

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Кафедра освітології та інноваційної педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Навчально-науковий інститут публічного управління
та державної служби
Кафедра публічної політики
Інститут досліджень безпеки Європейського Союзу (Франція)
Гранадський університет (Іспанія)
Жешувський університет (Республіка Польща)
Університет третього віку в Громадкі (Республіка Польща)
Європейський інститут безперервної освіти (Словацька Республіка)
Педагогічний інститут Чендуського університету (КНР)
Університет імені Неджметтіна Ербакана (Туреччина)
Державний університет в Гуарапуаві (Бразилія)

Матеріали
VI Міжнародної науково-практичної конференції

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ І СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

20–21 травня 2022 року

Харків
2022

ББК 74.58+74.20+88.40+88.840

УДК 37.013.77:[378+373.5]

П86

Редакційна колегія:

Балацинова А. Д. – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Васильєва С. О. – д-р пед. наук, доцент, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Ворожбіт-Горбатюк В. В. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Кін О. М. – д-р пед. наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Лупаренко С. Є. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Попова О. В. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Рогова Т. В. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Собченко Т. М. – д-р пед. наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Ткачова Н. О. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Цапко А. М. – канд. пед. наук, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Відповідальність за зміст, стилістику, орфографію та пунктуацію статей несуть автори

*Затверджено редакційно-видавничою радою
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол №7 від 20.07.2022 року)*

Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 20–21 травня 2022 р.) / за ред. Боярської-Хоменко А. В., Попової О. В. ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2022. 498 с.

У збірнику відображено психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої школи в умовах сучасних викликів. Він містить результати досліджень учених, викладачів, учителів, наукові пошуки докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти з питань методології, історичного та компаративного дискурсу розвитку педагогічної науки; організаційних, дидактичних і методичних засад реалізації дистанційного та змішаного навчання; педагогічних засад інклюзивної освіти; інновацій в освіті; розвитку загальної і вищої освіти; освіти дорослих; цифрових трансформацій в публічному управлінні та адмініструванні.

Матеріали стануть у нагоді науковцям, докторантам, аспірантам, викладачам, здобувачам вищих закладів освіти, практичним працівникам у галузі освіти.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ, ІСТОРИЧНИЙ І КОМПАРАТИВНИЙ ДИСКУРС РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Ваховський Л. Ц. Індукція і дедукція як пізнавальні процедури в дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки	12
Гончарова О. М. Освітні програми у сфері туризму французьких закладів вищої освіти	15
Горєлова М. А. Провідні технології організації навчання студентів у США	19
Докучаєва В. В. Інжиніринг як інструмент дослідження в галузі освіти	23
Друганова О. М., Гусенко К. В. Актуальність ідей К. Д. Ушинського в парадигмі сучасної української школи	27
Зарудна І. А. Суть терміну «компетентність» у законодавстві про освіту України та Європейського Союзу	30
Zaťko Jozef Development of Cooperation between Educational Institutions in the European Union as a Network Activity	33
Золотухіна С. Т. Наскрізне виховання як складова педагогічного процесу в історичному дискурсі	36
Кабусь Н. Д., Мартинюк І. М., Погребняк Т. Д. Зарубіжний досвід надання соціально-психологічної допомоги військовослужбовцям та цивільному населенню в зоні збройних конфліктів	40
Костенко О. В. Метод кодування за Grounded Theory Methodology в процесі проєктування дослідницького дизайну історико-педагогічного дослідження	44
Madsen S. S., Krasin S., Krasina H., Khodykina Y. Cross-Sectional Studies of Ukrainian and Norwegian Pre-Service Early Childhood Education Teachers' Digital Practices	47
Магілін О. В. Система закладів військової освіти Латвії	55
Marchenko O., Varannyk M., Zhovtonizhko I. Peculiarities of Teaching the Fundamentals of Comparative Pedagogy to Graduates of the Scientific Degree “Doctor of Philosophy” in the Specialty of “Educational, Pedagogical Sciences”	59

Список використаних джерел

1. Зеленська, Л., Балацінова, А. Теоретичні основи застосування контент-аналізу в історико-педагогічних дослідженнях. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2020. № 1. С. 29–42.
2. Мірошніченко В. Особливості сучасної методології військово-педагогічних наукових досліджень. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 2 (4). С. 345–354.
3. Berg Ch., Milmeister M. Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden... In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2011. P. 303–332.
4. Charmaz K. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, 2006.
5. Deepa V., Sujatha R., Mohan J. Unsung voices of technology in school education-findings using the constructivist grounded theory approach. *Smart Learning Environments*. 2002. № 9(1). P. 1–25.
6. Przyborski A., Wohlrab-Sahr M. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München, 2010.
7. Strauss A. L. *Grundlagen qualitative Sozialforschung*. München, 1991.

CROSS-SECTIONAL STUDIES OF UKRAINIAN AND NORWEGIAN PRE-SERVICE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS' DIGITAL PRACTICES

Madsen S. S.

PhD in Pedagogy, Associate Professor
UiT The Arctic University of Norway
Tromsø, Norway

Krasin S.

PhD in Pedagogy, Head Association of Child and Family Psychologists
Kharkiv, Ukraine

Krasina H.

PhD in Pedagogy,
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of the
Kharkiv Regional Council
Kharkiv, Ukraine

Khodykina Y.

PhD in Psychology, Associate Professor
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

Пандемія Covid-19 спровокувала різкі зміни в освітньому контексті. Здається, що у використанні онлайн-навчання є певні успіхи, та проблема соціальної дистанції більш не є актуальною проблемою. У цій статті представлені

результати опитувань, проведених у Норвегії та Україні, щодо динаміки професійної цифрової компетентності в період освітньої трансформації.

Ключові слова: *цифрові технології, дошкільна освіта, вихователь закладу дошкільної освіти, цифрова компетентність, ставлення.*

The context of education has changed dramatically due to the Covid-19 pandemic. It seems that the use of online education has increased even though the need for social distancing is no essential. This article presents results of the surveys conducted in Norway and Ukraine and dedicated to the dynamics of professional digital competence in times of educational transformation.

Key words: *digital technology, early childhood education, pre-service teachers, digital competence, attitudes.*

Attitude and digital technology use in early childhood education

A key aspect of digital education is the need to equip all learners with digital competence, which involves knowledge, skills and attitude. This is stated in the European Commission's digital education action plan for 2021–2027 [1]. Prior to the Covid-19 pandemic, attitudes towards digital technology seemed to have the greatest impact on practitioners' use of digital technology among early childhood education (ECE) teachers and pre-service ECE teachers. A large American study of ECE teachers ($n = 1234$) found, through the use of a path model, that attitudes towards the value of technology had the greatest impact on ECE teachers' technology use [2]. When Casillas Martín et al. [3] studied Spanish pre-service ECE teachers in 2017 ($n = 332$), they found that students acknowledged the need for and importance of ICT for their future careers and wanted to become proficient in their use of ICT. The pre-service ECE teachers assessed their attitudes towards ICT as being very positive, but they described their use of ICT as moderate and their knowledge related to it as limited. The authors concluded that digital competence was yet to be achieved by students beginning their training in ECE studies. If this is the case, it is crucial that we are aware of the dynamics of professional digital competence (PDC), which involve technical skills, attitude and subject-related pedagogical competence. Palomino [4] also found that Spanish pre-service ECE teachers showed favourable attitudes towards the use of ICT, but that the attitudes were conditioned by the appropriate training received. The research has shown that teachers' negative attitudes towards the use of digital technology is related to training deficiencies [4]. The research conducted prior to the educational transformation has also supported the notion of a strong link between attitude and practice. Mueller et al. [5] found that attitude towards computer technology proved to be a critical contributor when distinguishing between successful and less successful integrators of digital technology in teacher education. They claimed that the predictive strength of attitude towards computer technology as an instructional tool was consistent with recent research. Hew and Brush [6] found that technology integration was directly influenced by four barriers, listing teachers' attitudes and beliefs towards using technology as one of them.

Teaching with digital technology changed dramatically as Covid-19 became a global concern. Due to social distancing and mandatory requirements, education and society had to lock down. This varied across the globe in severity, but education was conducted digitally for a long time. The change was so dramatic that, in research

terminology, it is referred to as the educational transformation [7; 8]. This article presents results from a survey conducted in Norway of how attitudes towards digital technology have been affected during the educational transformation. Using the outcome of the results from the relationship between two Norwegian cross-sectional studies, this article discusses the results of a Ukrainian cross-sectional study. The results from the Norwegian analysis indicate a disruption within the dynamics of digital practices. Prior to the pandemic, attitude was a statistically significant predictor of students' expected use of technology in their future professional practices with children. When conducting the same survey ten months into the pandemic, attitude was no longer a predictor related to the use of digital technology [9]. This calls for further research, and the Ukrainian data have added an international perspective to the study. All data collected are based on the same survey construct.

Research question

What are the dynamics between Ukrainian pre-service ECE teachers' competence, use and attitudes regarding digital technology and educational practices?

Background for the study. The results of the multiple regression analysis from the Norwegian data from 2020 and 2021 showed that there were different dynamics between use, competence and attitude between the groups. As shown in Table 1, attitude was not a statistical predictor for future use of ICT in 2021. For the model in 2021, only PDC was statistically significant for pre-service ECE students' application of digital tools in their future work with children. The adjusted R-square for the multiple regression model was 0,162, which indicates that 16,2% of variation in the output variable (I will often use digital tools in my future pedagogical work in kindergarten) can be explained by competence as the main predictor.

Table 1

Standardized linear regression coefficients to predict the professional application of ICT with the use of the item 'I will often use digital tools in my future pedagogical work in kindergarten' [8]

Data	Attitude	PDC
2020 ($n = 61$)	0,27** ($p = 0.012$)	0,43*** ($p = 0,000$)
2021 ($n = 57$)	-0,05 ($p = 0.655$)	0,45*** ($p = 0,001$)

*Significant at the 0,05 level (two-tailed)

**Significant at the 0,01 level (two-tailed)

***Significant at the 0,001 level (two-tailed)

This comparative study is based on a quantitative survey conducted at different points in time. The first data collection was conducted in Norway at the start of the pandemic, April and May 2020, at UiT The Arctic University of Norway. Of the 85 pre-service ECE teachers in the last semester of their bachelor's degree, 61 replied to the survey, resulting in a response rate of 71,8%. After experiencing extensive use of online education, follow-up surveys were conducted during the spring of 2021. In February, 57 of the 80 Norwegian pre-service ECE teachers in the last semester of their bachelor's degree replied to the survey, resulting in a response rate of 70,4% (these findings are

presented as background for the study). The second round of data collection was conducted in both Norway and Ukraine. The Ukrainian survey was conducted during April and May 2021 at Kharkiv National Pedagogical University, where 55 of the 73 pre-service ECE teachers in their third year of education responded to the survey, resulting in a response rate of 75,36%. The survey applied in this study was developed in 2015 and has since been modified and refined. It has been applied internationally and over time in Norway, with persistent results of sufficient scores when calculating the construct's internal consistencies. When using regression analysis to test attitude and PDC as predictors for application of digital tools, both predictors have been shown to be statistically significant for pre-service teachers and teacher educators in both Norway and New Zealand [9; 10; 11].

We calculated Cronbach's alpha as a measure for internal consistency. This determines whether the data can be employed for research and whether the acceptable value of alpha is between 0,70 and 0,90 [12]. We found that alpha was acceptable for further analysis (see Table 2). We have used Student's *t*-test to determine statistical difference when comparing means, and effect sizes were calculated using Cohen's *d*-value: 0,2 = small effect, 0,5 = medium and 0,8 = large effect [13, p. 267]. We operated with a significance level of 0,05.

Table 2

Measure for internal consistency by Cronbach's alpha

Variable	Norway 20 (<i>n</i> = 61)	Norway 21 (<i>n</i> = 57)	Ukraine 21 (<i>n</i> = 55)	Number of items
PDC	0,676	0,754	0,706	8
Attitude	0,721	0,706	0,759	8

Descriptive statistics of variables. When calculating the effect size there was hardly any difference between the two groups of students when looking at mean-scores of their DC (see table 3), their attitudes and their expected use of digital tools in their future professional practices.

Table 3

Means, standard deviation and effect sizes for the items used in the regression analysis

Variable	Norway (SD)	Ukraine (SD)	Effect size (<i>d</i>)
PDC	3,53 (0,64)	3,45 (0,53)	0,13
Attitude	3,53 (0,53)	3,56 (0,54)	- 0,05
I will often use digital tools in my future pedagogical work in kindergarten	3,84 (1,09)	4,00 (0,63)	- 0,18

Multiple regression analysis: The Ukrainian results. Through use of regression analysis, the dynamics between these variables seem more interesting and differences between the countries are found. Keeping in mind the absence of attitude as a predictor in the Norwegian regression model for 2021, the dynamics within Ukrainian digital practices seem to have remained more stable (see table 4). For the Ukrainian model, both predictors were statistically significant for pre-service ECE teachers' application of digital tools in their future work with children. The adjusted R-square for the multiple regression model was 0,337, which indicates that 33,7% of variation in the output variable (I will often use digital tools in my future pedagogical work in kindergarten) can be explained by the two predictors in the model.

Table 4

Standardized linear regression coefficients to predict the professional application of ICT with the use of the item 'I will often use digital tools in my future pedagogical work in kindergarten'

Data	Attitude	PDC
2021 (<i>n</i> = 55)	0,39** (<i>p</i> = 0,005)	0,28* (<i>p</i> = 0,040)

Separate standardized linear regression analyses. The explanatory power of predictors when analysed separately is presented in Table 5, it shows that the explanatory power remains significant within the Ukrainian model.

Table 5

Explanatory power of the predictors when analysed separately

Output variable	Year	Attitude	PDC
Norway: I will often use digital tools in my future pedagogical work in kindergarten	2020 (April)	23,9%***	32,0%***
	2021 (Feb.)	0,8%	17,5%***
Ukraine: I will often use digital tools in my future pedagogical work in kindergarten	2021 (April)	0,29%***	24,4%***

Descriptive statistics single variables. When looking through the single variables, there are certain differences that stand out as being statistically significant (see Table 6). One is related to when the respondents were asked to agree or disagree with the statement "Expectations related to the use of digital tools in kindergartens frustrate me". Both nations tended to disagree with the statement, but there was a significant difference regarding the degree to which they were in disagreement ($d = - 0,72$). When asked to disagree or agree with the statement "The use of digital tools is essential for good pedagogical programmes in kindergartens", the difference was also statistically significant ($d = - 0,68$). The Norwegian pre-service ECE teachers were close to neutral, while the Ukrainian pre-service ECE students had a tendency to agree with the statement (see Table 6 and Figure 1).

Table 6

Statistically significant mean differences within single variables. The table also shows *p*-values (*t*-test) and effect size (Cohen’s *d*)

Variable	Norway (SD)	Ukraine (SD)	Effect size (<i>d</i>)	<i>p</i> -value
Expectations related to the use of digital tools in kindergartens frustrate me.	2,05 (0,93)	2,75 (1,02)	- 0,72	0,001***
The use of digital tools is essential for good pedagogical programmes in kindergartens.	3,14 (1,14)	3,82 (0,86)	- 0,68	0,001***

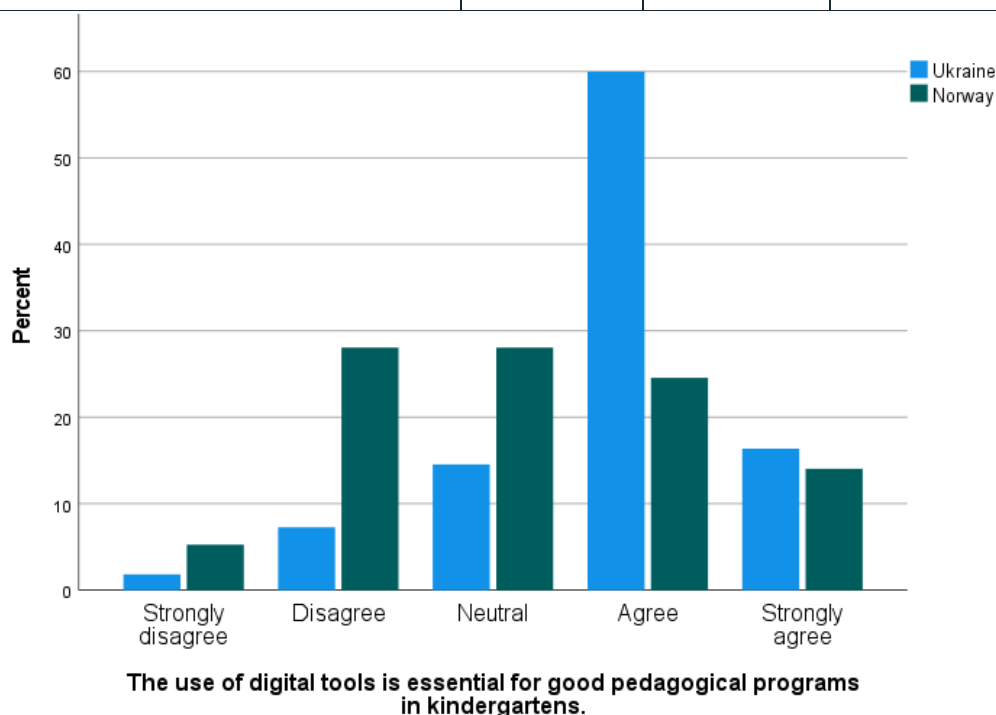


Figure 1. Clustered bar chart showing percentage of responses to the statement “The use of digital tools is essential for good pedagogical programmes in kindergartens” by country

The need for further research. In order to understand the reasons for the statistical difference between Ukrainian and Norwegian pre-service ECE teachers, it is necessary to qualitatively analyse the educational context in both Ukraine and Norway. In Ukraine, the use of digital technology is regulated by the regulatory framework [14]. In the most recent edition of *Basic component of preschool education*, the educational line ‘Computer literacy’ was introduced in the variable component, which provides for the formation of the informative competence of a pre-schooler. It also emphasizes that the use of ICT in the educational process of kindergarten is one of the newest and most urgent problems in pedagogy. The system of modern preschool education needs the constant introduction of innovative technologies throughout the educational process. In Norway, digital technology was mentioned in the framework plan for kindergartens as early as 1995, but the Ministry of Children and Family Affairs showed no real interest in ICT’s potential in

kindergarten settings, or in developing digital literacy among practitioners [15]. This has improved in recent years, and the current framework plan for kindergartens has a stronger emphasis on digital technology, stating that “digital practices in kindergarten shall encourage the children to play, be creative and learn” [16, p. 44]. But there is still a lack of research into the field of PDC in early education [17], and the lack of conceptual clarity regarding what PDC entails is a challenge [18].

Teachers play a major role in all educational reforms and innovations, since they are the ones in charge of adapting their educational environment to whichever resources they are offered, ICT being one of them [3]. The fact that attitudes have weakened as a predictor of Norwegian pre-service ECE teachers’ application of digital technology could serve as an indicator that the handling of the crisis has affected how attitude plays a role in digital practices. As no one was prepared for the extensive use of online education, the handling of the challenge was rather ad hoc and varied in quality. But the pandemic affected all countries in Europe, causing an increase in online education. In Ukraine, with the appearance of the first cases of Covid-19, a lockdown was declared on 12 March 2020, according to the decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine [19]. Educational institutions of all levels started online education, and this was also the case for Norway. Higher education institutions continued to work in that way until June 2020. In the autumn of 2020 and throughout 2021, universities were encouraged to conduct classes using online education. The difference found between Norwegian and Ukraine pre-service ECE teachers could also be a result of broader variances related to pedagogical traditions and culture.

There is a need for more research into whether this effect is related to the extensive use of online education, the quality of education provided during the pandemic or more fundamental differences in pedagogical and educational cultures. In reality, there are probably many factors involved, but a more complex understanding is needed to ensure quality in ECE programmes that educate pre-service teachers because the hybridization of education is here to stay. Based on the Memorandum of Understanding between H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University and UiT The Arctic University of Norway, we encourage fellow researchers, PhD candidates and others to engage in the further exploration of these differences in the statistics that have emerged from this study. What lies behind these numbers needs to be qualitatively researched to gain a deeper understanding of the involved complexity of professional digital competence in a new educational context.

References

1. European Commission. (2020). *Digital education action plan (2021–2027). Resetting education and training for the digital age*. URL : https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf.
2. Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82–90. URL : <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>.
3. Casillas Martín, S., Cabezas González, M., & García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use

of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223. URL : <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>.

4. Palomino, M. D. C. P. (2018). Information and communication technologies and inclusive teaching: Perceptions and attitudes of future early childhood and primary education teachers. *Problems of education in the 21st century*, 76(3), 380–392.

5. Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1523–1537. URL : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.003>.

6. Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252. URL : <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>.

7. Firmansyah, R., Putri, D., Wicaksono, M., Putri, S., Widiyanto, A., & Palil, M. (2021). Educational Transformation: An Evaluation of Online Learning Due To COVID-19. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16 (7), 61–76.

8. Gouda, H. (2020). Evolution of Higher Education and the effect of Covid-19 Pandemic. *Journal of Research & Method in Education*, 10 (6), 44–49.

9. Madsen, S. S., & Thorvaldsen, S. (2022). Implications of the imposed and extensive use of online education in an early childhood education program. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1), 1–20. URL : <https://doi.org/10.3402/nbf.v19.258>.

10. Thorvaldsen, S., & Madsen, S. S. (2018). The interaction between teacher educators and their students on the use of educational technology: Similarities and differences of attitudes, skills, and practice across a generational change. I: The Online, Open and Flexible Higher Education Conference 2018 - Proceedings.

11. Madsen, S. S., Thorvaldsen, S., & Archard, S. (2018). Teacher educators' perceptions of working with digital technologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(3), 177-196. URL : <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-04>.

12. Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. URL : <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>.

13. King, B. M., Rosopa, P. J., & Minium, E. W. (2011). *Statistical Reasoning in the Behavioral Sciences* (6th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

14. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.

15. Bølgan, N. (2012). From IT to Tablet: Current Use and Future Needs in Kindergartens. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(3), 154–171. URL : <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-03-02> ER.

16. Ministry of Education and Research. (2017). *Framework plan for kindergartens. Content and tasks*. URL : <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehaage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>.

17. Tveiterås, N. C., & Madsen, S. S. (2022, in press). From Tools to Complexity? A systematic literature analysis of digital competence among pre-service teachers in Norway. *Lecture Notes in Educational Technology* (Springer).

18. Erstad, O., Kjällander, S., & Järvelä, S. (2021). Facing the challenges of ‘digital competence’. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(2), 77–87. URL : <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-02-0>.

19. Кабінет міністрів України (2020). Постанова від 11 березня 2020 № 211 «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text>.

СИСТЕМА ЗАКЛАДІВ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ЛАТВІЇ

Магілін О. В.

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

У статті розкрито завдання військової освіти Латвії: забезпечення навчання військовослужбовців, забезпечення проходження ними міжнародних курсів підвищення кваліфікації, забезпечення високої якості освіти. З'ясовано, що до системи військової освіти Латвії входять заклади освіти, які здійснюють підготовку і перепідготовку військовослужбовців у різних галузях військової справи.

Ключові слова: військова освіта, система освіти, заклад військової освіти, мета навчання, завдання діяльності закладів освіти, Латвія.

The tasks of Latvia's military education are to ensure the training of servicemen, to ensure that they take international advanced training courses, and to ensure the high quality of education. The system of military education in Latvia includes educational institutions that provide training and retraining of servicemen in various fields of military affairs.

Key words: military education, educational system, military educational institution, purpose of education, tasks of educational institutions, Latvia.

Латвія з 2004 року є країною-членом НАТО, що дає підстави для висновку про її досить високі досягнення у сфері військової освіти і підготовки. Одним із надбань Національних збройних сил Латвії є професійні, добре навчені солдати, які не лише оволодівають теоретичними знаннями, а й практично досягають установлених фізичних і моральних норм [2].

Завданням системи військової освіти Латвії є забезпечення навчання військовослужбовців та співробітників Національних збройних сил на кваліфікаційних та професійних курсах; забезпечення проходження