також **и** у старослов'янській мові, – збільшення або зменшення редуції голосової сили їх, – повели до помітних змін місця наголосу в слові. Коли кінцевий наголошений глухий **ъ** чи **ь** почав набирати більшої ірраціональності, то він став глухнути, а з бігом часу, коли такий кінцевий зовсім затих, наголос перейшов на сусідній склад; скажемо, санскр. *sanūs* (з наголошеним *u*) говорить за те, що й праслов'янський відповідник мав наголошене **ъ** на кінці **synъ*; але збільшення редуції цього кінцевого **ъ** довело кінець-кінцем до пересування наголосу на склад уліво, цебто стало *сынъ*» [4, с. 18]. У цій же монографії І. Огієнко доводить, що праслов'янська мова мала наголос рухомий, що за своєю природою був музикальним, фактично як і в санскриті, проте з часом розпочався помітний процес перетворення праслов'янського наголосу, він набував музикально-експіраторного статусу, а пізніше перетворився на «чисто експіраторний».

Установлено, що в санскриті наголос був музикальним (тонічним, політонічним, мелодійним), тому що переважно характеризувався різною висотою тону складу, голосного. На фонетичному рівні, за аналізом індолога Т. Єлизаренкової, розрізнялися три основні тони наголосу: 1) високий (*udātta*; удатта); 2) невисокий / низький (*anudātta*; анудатта); 3) знижувальний (*svarita*; сваріта – звучний), комбінування удатти і анудатти [8, с. 31–32].

За дослідженнями санскриту Т. Барроу, який до уваги бере і морфологічний рівень, функціонували чотири рівні висоти тону, що виникали з одного головного наголосу, а саме: 1) *udātta* – головний наголос на позначення високого тону; такого, що підвищується; 2) *svarita* – сукупність високого і

низького тонів (*samāhāra: udātta, anudātta*) – наголос складу, який безпосередньо знаходився за складом *udātta*; такий склад вимовлявся зі своєрідним переходом від високого до низького тону; 3) *anudātta* – ненаголошений склад; 4) *sannatara* – наголос, що засвідчував вимову на більш низькому тоні складу, який стояв перед головним складом високого тону (*udātta*) [9, с. 108–109].

Варто зазначити, що всі терміни на позначення різновидів наголосу започатковані Паніні. Особлива увага його зосереджувалася на «сваріті», оскільки цей вид наголосу розглядається як результат звукових чергувань, або *sandhi* (санск. зв'язок, з'єднання), що виникали на стикові звуків / фонем (внутрішнє *sandhi*), морфем, слів (зовнішнє *sandhi*). Напевно, саме з огляду на це наголос «сваріта» виконував не лише функцію тонування, а був ще й своєрідним сигналом, що розмежовував кордони слів у фразі, морфем у слові.

Як зазначають Т. Барроу, Т. Єлезаренкова, наголос «сваріта» виконував функцію енклітика, оскільки йшов за парадигматичною «удаттою» – головним наголосом високого тону, що був завжди на початку фрази. Окрім цього, «сваріта» виконував і роль основного наголосу та аналізувався як незалежний наголос. Це відбувалося у «складах структури “у або *v* + голосний”, при цьому щільний сонант у тексті набував вокалічної форми: *u > i(e)*, *v > u (v)*. Наприклад: *kú(v)a – kvà* (де); *sú(v)ar – svàr* (небо); *vṛkí(y)am – vṛkí'* (вовчиця)» [8, с. 16]. Як бачимо, простежується стягнення звуків, під час якого чергуються чи протиставляються «удатта» та «анудатта». «Сваріта» набуває ознак самостійного наголосу й тоді, коли в попередньому складі голосний, який мав основний наголос («удатта»), зникав унаслідок *sandhi* (чергування звуків).

У санскриті самостійний наголос мало майже кожне слово. Не мали наголосу енклітики, проклітики, слова в кличному відмінкові, за винятком початку фрази, коли «наголос рухався на перший склад, незалежно від його першопочаткового місця. Утрачало наголос і особове дієслово в головному реченні, якщо не стояло на початку фрази. У підрядному реченні дієслово на будь-якому місці зберігало свій початковий наголос» [9, с. 108]. Отже, наголос деяких слів, їх форм реалізувався в певних синтаксичних конструкціях.

Наголошеним у слові був лише голосний. Наголос був вільним, тобто припадав на будь-який склад у слові. Наприклад: *ápaciti*

(розплата), *dhāráyati* (держати), *namasyáti* (поважає), *aparāhñá* (післяобідній час).

Варто зазначити, що наголос в українській мові також вільний. З огляду на це І. Огієнко писав: «Найвільніший наголос – це наголос східнослов'янський, а з давніх мов – санскритський» [4, с. 8].

У ведійській мові наголос характеризувався варіативністю і на значення слова не впливав: *áryi – arýi* (око). Означені випадки простежуємо й в українській мові, як-от: ча́су – часу́, за́вжди – завжди́ тощо.

Санскрит містив певну схему графічного позначення аналізованих вище видів наголосу. Цікавим є те, що головний наголос (*udātta*) не позначався ніяким знаком. Проте склад, що знаходився перед *udātta*, тобто *anudātta* чи *sannatara*, підкреслювався підрядковою лінією, а наголос *svarita*, що розміщувався за *udātta*, – вертикальною лінією зверху. Наприклад: *vṛkíya'm* (вовчиця).

Як пише Т. Єлезаренкова, саме за такою акцентною системою укладено чотири ведди-самхіти, а саме: Рігведа (веда гімнів), Самаведа (веда наспівів), Яджурведа (веда жертвоних формул), Ахтарваведа (веда жреця вогню Ахтарвана, веда заговорів, заклинань) та два брахмани (прозові коментарі до вед): «Тайттирія» і «Шатапатха» [8, с. 9]. Зазначимо, що «Тайттирія» як складник «Упанішад» містить розділ «Настанови», де в частині другій читаємо: «Ми викладемо науку про вимову: про звук, наголос, довготність, вирівнювання, посилення, з'єднання. Таким є вчення про вимову» [10, с. 77]. Фактично всі ці особливості вимови було відбито в графіці найдавнішого письма Індії – брахмі та його стадій – деванагарі.

Згодом лінгвісти дійшли висновку, що, оскільки всі види наголосу залежали від головного («удатти»), позначати треба лише його. Імовірно, мовиться про аку́т (лат. *acutus* – гострий, різкий (´)) як і про високий тон, так і про висхідну інтонацію довгих голосних та дифтонгів.

«Сваріту» Паніні з часом пояснює як циркумфлексований наголос (лат. *circumflexus* – загнутий, вигин у значенні висхідно-спадний), який в історії розвитку наголосу відображався різними знаками ~, ^, ^ і став основою розрізнення довгих голосних і дифтонгів як інтонаційних різновидів.

Варто сказати, що звуковий характер як акута, так і циркумфлекса в індоєвропейській мові-основі встановити складно, висновки робляться на засадах реконструйованих

ваних матеріалів і гіпотез. Панують думки, що і в праїндоевропейській мові не було ніяких інтонаційних відмінностей, а виникли вони пізніше в інших мовах, зокрема давньогрецькій, балто-слов'янських (Є. Курилович, Дж. Ясановф). Це питання є дискусійним і нині, та ще й з огляду на те, що змінюються методики дослідження давньої індоєвропейстики.

Рефлекси акута й циркумфлекса дещо відбилися і на наголосі української мови. За дослідженнями Л. Булаховського, С. Карамана, Ю. Карпенка, М. Кочергана, В. Склярєнка та інших, у давніх словах, де наголос був висхідним (акутованим), зберігся нерухомий наголос (*бере́за, бере́зою, бере́зам; воро́на, воро́ною, воро́ни; горо́х, горо́хом, у горо́сі* тощо); слова, де раніше наголос був низхідний (циркумфлексовий), зберегли рухомий наголос: *лі́с – ліси́, сті́л – столи́, рука́ – ру́ки, нога́ – но́ги* тощо.

Отже, мова санскриту є цікавою для аналізу історії розвитку науки про наголос – акцентології, і української зокрема, оскільки в санскриті закладено теоретичні та практичні основи ролі і місця наголосу для становлення мовної системи і структури фактично всіх мов, які належать до індоєвропейської мовної сім'ї, а своїм корінням сягають праїндоевропейської мови.

Не менший внесок у розвиток учення про наголос було зроблено й грецькою лінгвістичною традицією (античною), що znana філософськими, граматичними, історичними, риторичними, художніми працями (Аристотель, Аристофан, Архин, Гесіод, Горгій, Демосфен, Еврипід, Емпедокл, Есхіл, Квінтіліан, Ксенофонт, Лісій, Платон, Сенека та ін.).

Наголос стає предметом дослідження в елліністичний період розвитку давньогрецької мови (мова, що включає три періоди: архаїчний – до VII ст. до н. е.; класичний – із VI ст. до н. е. до кінця IV ст. до н. е.; елліністичний – із початку III ст. до н. е. до V ст. н. е.), коли олександрійські граматисти впроваджують знаки наголосу, діакритичні значки, інтервали між словами, розділові знаки між реченнями. За дослідженнями науковців (О. Белов, А. Євдокимова, Л. Звонська, Є. Курилович, М. Славятинська, С. Соболевський та ін.), надрядкові діакритичні знаки придиховості та наголосу з'явилися в III ст. до н. е. Їх винахідником вважається Аристофан Візантійський (близько 257–180 р.р. до н. е.). Перші просодичні знаки простежуються в олександрійських папірусах із 200 р. н.е. здебільшого

там, де могли виникнути непорозуміння в змісті тексту.

У греків існували спеціальні акцентологічні дослідження елліністичних граматиків (Трифона, Птолемея Аскалонського), розроблялися акцентологічні коментарі до авторських видань. У I ст. н. е. Гераклід Милетський уклав «Всезагальну просодію», у якій акцентологічна традиція приводилася до певної системи. Доведено факт опису узагальненої роботи з акцентології, укладеної Геродіаном (II ст. н. е.).

Основою з'ясування особливостей давньогрецького наголосу стали й графічні написи, аналіз папірусів, зокрема гомерівських (Дж. Гіслер, А. Євдокимова Дж.-Л. Фурне та ін.).

Епос, написаний давньогрецькими письменниками, містить позначки наголосу за його видами: 1) *гострий* (акут) (грец. ἡ προσῳδία ὀξεῖα, лат. accentus acutus; графічне позначення `); 2) *тупий* (гравіс) (грец. ἡ προσῳδία βαρεῖα, лат. accentus gravis; графічне позначення `); 3) *огорнений* (циркумфлекс; грец. ἡ προσῳδία περιπῳμένη, лат. accentus circumflexus; графічне позначення ~ або ^), лінгвістичні особливості яких (закономірності наголошування, види, функції) частково описано в античних граматиках та риториках (Платон, Аристотель, Квінтіліан, Помпей, Сервій, Варрон). Кожний із наголосів позначався не лише як діакритичний знак, а виконував певну тонічну функцію під час мовлення: гострий наголос спонукав до висхідного тонування мовлення, циркумфлекс означав висхідно-низхідний тон, ці тони розрізнялися на слух.

У II–V ст. н. е. виникає більш системна акцентуація літературних текстів, що вимагала від писців великої уваги, адже варто було стежити за знаками наголосу, інтонувати довге слово, зважати на енкалітики (грец. τὰ ἐγκλιτικά, лат. encliticae «прихилені назад») та проклітики (грец. τὰ προκλιτικά, лат. procliticae «нахилені вперед»), розмежовувати слова, позначати кінець запису.

Автори різних давньогрецьких текстів намагалися за допомогою просодичних значків поставити не лише наголос, але й зберегти звукову придиховість звуків (легку (´), важку (щільну) (˘), (˘˘)) розмовної мови. Придихові позначки мали всі слова, що починалися голосним. При цьому, як зазначає Л. Звонська, «щільний, або важкий придих (spiritus asper) перед голосним вимовлявся як [g] (латинське [h]): ὠΰρα [go'pa]; легкий придих (spiritus lenis) не вимовляється: ἀΰκου, ὠ [aku'o]» [11, с. 16].

Оскільки давньогрецька мова мала значний вплив на розвиток слов'янських, то традиція ставити різні надрядкові «зазначки» (за І. Огієнком) простежувалася і в східнослов'янських стародруках. Роль позначок відіграла здебільшого камора $\hat{\text{~}}$, її ставили на початку слова, водночас над словом стояла й оксія, наприклад: $\hat{\text{~}}\text{юде}\acute{\text{~}}\text{л}$. Камору ставили і в середині слова на йотованому голосному, якому передував інший голосний, як-от: *твоѐму*.

Досліджуючи особливості українського друкарства, І. Огієнко писав, що камора могла мати значення наголосу, «її ставили на тих формах множини, що однаково брелять з формами однини, для відрізнєння від них, напр., *апостоль* – це родовий множини (пор. це саме ще в київських Глаголицьких Листках X віку: *грѣхѣ*, *мѣченикѣ*, *апостоль* і др.; звичайно, тут $\hat{\text{~}}$ має лише графічне значіння)» [12, с. 1]. У цій же праці автор зазначає, що «всі надрядкові значки в українських рукописних пам'ятках перейнято з грецького письма ще на початку нашої писемности, але правильне вживання їх виробилося значно пізніше» [63, с. 1], на що мали вплив і закономірності наголошування в старогрецькій мові.

Аналіз підручників із давньогрецької мови (Л. Звонська, А. Козаржевський, М. Славятинська, О. Широков, Ю. Шичалін та ін.) дає підстави для висновку, що характеристика старогрецького словесного наголосу тісно була пов'язана з голосними звуками, а також наголос впливав на їх особливості. У давньогрецькій мові функціонували п'ять коротких голосних та вісім довгих, а саме: короткі: $\acute{\alpha}$, $\acute{\iota}$, $\acute{\upsilon}$, $\acute{\epsilon}$, $\acute{\omicron}$; завжди короткі: α , ϵ , \omicron ; довгі: $\acute{\iota}$, $\acute{\epsilon}$, $\acute{\alpha}$, $\acute{\alpha}$, $\acute{\omicron}$, $\acute{\upsilon}$, η , ω ; завжди довгі: η , ω . Було шість дифтонгів: $\alpha\iota$, $\alpha\iota\omicron$, $\epsilon\upsilon$, $\alpha\upsilon$, $\omicron\upsilon$.

Словесний наголос *акут* (гострий наголос) ставився на першому, другому, третьому складі від кінця слова як над коротким, так і над довгим голосним. Якщо акут знаходився на третьому складі від кінця слова, то голосний першого складу від кінця слова мав бути коротким. Наприклад: $\acute{\epsilon}\omicron^3/\text{πε}^2/\rho\omicron\varsigma^1$ (вечір) – акут на третьому складі від кінця слова (голосний [o] в першому складі від кінця короткий); $\acute{\alpha}\lambda^3/\acute{\eta}\theta\epsilon^2/\acute{\iota}\acute{\alpha}^1$ (істина) – акут на другому складі від кінця слова, де останній голосний першого складу від кінця слова є коротким ($\acute{\alpha}$); $\chi\rho\acute{\omicron}^2/\nu\omicron\varsigma^1$ (час) – акут на другому складі від кінця слова. Акут «на останньому складі не змінюється на тупий, якщо після слова стоїть енкалітика» [13, с. 341].

Циркумфлекс у давньогрецьких словах ставився на першому, другому складі від кінця слова лише на довгому голосному або дифтонгові, наприклад: $\kappa\alpha^2/\lambda\acute{\omicron}\varsigma^1$ (красивий, хороший). Хоча маркування циркумфлекса на другому складі від кінця слова вимагало, щоб у першому складі від кінця слова був короткий голосний, як-от: $\delta\eta^2/\mu\omicron\varsigma^1$ (народ), $\delta\acute{\omicron}\rho\omicron\upsilon$ (дар).

Гравіс (тупий наголос) ставився лише на останньому складі слова (на першому від кінця слова), інколи цей склад і не був наголошеним. І. Тронський обґрунтовує, що особливістю олександрійської системи акцентуації, як і санскриту, було ставити наголос на ненаголошеному складі, це був *гравіс*. Так маркувалися склади з низькою тональністю, фонологічно значущим тоновим переходом [14, с. 16–17], що давало підстави називати наголос музикальним (тонічним), наприклад: $\text{Μίχα}\grave{\eta}\lambda$ (гравіс знаходиться перед наголошеним складом, на наголошеному складі простежується акут, що відображає особливе явище інтонаційного мелодизму). Інколи як на наголошеному, так і ненаголошеному складі маркувався лише гравіс, що засвідчувало змішування олександрійської та візантійської акцентуаційних систем. Візантійська акцентуаційна школа характеризувалася маркуванням лише наголошеного складу (за А. Євдокимовою, І. Тронським).

Аналіз слів, зокрема іменників, репрезентує, що під час словозміни відбувається і рух наголосу, і зміна типу наголосу, наприклад: у словах $\delta\eta\mu\omicron\varsigma$ «народ» → $\delta\eta\mu\omicron\upsilon$ «народу»; $\acute{\alpha}\nu\theta\rho\omega\pi\omicron\varsigma$ «людина» → $\acute{\alpha}\nu^3/\theta\rho\acute{\omicron}^2/\rho\upsilon^1$ «людини» простежуємо зміну огорнутого наголосу на акут у другому складі від кінця слова і рух акута із третього складу від кінця слова на другий склад.

Правила функціонування давньогрецького наголосу дають підстави зробити висновок: у слові $\delta\eta\mu\omicron\varsigma$ у Н. в. циркумфлекс стоїть на другому складі від кінця слова на довгому голосному [η], під час вимови цього слова відчувався висхідно-низхідний тон. У Р. в. слово $\delta\eta\mu\omicron\upsilon$ вимовлялося без низхідної тональності, адже огорнутий наголос перетворився на акут, який надав слову лише висхідної мелодійності, бо за правилом акцентуації у цій лексемі циркумфлекс не можливий, оскільки перший склад від кінця слова містить довгий голосний звук [υ].

Аналізуючи слова $\acute{\alpha}\nu\theta\rho\omega\pi\omicron\varsigma$ «людина» → $\acute{\alpha}\nu^3/\theta\rho\acute{\omicron}^2/\rho\upsilon^1$ «людини», спостерігаємо, що в іменникові Р. в. замість закінчення - $\omicron\varsigma$ маємо флексію - $\omicron\upsilon$, тому гострий наголос

(акут) не може зберегтися на третьому складі від кінця слова, оскільки під час словозміни в першому складі від кінця слова з'явився довгий голосний [u]. Отже, наголос (акут) із третього складу від кінця слова рухається до найближчого складу від кінця слова, але змінитися на огорнутий (циркумфлекс) наголос теж не може, бо це порушить правило акцентування, адже в першому від кінця слова складі простежується довгий голосний [u].

Наголос виконував різні функції, зокрема: *мелодійну* (слова, які не мали наголосу на останньому складі, називалися баритонними і звучали низько); *смыслорозрізнавальну* (φῶς «світло» – φῶς «чоловік»; βίος «життя» – βίος «дук», «зброя»; δῆμος «народ» – δημός «жир»; φόρος «данина» – φόρος «попутний, вітер»); *форморозрізнавальну* (τροχός «біг» – τροχός «колесо»; οἶκος «будинки» – οἶκος «вдома»). Приклади засвідчують, що на значення слова впливали як місце наголосу, так і його тип.

Смыслорозрізнавальна функція наголосу простежується нині і в українській мові.

Л. Звонська зазначає, що «залежно від місця та типу наголосу усі слова поділялися на окситони, парокситони, пропарокситони, периспомени, пропериспомени» [13, с. 340]. Слова, у яких акут, гравіс стоять на останньому складі, називаються окситони (οxytonon); слово, яке має акут на передостанньому складі, називається парокситон (paroxytonon); слово, у якому гострий наголос стоїть на третьому від кінця складі, називається пропарокситон (proparoxytonon). Слово, що має циркумфлекс на останньому складі, називається періспомен (perispomenon); слово, у якому циркумфлекс стоїть на передостанньому складі, називається проперіспомен (properispomenon). Слова, які не мають наголосу на останньому складі, називаються баритони (barytona). У грецькій мові наголошений голосний вимовлявся на тон вище, аніж ненаголошений. Саме тому наголос греки називали προσῶδι'α (просодія), що римляни дослівно переклали як *accentus prispiv*» [11, с. 27].

Таким чином, у давньогрецькій мові започатковується поняття акцентної парадигми як типу розподілу наголосу і на складі, і на морфемі, і на словоформі.

Із бігом часу саме акцентна парадигма стає домінуючою в процедурах реконструкційного аналізу та опису акцентної системи праслов'янської мови. Основою цього процесу науковці визначають морфологічний принцип (праці В. Винницького, В. Дибо, Г. Замятіної, С. Ніколаєва, В. Скляренка та ін.).

Автори енциклопедичного видання «Українська мова» зазначають, що «при описі акцентної системи сучасної української мови баритонованими називаються слова з нерухомим наголосом на основі, наприклад: берé за, блó до, дя'тел; окситонованими називають слова з нерухомим наголосом на закінченні, наприклад: айва', молоко', живота'» [15, с. 44; 434].

Парокситонний наголос також є предметом дослідження українських акцентологів та діалектологів (З. Веселовська, В. Винницький, Я. Закревська, Г. Кобирилка, Г. Коць-Григорчук, Н. Марчук, О. Тараненко та ін.) і пояснюється як «фіксований наголос на другому складі з кінця слова, який може функціонувати як постійна парокситонеза та парокситонеза на тлі вільного рухомого наголосу» [16, с. 14], «накореневий (накорінний) наголос» (за В. Винницьким, І. Огієнком). Визначення терміна засвідчує, що парокситонна акцентна парадигма одночасно піддається аналізу як на засадах фонетичного, так і морфологічного принципів. Нині в наукових доробках парокситонеза студіюється на тлі живої діалектної мови і порівнюється з нормою наголошування, іде пошук шляхів виникнення і функціонування означеної наголосової парадигми на теренах української акцентології, методик її дослідження.

До акцентно парокситонованих належать, наприклад, дієслова початкової форми: бра'ти, писа'ти, люби'ти, води'ти тощо. Проте в 1-й особі однини наголос за кодифікованими нормами рухається на флексію: беру', пишу', люблю', воджу' тощо. Таке наголошування є звичним для жителів південно-східних територій України. Проте в усному мовленні південно-західного регіону простежуємо накореневий наголос, або парокситонезу: бе'ру, пи'шу, лю'блю, во'джу, який не є літературним, хоча виник ще в староукраїнській мові й охопив широкий ареал щодо послуговування мовцями. З огляду на зазначене В. Винницький пише: «Віками таке акцентування розхитує літературну норму і ніяк не може пробити собі дорогу до літературного вжитку, постійно конкуруючи із флексійним наголошенням» [17, с. 53]. Причину такого стану автор убачає в інтенсивному впливові процесів зросійщення української мови. Відтак слушною є думка І. Огієнка про те, що «ґрунт до накорінного наголосу (і не лише парокситонного – Г.К.) у нашій мові постав ще в доісторичну добу <...>» [4, с. 40], яка спонукає до наукових

пошукувань, і через дослідження мов санскриту та давньогрецької зокрема.

Отже, давньогрецький наголос був різнофункційним; рухомим, вільним, але в межах правила трисилабії (грец. τρεῖς «три» і ἡ συλλαβή «склад»), тобто ставився «на одному із трьох останніх складів слова» [4, с. 245; 11, с. 27]; до III ст. до н. е. описується як музичний (поліфонічний, тонічний, мелодійний), а з плином часу через фонетичні процеси у вокалічній системі мови перетворився на експіраторний. У сучасній грецькій мові графічно функціонують усі три види наголосу – акут, гравіс і циркумфлекс, але на слух ці наголоси не розрізняються. Новогрецький наголос як і український – динамічний та співіснує з квантитативним (кількісним).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичні відомості про генезу наголосу у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника, і формуванні його фонетичної компетентності зокрема, є підставою глибокого усвідомити те, що функціонування наголосу (акута, гравіса та циркумфлекса) у прамовах створило підґрунтя для дослідження фонетичної та граматичної його природи, просодичного квантування мовлення, розроблення лінгвістичного й методичного інструментарію щодо з'ясування ролі і місця наголосу у фонетичній та морфологічній структурі слова, протиставлення та аналізу наголошеного і ненаголошеного складів у межах фонетичного слова і слова як граматичної категорії.

Сьогодні виникає потреба узагальнення багаторічного акцентологічного досвіду та інтегрування його передусім у навчальну фонетико-фонологічну систему української мови, що опановується в закладах вищої педагогічної освіти, розроблення методичної системи навчання фонетики майбутніх учителів українського мовознавства з оперттям на акцентологічний складник.

Актуальним як для філології, так і лінгводидактики є історичний перегляд генези українського наголосу періодів його формальної літературності під інтенсивним натиском зросійщення. Поряд з уроками, що засвідчує історія, варто розробляти методи прогнозування розвитку системи мови, й акцентологічної зокрема, та ефективні методики її навчання.

Список бібліографічних посилань

1. Сучасна українська мова: Лексикологія. Фонетика: підручник / за ред. А.К. Мойсієнка. Київ: нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ: Знання, 2013. 340 с.

2. Кобиринка Г.З історії вивчення акцентуації в українській діалектології: аспекти, прийоми, методи. *Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2015. Вип. №26. С.127–133.
3. Винницький В. Деякі теоретичні питання акцентології. *Мовознавство*. 2003. №5. С. 14–25.
4. Митрополит Іларіон. Український літературний наголос. Мовознавча монографія. Вінніпег, 1952. 306 с.
5. Бондар О.І., Карпенко Ю.О., Микитин-Дружинець М.Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 368 с.
6. Маслова В.А. Истоки праславянской фонологии: учебное пособие. Москва: Прогресс-Традиция, 2004. 480 с.
7. Губерначук С. Українська мова і санскрит: вибіркове представлення споріднених слів. Київ: Видавництво «Фенікс», 2018. 352 с.
8. Елезаренкова Т.Я. Ведийский язык. Москва: Наука, 1987. 183 с.
9. Барроу Т. Санскрит. Перевод с англ. Н. Лариной. Москва: Прогресс, 1976. 411 с.
10. Упанішади в 3-х книгах. Кн. 2. Москва: Наука, Ладомир, 1991. URL: http://lukashevichus.info/knigi/upanishady_syrkin2/04_taittiriya.htm (дата звернення: 17.08.2022).
11. Звонська Л.Л. Давньогрецька мова. Підручник для філософів. Київ, 2011. 674 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Zvonska_Lesia/Davno_hretska_mova_Pidruchnyk_dlia_filosofiv.pdf (дата звернення: 19.08.2020).
12. Огієнко І. Наголос, як метод означення місця наголосу виходу стародрукованих книжок. Замітки з історії наголосу на послугах палеотипії. Львів, 1925. 28 с.
13. Звонська Л.Л. Енциклопедичний словник класичних мов / за ред. Л.Л. Звонської. 2-е вид. випр. і допов. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2017. 552 с.
14. Тронский И.М. Древнегреческое ударение. М.–Л.: Издательство АН СССР, 1962. С. 16–17. 148 с.
15. Українська мова: Енциклопедія / уклад. В.М. Русанівський та ін. Вид. 2-ге (випр. і доповн.). Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. 824 с.
16. Кобиринка Г. Прийоми та методи аналізу парокситонези на тлі вільного, рухомого наголосу в українських говірках. *Українська мова*. 2016. №2. С.14–23.
17. Винницький В. Про українську дієслівну парокситонезу. *Мовознавство*. 2008. №4. С. 40–54.

References

1. Moisienko, A.K. (Ed.). (2013). *Modern Ukrainian language: Lexicology. Phonetics: a textbook*. Kyiv: Science. 340 p. [in Ukr.]
2. Kobyrnka, H. (2015). From the history of the study of accentuation in Ukrainian dialectology: aspects, techniques, methods. *Historical and philological collection of regional problems*, 26: 127–133. [in Ukr.]
3. Vynnytskyi, V. (2003). Some theoretical issues of accentology. *Linguistics*, 5: 14–25. [in Ukr.]
4. Metropolitan Hilarion. (1952). *Ukrainian literary accent. Linguistic monograph*. Winnipeg. 306 p. [in Ukr.]
5. Bondar, O.I., Karpenko, Yu.O., & Mykityn-Druzhynets, M.L. (2006). *Modern Ukrainian language: Phonetics. Phonology. Orthoepy. Graphics. Lexicology. Lexicography. Education manual*. Kyiv: Academy Center. 368 p. [in Ukr.]

6. Maslova, V.A. (2004). The origins of Proto-Slavic phonology: A study guide. Moscow: Progress-Traditsia. 480 p. [in Rus.]
7. Hubernachuk, S. (2018). Ukrainian language and Sanskrit: a selective presentation of related words. Kyiv: Fenix Publishing House. 352 p. [in Ukr.]
8. Elezarenkova, T.Ya. (1987). Vedic language. Moscow: Science – Main edition of Eastern literature. 183 p. [in Rus.]
9. Barrow, T. (1976). Sanskrit. In Larina, N. (trans. from Eng.). Moscow: Progress. 411 p. [in Rus.]
10. Syrkin, A.Ya. (Ed.). (1991). Upanishads in 3 books (2nd book). Moscow: Science, Ladomir. Retrieved 17.08.2022, from http://lukashevichus.info/knigi/upanishady_syrkin2/04_taittiriya.htm [in Rus.]
11. Zvonska, L.L. (2011). *Ancient Greek language. Textbook for philosophers*. Kyiv. 674 p. Retrieved 19.08.2022, from https://shron1.chtyvo.org.ua/Zvonska_Lesia/Davnohreka_mova_Pidruchnyk_dlia_filosofiv.pdf [in Ukr.]
12. Ohienko, I. (1925). Emphasis as a method of determining the place of emphasis in the publication of old printed books. Notes on the History of Emphasis on Paleotype Services. Lviv. 28 p. [in Ukr.]
13. Zvonska, L.L. (2017). Encyclopedic dictionary of classical languages (2nd ed.). Kyiv: Kyiv University Publisher. 552 p. [in Ukr.]
14. Tronsky, I.M. (1962). Ancient Greek stress. Moscow-Leningrad: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR. 148 p. [in Rus.]
15. Ukrainian language: Encyclopedia (2nd ed.). (2004). In Rusanivskyi, V.M. et al. (Eds.). Kyiv: Bazhan M.P. Publishing House “Ukr. Encyclopedia” 824 p. [in Ukr.]
16. Kobyrnka, H. (2016). Techniques and methods of analysis of paroxytonesis against the background of free, moving stress in Ukrainian speech. *Ukrainian language*, 2: 14–23. [in Ukr.]
17. Vynnytskyi, V. (2008). About Ukrainian verb paroxytonesis. *Linguistics*, 4: 40–54. [in Ukr.]

KUZNETSOVA Halyna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods Department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

STRESS IN THE METHODOICAL TRAINING SYSTEM PHONETICS OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

Summary. The article deals with the essence of stress in the methodical training system phonetics of future teachers-philologists. Based on systemic, analytic-synthetic methods and competence approach the essence of the concept «methodical training system phonetics» is defined, specific principles of training phonetics are designed in the article.

The study revealed that the main components in the structure of the methodical training system phonetics are the goals, content, methods, means, and organizational forms of educational process that aimed to achieve the result of training phonetics. It should be noted that the cognitive-knowledge component of methodical system, which ensures a high level mastery of the phonetics program results and forming of future teacher-philologist's practical competencies for successful communication in society is based on the content of the phonetic-phonological system as a regularly constructed and interconnected set of segmental and suprasegmental phonetics units. It is proved that the stress as a supersegmental phenomenon combines the segmental units into a single integrated system, determines the intonation-rhythmic background of speech, characterizes it by strength, dura-

tion and tone; creates clear auditory contrasts, adapts speech to listening and perception.

A system of exercises (motivational-oriented, cognitive-activity, analytic-synthetic, accentuation-acoustic) is proposed, that will contribute the mastery of stress doctrine and will be an accentological background in the phonetics learning system of future teachers-philologists.

The stress genesis in proto-Indian (Vedic Sanskrit) and proto-Greek languages, based on the comparative-historical method is observed; its term characteristics, features of graphic notation, types, tonic dynamics, rules of stress were clarified in the article. The influence of pre-stress on the accent features of the Ukrainian language formation, on the design of future teachers-philologists' stress teaching methods is determined.

Keywords: teachers-philologists; stress; stress doctrine; methodical training system phonetics; phonetic-phonological system; stress in proto-Indian language; stress in proto-Greek language; language didactics; accentological exercises.

Одержано редакцією 12.08.2022
Прийнято до публікації 02.09.2022

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович, ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна

Інструменти та механізми підвищення рівня
управлінської культури керівників закладів освіти.....5

ZABLOTSKA Lyubov, MELESHCHENKO Vira, CHERNII Liudmyla

Foreign language teaching using interactive technologies
at higher education establishments..... 10

AKHUNDOVA Sevinj Leffk

Educational process in higher institutions: issues of its optimization20

SHAROV SERGIJ, RASSOKHA Inna

Specific features of using Web 2.0 technology
in the educational process26

ШЛІХТА Ганна Олександрівна

Феномен «деонтологія» в професійній підготовці
майбутніх фахівців ІТ-галузі.....33

МЕЛЬНИЧЕНКО Сергій Васильович, ОВЧИННИК Володимир Анатолійович, ГУДАЛЬ Сергій Антонович

Перспективи підготовки фахівців військових спеціальностей
у системі ВВНЗ.....39

ХМЕЛЬНИЦЬКА Олена Сергіївна, ТКАЧЕНКО Лариса Василівна

Проблеми та перспективи впровадження
старшої профільної школи в Україні45

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

АКІРІ Іон

Професійна підготовка майбутніх вчителів у контексті
трансдисциплінарної парадигми.....52

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

(за предметними спеціальностями)

КУЗНЕЦОВА Галина Петрівна

Учення про наголос у методичній системі навчання фонетики
майбутніх учителів української словесності56

ЗМІСТ67

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки
№ 3. 2022**

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'яно Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.

ISSN 2524-2660



9 772524 266002

Підписано до друку 10.09.2022
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 7,5. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com