



CULTUROLOGY, UPBRINGING AND EDUCATION AS COMPONENTS OF PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL ACTIVITY

Collective monograph

ISBN 9979-8-89480-690-7

DOI 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4

BOSTON(USA)-2024

ISBN – 979-8-89480-690-7

DOI – 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4

*Culturology, upbringing and
education as components of
pedagogical and philological
activity*

Collective monograph

Boston 2024

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

ISBN – 979-8-89480-690-7

DOI – 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4

Authors – Бабкіна О., Бабкіна М., Іванюк Г., Венгловська О., Буклів Р., Носкова М., Хомич О., Виноградова О., Коляда І., Писарева Л., Шахова К., Василенко О.О., Федотова О., Томаз І., Лобур Н., Іващук А., Stadnyk V., Конох А., Конох А., Конох О., Петелько М., Гвоздьов М., Коваленко О., Голота Н., Карнаухова А., Попиченко С., Скрипник Н., Aleksieienko-Lemovska L., Bukliv S., Bukliv O., Bukliv R., Zhygalo I., Blavt O., Dubovyk O., Kolisnyk-Humeniuk J., Holiiad I., Matiikiv I., Holiiad R., Slipchyshyn L., Dynko V., Аксьонова О., Авдєєва С., Мінакова І., Тонне О., Hutyria S., Cherniakova V., Shevchuk A., Таточенко В.І., Гаран І.О., Ковтун Л., Ковтун С., Nikolaeva S., Chernysh V., Diachkova Y.

REVIEWERS

Kazachiner Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda.

Published by Primedia eLaunch

<https://primediaelaunch.com/>

Text Copyright © 2024 by the International Science Group(isg-konf.com) and authors.

Illustrations © 2024 by the International Science Group and authors.

Cover design: International Science Group(isg-konf.com). ©

Cover art: International Science Group(isg-konf.com). ©

All rights reserved. Printed in the United States of America. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted, in any form or by any means, or stored in a data base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher. The content and reliability of the articles are the responsibility of the authors. When using and borrowing materials reference to the publication is required.

Collection of scientific articles published is the scientific and practical publication, which contains scientific articles of students, graduate students, Candidates and Doctors of Sciences, research workers and practitioners from Europe and Ukraine. The articles contain the study, reflecting the processes and changes in the structure of modern science.

CULTUROLOGY, UPBRINGING AND EDUCATION AS COMPONENTS OF PEDAGOGICAL
AND PHILOLOGICAL ACTIVITY

The recommended citation for this publication is:

Culturology, upbringing and education as components of pedagogical and philological activity: collective monograph / Stadnyk V. – etc. –International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2024. 482 p. Available at: DOI – 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4

TABLE OF CONTENTS

1. ART		
1.1	Бабкіна О. ¹ , Бабкіна М. ² ХЕНД-МЕЙД ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ, АРТ-ТЕРАПІЇ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ ¹ Кафедра візуального дизайну і мистецтва Національного університету «Львівська політехніка» ² Кафедра іноземних мов гуманітарно-соціального спрямування Національного університету «Львівська політехніка»	10
2. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY		
2.1	Іванюк Г. ¹ , Венгловська О. ¹ БОРИС ДМИТРОВИЧ ГРІНЧЕНКО - ВАРТОВИЙ РІДНОГО КРАЮ ¹ Кафедра освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна	22
2.2	Буклів Р. ¹ , Носкова М. ² КОРОТКИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ОСВІТНІХ ПАКЕТІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ДИСТАНЦІЙНИЙ ШКОЛІ ¹ Канд.техн.наук, доцент кафедри хімії і технології неорганічних речовин Національного університету "Львівська політехніка" ² Д.пед.н., доцент, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, директор центру інноваційних освітніх технологій	31
2.3	Хомич О. ¹ , Виноградова О. ¹ , Коляда І. ² , Писарева Л. ¹ , Шахова К. ¹ ЕФЕКТИВНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ¹ кафедра дошкільної та початкової освіти ² кафедра управління інформаційно-освітніми проектами, комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»	43
3. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION		
3.1	Василенко О.О. ¹ СПЕЦИФІКАЦІЇ ПЕРЕХОДУ АВТОРИТЕТНИХ ЗАПИСІВ ІЗ MARC21 ДО UNIMARC ¹ Інститут кібернетики імені В.М.Глушкова НАН України, м. Київ	54

3.2	Федотова О. ¹ , Томаз І. ¹ АВТОРСЬКІ ПРАВА ТА ЦИФРОВА ЕТИКА У ВІРТУАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ¹ Кафедра іноземних мов, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут»	66
3.2.1	АВТОРСЬКІ ПРАВА У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	69
3.2.1.1	ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ АВТОРСЬКИХ ПРАВ	69
3.2.1.2	ОСОБЛИВОСТІ ЗАХИСТУ АВТОРСЬКИХ ПРАВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ	70
3.2.1.3	МЕХАНІЗМИ ЗАХИСТУ АВТОРСЬКИХ ПРАВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УКРАЇНІ	71
3.2.1.4	ПОРУШЕННЯ АВТОРСЬКИХ ПРАВ В ОНЛАЙН-ОСВІТІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ	72
3.2.1.5	МІЖНАРОДНІ ПРАВОВІ НОРМИ ЩОДО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ	73
3.2.2	ЦИФРОВА ЕТИКА ОСВІТИ	75
3.2.2.1	ВИЗНАЧЕННЯ ТА ПРИНЦИПИ ЦИФРОВОЇ ЕТИКИ	76
3.2.2.2	ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ У ВІРТУАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПЛАГІАТ ТА АКАДЕМІЧНЕ ШАХРАЙСТВО	77
3.2.2.3	РОЛЬ ВИКЛАДАЧІВ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ ЕТИКИ У СТУДЕНТІВ	78
3.2.2.4	ЦИФРОВА ЕТИКА В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ	78
3.2.3	ІНСТРУМЕНТИ БОРОТЬБИ З ПЛАГІАТОМ ТА ПОРУШЕННЯМИ АВТОРСЬКИХ ПРАВ	80
3.2.3.1	СУЧАСНІ ПРОГРАМНІ РІШЕННЯ ВИЯВЛЕННЯ ПЛАГІАТУ	81
3.2.3.2	ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ВИЯВЛЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО ШАХРАЙСТВА	83
3.2.3.3	ЗАПОБІГАННЯ ПЛАГІАТУ ТА ЗАХИСТ АВТОРСЬКИХ ПРАВ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	84
3.2.4	ЗНАЧЕННЯ ЦИФРОВОЇ ЕТИКИ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО СТУДЕНТІВ	85
3.2.4.1	НАСЛІДКИ ПОРУШЕНЬ АВТОРСЬКИХ ПРАВ ТА ЕТИЧНИХ НОРМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ	86
3.2.4.2	ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ	88
3.2.4.3	ПРИКЛАДИ УСПІШНИХ ПРАКТИК ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВОЇ ЕТИКИ В ОСВІТНІ ПРОГРАМИ	89

4. LINGUISTICS		
4.1	Лобур Н. ¹ ЛЬВІВСЬКА БОГЕМІСТИЧНА ШКОЛА: З ІСТОРІЇ ФОРМУВАННЯ ДО СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ¹ Кафедра слов'янської філології імені професора Іларіона Свенціцького, Львівський національний університет імені Івана Франка	93
5. LITERATURE OF FOREIGN COUNTRIES		
5.1	Іващук А. ¹ , Бабкіна М. ¹ ДРУГА СВІТОВА ВІЙНА У ФРАНЦУЗЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ XX СТОЛІТТЯ: МУЗИКА ЯК ІНТЕРМЕДІАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ¹ Кафедра іноземних мов гуманітарно-соціального спрямування, Національний університет «Львівська політехніка»	108
6. PHYSICAL CULTURE, PHYSICAL EDUCATION		
6.1	Stadnyk V. ¹ MODERNIZATION OF PHYSICAL EDUCATION PRACTICES FOR STUDENTS UNDER MARTIAL LAW ¹ Department of of physical education, Lviv Polytechnic National University	118
6.2	Конох А. ¹ , Конох А. ² , Конох О. ² , Петелько М. ¹ , Гвоздьов М. ¹ ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО БЕЗПЕЧНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ В ШКОЛІ ¹ Кафедра теорії та методики фізичної культури і спорту, Запорізького національного університету, Запоріжжя, Україна ² Кафедра туризму та готельно-ресторанної справи, Запорізького національного університету, Запоріжжя, Україна,	127
7. PRESCHOOL PEDAGOGY		
7.1	Коваленко О. ¹ , Голота Н. ¹ , Карнаухова А. ¹ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ГРУПАХ РАННЬОГО ВІКУ: АСПЕКТИ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ¹ Кафедра дошкільної освіти, факультет педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка	148
7.2	Попиченко С. ¹ , Скрипник Н. ¹ СУПРОВІД ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ДОШКІЛЬНІЙ ГАЛУЗІ ¹ Кафедра дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини	164

8. SOCIAL PEDAGOGY		
8.1	<p>Aleksieienko-Lemovska L.¹</p> <p>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF CO-PARENTING OF CHILDREN IN MULTICULTURAL FAMILIES</p> <p>¹ Department of Tourism and Social and Humanitarian Sciences, International European University</p>	201
9. THEORY AND HISTORY OF CULTURE		
9.1	<p>Bukliv S.¹, Bukliv O.¹, Bukliv R.²</p> <p>HISTORY OF MY FAMILY AGAINST THE BACKGROUND OF CULTURAL AND HISTORICAL PROCESSES OF THE 20TH - EARLY 21ST CENTURIES</p> <p>¹ Institute of Architecture and Design, Lviv Polytechnic National University ² Institute of Chemistry and Chemical Technologies, Lviv Polytechnic National University</p>	212
9.2	<p>Zhygalo I.¹</p> <p>PEST ANALYSIS OF THE CREATIVE INDUSTRIES DEVELOPMENT IN UKRAINE</p> <p>¹ Department of Management of Organizations, Lviv Polytechnic National University</p>	223
10. THEORY AND METHOD OF EDUCATION		
10.1	<p>Blavt O.¹</p> <p>EDUCATIONAL INCLUSION DIMENSIONS IN THE CONCEPT OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION</p> <p>¹ Department of of physical education, Lviv Polytechnic National University</p>	232
11. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION		
11.1	<p>Dubovyk O.¹, Kolisnyk-Humeniuk J.¹, Holiad I.²</p> <p>MULTI-LEVEL SYSTEM OF TRAINING AND FORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS OF A NEW TYPE: GLOBAL EXPERIENCE</p> <p>¹ Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Lviv, Ukraine ² State Scientific Institution "Institute of Education Content Modernization", Kyiv, Ukraine</p>	241
11.2	<p>Matiikiv I.¹, Holiad R.²</p> <p>IDENTIFICATION OF APTITUDES FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY AND COACHING SUPPORT</p> <p>¹ Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Lviv, Ukraine ² Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University</p>	284

11.3	Slipchyshyn L. ¹ , Dynko V. ² MULTI-LEVEL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE DUAL FORM OF TRAINING ¹ Department of Technologies and Design, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine ² Boryspil Vocational College, Kyiv region, Boryspil, Ukraine	321
11.4	Аксьонова О. ¹ , Авдєєва С. ¹ , Мінакова І. ¹ , Тонне О. ¹ СТРАТЕГІЇ СПРИЯННЯ ІНКЛЮЗІЇ В СФЕРІ БЕЗПЕКИ ТА ЗДОРОВ'Я ¹ Кафедра реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради	353
11.5	Hutyria S. ¹ , Cherniakova V. ¹ , Shevchuk A. ¹ TEACHING SPANISH AND PORTUGUESE IN APPLIED UNIVERSITIES OF UKRAINE: ACHIEVEMENTS, PROBLEMS, CHALLENGES ¹ Department of Spanish Language and Special Translation, Ukrainian-Spanish Educational and Scientific Institute, Odesa Polytechnic National University, Odesa, Ukraine	365
11.6	Таточенко В.І. ¹ , Гаран І.О. ¹ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ¹ Кафедра алгебри, геометрії та математичного аналізу, Херсонський державний університет, м. Івано-Франківськ, Україна	375
12.	THEORY AND METHODS OF EDUCATION MANAGEMENT	
12.1	Ковтун Л. ¹ , Ковтун С. ² ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН У ДЕРЖАВНОМУ РЕГУЛЮВАННІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНИ ¹ Кафедра інфекційних хвороб з курсом дерматовенерології, Одеського національного медичного університету ² Кафедра перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського	411

13. THEORY AND TEACHING METHODS		
13.1	<p>Nikolaeva S.¹, Chernysh V.¹, Diachkova Y.²</p> <p>THE ACADEMIC DISCIPLINE MASTERING ROADMAP FOR THE HIGHER EDUCATION APPLICANTS</p> <p>¹ Department of pedagogy and methods of teaching foreign languages, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine</p> <p>² Department of Foreign languages of the Faculty of Economics, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine</p>	424
13.2	<p>Nikolaeva S.¹</p> <p>PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGES TEACHING PROFESSIONALS' INNOVATION COMPETENCE STRUCTURE</p> <p>¹ Department of pedagogy and methods of teaching foreign languages, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine</p>	440
REFERENCES		452

SECTION 1. ART

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.1.1

1.1 Хенд-мейд як засіб екологічного дизайну, арт-терапії та збереження етнокультурних традицій

Загострення екологічних проблем через діяльність людини, нераціональне споживання ресурсів, руйнування природних екосистем дали поштовх до розвитку екологічного дизайну, інтеграційного напрямку, який спрямований на охорону довкілля. Цей напрям набув популярності завдяки екоколекціям дизайнерів, що закликають берегти природу та посилюють свій вплив на формування екологічної свідомості як у виробників, так і у споживачів. Проектуючи екологічні, оригінальні, естетичні предмети мистецтва, дизайнери приваблюють пересічного споживача, враховують його потреби і привертають увагу до проблем навколишнього середовища.

Екологічний дизайн створює середовище побуту людини шляхом формування культури щодо потреб та цінностей суспільства через об'єкти дизайну з екологічних матеріалів. У процесі виготовлення екологічних виробів акцент робиться не лише на застосованні технологій і властивості матеріалів, а на збереженні народної творчості та етнокультурних традицій.

Значна кількість сучасних досліджень присвячена екологічному дизайну, стилю, що набуває особливого статусу та популярності. В умовах несприятливої екологічної ситуації хвиля екодизайну набуває потужного виміру культуротворення. Екологічні загрози стають поштовхом до створення екологічної системи рукотворного виробництва, екодизайну, базованих на відродженні декоративних мистецтв, традиційних ремесел, що є результатом розвитку культурної свідомості (Шмагало, 2020).

Екологічний дизайн – складний науковопрактичний комплекс, що охоплює науку, освіту, суспільнопрактичну діяльність, універсальний спосіб збереження рівноваги між природним і людським чинниками в будь-якій сфері

природокористування, є вираженням нового світогляду людства, що шукає виходу із порушених взаємозв'язків із природним довкіллям (Близнюк, 2019).

Завданням екодизайну є поліпшення екологічної ситуації шляхом створення нової культури через художні різновиди об'єктів дизайну, удосконаленням форми відносно функції, вибору матеріалів і технологій із точки зору екологічних стандартів (Бейлах, 2013).

Значної актуальності набуває екодизайн в індустрії моди, де окреслено напрями розвитку екологічних підходів у проектуванні одягу – безвідходне виробництво, «переробка» відходів, обмежене споживання, натуральні матеріали, альтернативні екологічні тканини, природні кольори, екопринти тощо (Тканко, Тканко, 2019). Текстильна промисловість, яку підживлює явище «швидкої моди», значною мірою сприяє екологічній, соціальній та економічній деградації через швидку зміну стилів, що призводить до значних відходів. Досліджуються стратегії кругової економіки, такі як повторне використання, переробка, ремонт і зменшення матеріалів, пошук екологічних матеріалів, для мінімізації впливу текстильної промисловості на довкілля (Ramírez-Escamilla et al., 2024).

Актуальним є також застосування екологічного дизайну, раціональне використання екологічних природних матеріалів в оздобленні інтер'єрів готельно-ресторанних приміщень (Захарова, 2015).

Одним із ефективних засобів екологічного дизайну розглядають хенд-мейд, що поєднує естетичну виразність, художній задум і певне функціональне навантаження. У дослідженнях зазначають, що ручне виробництво з природних матеріалів інтегрується в економіку, знижуючи залежність від масового виробництва та стимулюючи вторинне використання сировини. Вироби ручної роботи не зникають навіть у тих категоріях товарів, де поширене машинне виробництво. Дослідження надають докази існування позитивного впливу хенд-мейду на привабливість продукту, що символічно «містить любов», контролюючи альтернативні чинники цінності ручної роботи (зусилля, якість продукції, унікальність, автентичність). Купуючи подарунки для своїх близьких,

споживачі надають перевагу виробам ручної роботи, ніж машинного виробництва, таким чином демонструючи свої почуття (Fuchs et al., 2015).

Важливого значення набуває роль ручної праці в арт-терапії та її вплив на емоційний стан людини. Хенд-мейд розглядають як один із дієвих способів підвищення стресостійкості. Практики рукоділля виступають засобами зниження емоційної напруги, підвищення впевненості у своїх діях, самооцінки, творчого вираження, активації особистого потенціалу (Атаманчук, 2020). Мистецтво та крафтова практика не тільки покращують когнітивну функцію, а й сприяють зниженню рівня стресу, регулюють психічний стан людини, покращують релаксацію, дозволяють впоратися з емоціями та невдачами, сприяють соціальній активності (Huotilainen et al., 2018).

Метою дослідження є розкрити значення хенд-мейду в екологічному дизайні, арт-терапії та збереженні етнокультурних традицій.

Визначаємо завдання дослідження: розкрити роль екодизайну в сучасному світі; розглянути хенд-мейд як засіб екологічного дизайну; проаналізувати його терапевтичний ефект; дослідити значення хенд-мейду у збереженні етнокультурних традицій.

Екологічний дизайн передбачає цілісний підхід, включаючи довільні об'єкти, що пов'язані з діяльністю людини для задоволення її потреб. Хенд-мейд як концепція екологічного проектування спрямована на формування екологічно-свідомої особистості в процесі творчої роботи з природним матеріалом та вторинною сировиною. Сучасне суспільство виробляє та споживає значно більше товарів, ніж йому насправді потрібно. Майстри хенд-мейд знайшли рішення, яке допомагає покращити екологічну ситуацію і зменшити собівартість нових виробів завдяки концепціям ресайкл (створення виробів з перероблених або вживаних матеріалів) та апсайкл (виготовлення нових речей на основі старих з новим призначенням).

Майстри дають життя новим виробам, застосовуючи екологічні матеріали: перероблену шкіру, тканину, пряжу, скло тощо. З переробленої шкіри створюють аксесуари: гаманці, сумки тощо. Із залишків тканин, текстильної

пряжі від великих виробництв, старого одягу майстри створюють текстильні аксесуари, декор для дому, одяг, світильники з блискавок (рис. 1).



Рисунок 1. Вироби з переробленої шкіри й тканини, пряжі українських майстрів хенд-мейд

З переробленого скла, наприклад перегорілої лампочки, створюють вази, декор для дому, а старі винні пляшки та банки перетворюють на світильники (рис. 2).



Рисунок 2. Світильники з пляшок та банок

Популярним є використання хенд-мейд як екотренд у дизайні одягу. Українська дизайнерка Ксенія Шнайдер та її команда подарувала друге життя одягу з десяти тисяч пар старих джинсів, з яких після санітарної обробки в хімчистці шиють шорти, спідниці, плащі, піджаки, сукні, костюми (рис. 3). А дизайнерка Яся Хоменко заснувала екобренд та перешиває речі із «секондхендів», образно іронічні, грайливі та мультиплікаційні, експериментуючи з тканинами та текстурами (рис. 4).



Рисунок 3. Друге життя десяти тисяч пар джинсів у новому одязі. Дизайн Ксенії Шнайдер

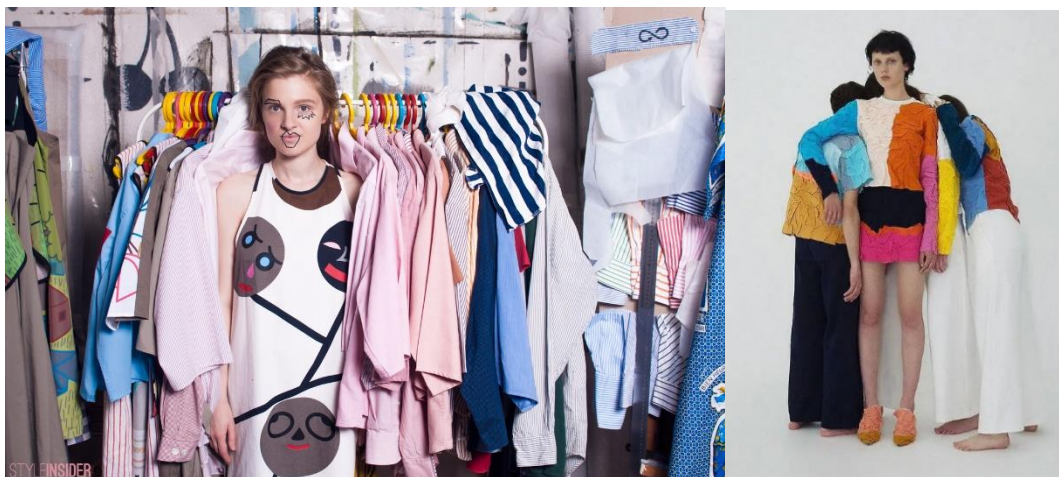


Рисунок 4. Перешиті речі із «секонд-хендів». Дизайн Ясі Хоменко

Методи повторного використання і переробки (ресайкл та апсайкл), є складовими хенд-мейд екологічного проектування, що впливає на покращення екології.

Також, сьогодні стає досить популярним створення хенд-мейд екологічних світильників. У такі розробки застосовують місцеві матеріали, що є більш доступним, швидким екологічним проектуванням, не потребує затрат коштів та часу. У формотворення вкладають образи властиві своїй культурі. Використовують портативні світлодіодні лампи з акумуляторами. Наприклад: виготовляють світильники з японського паперу та виноградної лози (рис. 5); світильники з скляних банок, парафінованого паперу та нитки (рис. 6); світильники у повстяних сумках (рис. 7); світильники з паперових пакетів, підвішених шматком дроту (рис. 8); вторинно використовують пластикові пакети для створення люстр та світильників (рис. 9).



Рисунок 5. Світильники з японського паперу та виноградної лози



Рисунок 6. Світильники з використанням скляних банок та парафінованого паперу



Рисунок 7. Ліхтарі Ново від MoloDesign у повстяних сумках



Рисунок 8. Світильники з паперових пакетів, підвішені шматком дроту.
«Un sac de Lumière» (перекл. з фр. «Торбинка світла»)



Рисунок 9. Вторинне використання пластикових пакетів для створення люстр та світильників

Світильники створюють з бавовняної вуалі та дроту. Ліхтарі Koushi розроблені та виготовлені вручну паризьким дизайнером Марком Іденом Скулі із крученого сталевого дроту та бавовни, щоб надати чисту й органічну форму (рис. 10). Дизайнер має власний бренд ламп, працює з натуральними матеріалами та металом.



Рисунок 10. Ліхтарі Koushi із крученого сталевого дроту та бавовни.
Дизайн Марка Ідена Скулі

Також застосовують лляні тканини, конопляні мішки для створення таких світильників (рис. 11).

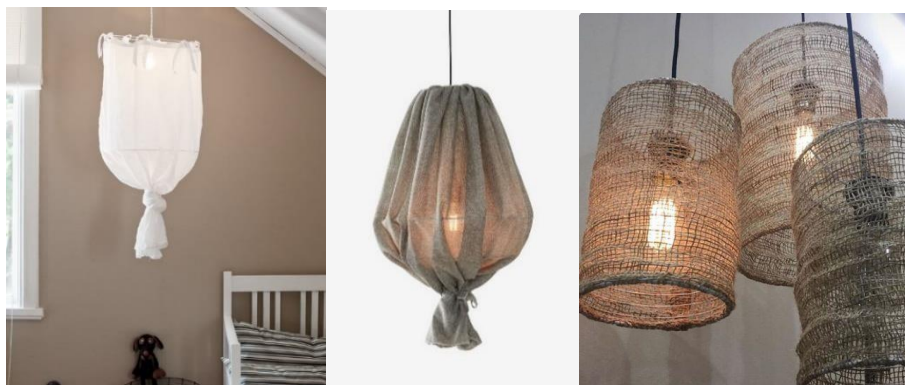


Рисунок 11. Лляні тканини та конопляні мішки для плафонів світильників

Для виготовлення світильників серед місцевих та доступних природних матеріалів застосовують очерет (рис. 12), гнуття бамбуку для каркасу та шовк для плафонів (рис. 13). Цікавим рішенням є використання гілок верби. При формотворенні застосовують гнуття верби та папір для плафонів (рис. 14). Ще одним прийомом хенд-мейд екологічного проектування є створення світильників за допомогою плетіння з лози, сухої трави (рис. 15).



Рисунок 12. Екологічні світильники з очерету



Рисунок 13. Екологічний світильник з гнутого бамбуку та шовку



Рисунок 14. Ліхтарі створені методом гнуття верби та з використанням паперу



Рисунок 15. Хенд-мейд екологічне проектування світильників за допомогою методу плетіння з лози та сухої трави

Авторським рішенням дизайнерки Олександри Бабкіної є концепція серії еко світильників та арт-терапії «Створи своє світло» (створення світильника власноруч), об'єднаних спільною ідеєю проектного образу на основі українських етнокультурних традицій, використовуючи місцеві природні матеріали та традиційну техніку плетіння з лози, етнічні символи в образотворенні. Джерело образів та форм: матеріал (верба) та його можливості (згинання, часткове різання та плетіння), етнічні орнаменти, геометричні символи захисту, відновлення, родючості (ромб, трикутник, квадрат, коло, спіраль). Джерела освітлення: світлодіодні лампи, воскова свічка, спиртовий пальник. Матеріали: лоза для основи; пергаментний папір, скляна банка, конопляна мішкочина для плафонів; лоза, конопляні нитки, металевий дріт для кріплення (рис. 16).

У проекті запропонована концепція арт-терапії шляхом створення рукодільних (хенд-мейд) світильників з лози із українськими етно мотивами. Концепція включає дизайн упакування із набором елементів для створення

світільника, до якого входять: інструкція, гілки вербової лози, конопляні нитки, металевий дріт, пергаментний папір, LED лампа (рис. 17).

Розроблено рекламні плакати до проекту «Створи своє світло» (рис. 18), які відображають серію світільників з лози. Плакати є ідентифікаторами проекту та рекламними носіями для можливих майстер-класів щодо виготовлення рукодільних світільників, використовуючи традиційні екологічні матеріали, техніки та символи в образотворенні, що сприятиме арт-терапії та збереженню етнокультурних традицій.

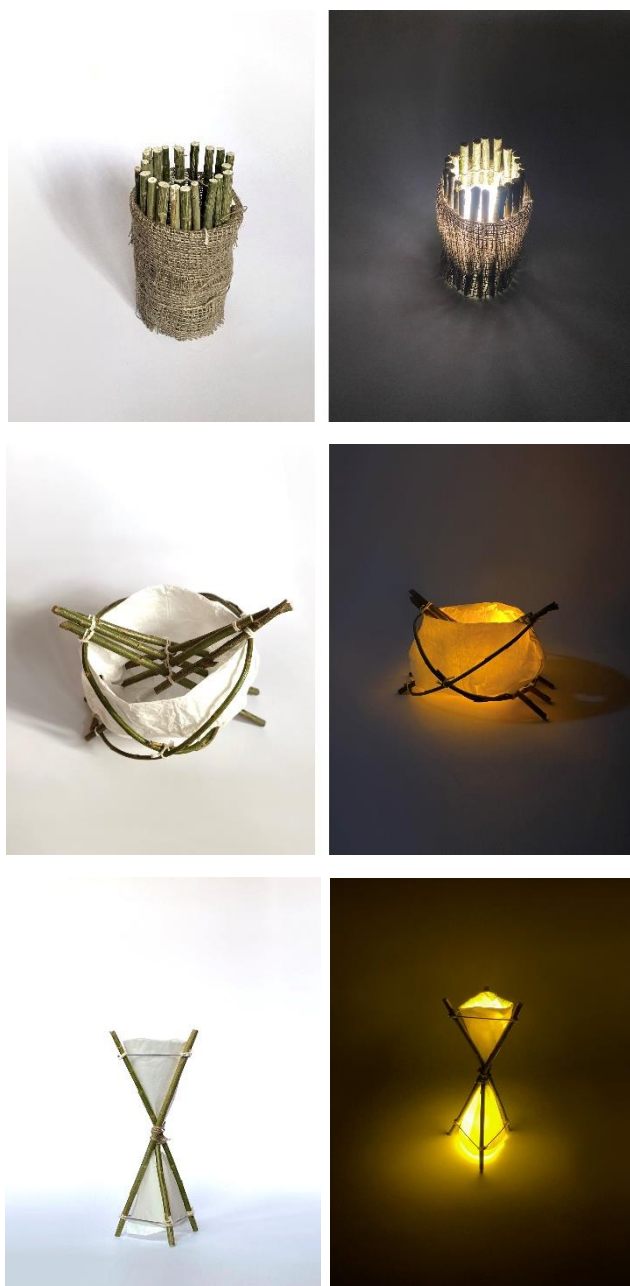


Рисунок 16. Авторська розробка, фото хенд-мейд етно світільників з верби, Олександра Бабкіна



Рисунок 17. Авторська розробка, дизайн упаковки та інструкція для створення світильника, Олександра Бабкіна



Рисунок 18. Авторська розробка, рекламні плакати до проекту «Створи своє світло», Олександра Бабкіна

Таким чином, у процесі проектування та виготовлення виробів екологічний дизайн спрямовує увагу на такі аспекти:

- застосування природних матеріалів з локальних ресурсів;
- можливість повторного використання матеріалів, вторинної сировини;
- безпечність у застосуванні виготовленої продукції;
- естетичність та привабливість продукції;

- низька собівартість товару;
- втілення етнокультурних цінностей та традицій;
- арт-терапевтичний ефект;
- простота та безпечність в утилізації.

Хенд-мейд сьогодні є концепцією екологічного дизайну, що базується на творчих підходах у створенні екологічних речей, естетичних та функціональних, які втілюють етнокультурні цінності та традиції. Хенд-мейд сприяє сталому розвитку, адаптації ремесел до сучасних ринкових умов та збереженню етнокультурних традицій через використання локальних ресурсів, застосування особливих методів виготовлення і символічного образотворення, притаманних світогляду та цінностям певної культури.

Цей метод вирішує питання підняття рівня духовного розвитку та екологічної свідомості людини, створення естетичного і екологічного балансу, який можна досягти, вивчаючи досвід традиційної культури та історичних способів проектування з місцевих ресурсів, традицій, етнокультурних цінностей.

Таке рукоділля, включаючи техніки етнокультурних традицій, створює арт-терапевтичний ефект, допомагає знизити стрес, сприяє рефлексії, психологічному зціленню й розвитку творчого мислення, що продукує екологічність у проектуванні.

Отже, хенд-мейд є засобом екологічного проектування, швидким та маловитратним способом створення виробів з доступних матеріалів, що формує екологічну свідомість, творчість, етнокультурні цінності, а також є ефективним засобом арт-терапії.

SECTION 2. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.2.1

2.1 Борис Дмитрович Грінченко - вартовий рідного краю

Постать Бориса Грінченка належить до тієї когорти українських громадських діячів і педагогів, яких то замовчували за імперськими забаганками й кидали в забуття, то ненавиділи і тоді, їхні імена були під заборонаю. За плином часу провідні педагогічні ідеї Б. Грінченка не втратили своєї вартості. Вчитуєшся в рядки цього духовного велета і стає зрозуміло, що в суцшому нині освітньому просторі України його ідеї не втратили затребуваності в соціально-культурному та освітньому сенсах.

Переосмислення стратегії розвитку освіти в Україні зумовлено потребами вибудовування гнучкої життєздатної моделі функціонування закладів загальної середньої освіти з метою забезпечення функціональності знань, умінь, навичок і способів діяльності в умовах викликів воєнного часу, творення спільного європейсько культурного та освітнього простору. Очевидним є те, що надання переваг прагматичній освіті, надмірна практична спрямованість змісту та організації навчання спричинили ескалацію духовної кризи. Нині, метою гуманістичного оновлення освіти і педагогіки загалом, є наближення її до потреб людини на засадах людиноцентричних цінностей. Оскільки гуманізація є соціально-культурною позицією, яка ґрунтується на пріоритеті людини як найвищої цінності, – на часі розбудова шкільної освіти на людиноцентричних засадах.

Джерелами розвідки є статті про Б. Грінченка, що вийшли друком в Українському педагогічному журналі «Світло» (видавництво Український Учитель). Коротка історична довідка: прогресивне українське педагогічне періодичне видання, що висвітлювало важливі на той час питання навчання дітей рідною (українською) мовою та просвітництва в 1910–1914 роках. Ідейним натхненником журналу був Б. Грінченко, він навіть дав згоду про те, щоб його очолити (через передчасну смерть педагога, цим намірам не судилось

здійснитись). За життя Б. Грінченка пропонував цікаві питання для розгляду в журналі, теми статей. У розвідці подано провідні ідеї Б. Грінченка про українське шкільництво та цікаві факти з життя педагога, описані його сучасниками. З-поміж великих українців визначною є постать Бориса Дмитровича – етнографа, мовознавця, педагога і громадського діяча, який жертвовно служив українській ідеї: «Він немов ліванський кедр, що височіє над рідним краєм, Налітають на нього ревучі вітри, шарпають зусібч, прагнуть скинути з вершини, але Він, міцно прорісши корінням у кам'яний ґрунт, щоб там не було, тримається. Не хоче поміняти своєї нагірної долі на долю лугової трави, не бажає спокою у затишній долині» [10].

Учительські будні Бориса Дмитровича Грінченка, його невтомна праця в царині тогочасної української культури та шкільництва наводить на роздуми: що спонукало цю освічену людину до жертвовного служіння людям? Якими життєвими та педагогічними сенсами? Деякі відповіді на це запитання знаходимо в статті І. Спілки «На початку вчителювання», надрукованій у журналі «Світло», 1910 року [11, С. 48-53]. Автор, наведеної вище статті, був сучасником педагога, їхні життєві шляхи часто перетинались. І. Спілка описує спогади про початок вчительської праці Б. Грінченка, яку педагог поєднував із громадською, просвітницькою роботою, а саме: боротьбою за навчання дітей українською мовою і визнання права народу мати в «своїй школі свою мову». Для тогочасної підросійської України це було викликом проти існуючих порядків, зокрема в освіті. За імперської доби Б. Грінченко прагнув навчати учнів українською мовою тоді, коли влада на всіх рівнях намагалася закрити дітям і молоді шлях до шкіл в україномовному середовищі. Призначення кандидатам на вчителювання здебільшого видавались у зросійщені села, де й розпочав свою тернисту педагогічну дорогу Б. Грінченко. 1882 рік – це початок його вчительського служіння в с. Єфремовка, під Чугуєвом. Влада боялася направляти талановитого вчителя і національно свідомого просвітника в українські села. Тим не менше, Б. Грінченко намагався використати кожен змогу для спілкування з українськими селянами. Він врахував те, що село Єфремовка, тогочасної

Харківської губернії, розташовано на межі з україномовним селом Семенівка (Полтавська губернія, подано назву згідно з територіально-адміністративним устроєм того часу). Він відмовився від шкільного помешкання для вчителів і винаймав хату в селі Семенівка. Тому йому доводилось щоденно ходити пішки на роботу в школу села Єфремівка на Харківщині. Таким вчинком Б. Грінченко увиразнював своє ставлення до українства, намагався бути ближче до україномовних людей, їхньої культури і потреб. Відкрита україно центрована позиція була причиною частих переведень Б. Грінченка з однієї школи в іншу. Згодом він працював в Олексіївці, а пізніше – в Нижній Сироватці Сумського повіту (згідно з тогочасною територіально-адміністративною назвою). У цьому селі вчительська діяльність Б. Грінченка була під пильним оком місцевого попа та другого вчителя, які постійно писали на нього донесення. Варто зауважити таке: доброзичливий світоч для своїх учнів та їхніх батьків, Борис Дмитрович не міг пристосуватися до середовища цинічних і недоосвічених доносителів. Він не вписувався в їхнє середовище своїм чуйним ставленням до учнів, ідейними переконаннями і просвітництвом серед селян. Зазвичай доноси були недолугого змісту. Наприклад, з-поміж інших них були й такі: вчитель вперто називав попа законовчителем, а не «батюшкою», як було прийнято тих часів. Тому Б. Грінченко поповнив когорту «ненадійних» і його перевели в іншу школу. Тотальна недовіра урядовців, шпигування, намагання принизити цю потужну і віддану своєму народові постать, спричинили відмову Б. Грінченка від учителювання. Він повернувся спочатку на хутір до свого батька, а згодом на Херсонщину, де працював статистом.

У статті «На початку учителювання» І. Спілка стисло, але дуже проникливо виклав тернистий шлях Б. Грінченка-вчителя. В соціально-політичних умовах наприкінці 19 – на початку 20 століття самоцінність особистості вчителя в підросійській Україні була за межами сприйняття колоніальною владою [11, С. 48–53]. Студіювання підбірки листів, що надруковані у книзі 3, наведеного в тексті примірника журналу «Світло» йдеться про палку прихильність учнів і їхніх батьків до Б. Грінченка-вчителя. І. Спілка,

який був ініціатором публікації цих листів 1910 року, писав про те, що листи містять не лише пам'ять про вчителя, а слугують свідченням великої шани і любові до нього. Зауважимо, що перші листи до Б. Грінченка від його учнів були з Єфремівки та Олексіївки, де він учителював перші два роки. Вчителя вихованці сприймали з великою любов'ю, ділилися з ним спогадами про час, коли він розкривав перед ними паростки знань про людські чесноти та запрошували погостювати в їхніх сім'ях під час Різдва. Листи від Б. Грінченка були справжньою подією для його учнів і селян, їх перечитували неодноразово. Про це засвідчує фрагмент листа від учнів з Сироварки. Інтерес становлять листи до Б. Грінченка від братів Грицька і Петра Книшенків, вони містять спогади цих дітей про той час, коли вчитель їх учив добру та дякують за книжки. Людність і чесність Б. Грінченка притягували до нього людей із різних верств. Так, переписка сім'ї Позняків з Б. Грінченком засвідчує, що селяни ділилися з ним, як своїми радощами, так і проблемами (наприклад, потребами взяти невелику суму грошей у борг). Зміст оприлюдненого листування засвідчує те, що Б. Грінченко в своїй особистості поєднував велику людність і відповідальність за подальшу долю нової генерації українців, що розвивається нарівні з іншими європейськими народами.

Вартісною, для розкриття ціннісних інтенцій непересічного педагога, є праця Д. Пісочинця «Учителювання Б. Грінченка» (1911). Її автор був очевидцем багатьох подій з життєпису Б. Грінченка, тому інформацію подає згідно з їх хронологією [12, С. 40-55]. Автор цієї статті подає власне бачення постаті Б. Грінченка в контексті його педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності. На думку Д. Пісочинця непересічність постаті Б. Грінченка полягає в цілеспрямованій праці задля людей, що й вирізняло його з поміж тогочасних українофілів, які часто забалакували насущні проблеми освіти, культури, виховання нової генерації українців. Своїм прикладом невтомної праці в царині шкільництва та просвітництва народу, як зауважує Д. Пісочинець, багато зробив для формування осередків дієвих українофілів, на відміну від тих, «...дармоїдів рідної землі, котрі роблять тільки зубами та дурним язиком!» (мова

оригіналу за Д. Пісочинцем). Чим була вчительська праця для самого Б. Грінченка? Очевидним є те, що була праця не заради заробітку куска хліба щоденно. Вчителювання та просвітницька праця – щоденна, важка, копітка для Б. Грінченка були його життєвою місією задля служіння своєму народові.

Інший сучасник Б. Грінченка – Г. Шерстюк, на шпальтах журналу «Світло» (1910) емоційно передає свої спогади про перебіг його вчителювання, якому він посвятив майже половину свого життя. Автор, названої вище за текстом статті, розповідає про те, що Б. Грінченко свій педагогічний вектор обрав завдяки співпраці з активним крилом інтелігенції (українофілів). Це був свідомий вибір своєї місії – боротьби за розширення поля функціонування української культури, української мови та української історії. Як учитель і громадський діяч обстоював проукраїнську позицію щодо навчання дітей рідною мовою (українською) в умовах культурної експансії російської імперії. Роботу вчителя Б. Грінченко провадив у сув'язі з літературною та етнографічною. Про його невтомну працю в царині освіти народу засвідчує такий факт: вечорами писав для дітей і про дітей оповідання, казки і вірші, що були зрозумілі для учнів і їхніх батьків.

У книгах для дітей педагог-письменник розвивав ідею про цінності людини, а саме: поваги до культури та історії, справедливості, співпереживання і готовності до добродійства. Підтвердження цьому є міркування Г. Шерстюка, викладені в статті «Борис Грінченко і українська школа» (1910) [13, С. 18-23].

Сучасник Б. Грінченка та його соратник – Г. Шерстюк описує його постать в руслі тогочасної боротьби прогресивних громадсько-культурних діячів за відродження української школи. Автор вказаної вище статті засвідчує дієвий характер Б. Грінченка та його безкомпромісність у виборюванні права українців на свою школу, що сіятиме світло знань і культури. Педагог докладав зусилля для того щоб школа була культурно-освітнім осередком, забезпеченим добрими книгами. Насамперед, педагог привернув увагу до того, що школа має мати бібліотеку і сам розпочав збирати книги для дітей і батьків. Зважаючи на те, що тих років бракувало книг, написаних українською мовою, Б. Грінченко сам

власноруч переписував твори українських авторів і цими рукописними творами поповнював книгозбірню. Багато книг вчитель писав сам, не лише для своєї дочки Настусі, а й для місцевих селян та їхніх дітей. Як зауважує Г. Шерстюк, селяни зачували вірші Б. Грінченка напам'ять. Свою діяльність у царині шкільництва Б. Грінченко поєднував з організацією середовища для просвітництва всіх верств українства, започаткуванням української бібліотеки. В цій справі йому доводилось долати труднощі і-за браку українських книжок, придатних для народної бібліотеки. Збірки складав з творів, написаних авторами різних років українською мовою. До організації українських бібліотек педагог закликав своїх однодумців-учителів. Він розумів силу вчительства у цій важливій справі, тому намагався привернути увагу до їхньої громадянської позиції. Вчителі стоять найближче до справи освіти народу, а тому їм належить найбільше зробити і сказати в оборону української школи, вважав Б. Грінченко. Тому він бере на себе складне завдання: висвітлити справжній стан занепаду тогочасного шкільного навчання учнів. Заклик вчительства до праці, сповнений силою переконання Б. Грінченка щодо його просвітницького місіонерства.

У статті «На роковини», що вийшла друком 1911 року (після смерті Б. Грінченка), Г. Сьогобічний висвітлює діяльність педагога-патріота, захисника рідної мови. Автор наведеної статті описує свою співпрацю з Б. Грінченком щодо можливостей перекладу його оповідання «Каторжна» з наступним друком у журналі «московською» мовою, аби якомога більше людей читали. Згоду про таку роботу Б. Грінченко дав за умови, що стаття цією мовою буде за його авторством, а не підписана псевдонімом (В. Чайченко), яким він іноді послуговувався. Г. Сьогобічний, перейнявшись ідеєю Б. Грінченка про необхідність розширення культурно-освітнього поля використання української мови, вирішив започаткувати переклади художніх творів – з російської мови та видавати їх друком українською мовою. Загалом Б. Грінченко підтримав ініціативу Г. Сьогочасного, однак був дуже суворим критиком його першого перекладу оповідання російського письменника (українського походження) І. Потапенка: мова перекладу «штучна», «мудрована». Він був проти того, щоб

переклад літературних творів робити нудним, незрозумілим і невластивим для української мови стилем. Писати та перекладати треба просто, для того, щоб літературний твір читали всі верстви населення та отримували від цього насолоду й пізнавали нове, збагачували свій світогляд і громадянську позицію. Для шліфування майстерності перекладача Б. Грінченко радив Г. Сьогобічному читати українською мовою твори українських письменників, а саме: М. Вовчок («Народні оповідання»); П. Куліша («Чорна рада», «Досвітки», «Народні оповідання в «Записках о Южной Руси». За взірць чистої народної української мови, Б. Грінченко надіслав Г. Сьогобічному кілька своїх творів, що надихало і підтримувало перекладача-початківця, добросердечно оцінював його літературні здобутки та вказував на помилки, що їх робив у перекладах [14, С. 18-23].

У педагогічному трактаті «Якої нам треба школи» (1917) Б. Грінченко пише про побудову української школи, яка має слугувати чинником соціального, культурного та державного розвитку. Педагог переймався стратегічною проблемою школи і освіти: як вчити та чому вчити? Відповідь Б. Грінченко обґрунтував трьома тезами: сутність першої полягає в науковому потенціалі знань, які дає школа; друга висвітлює першорядність рідної мови та літератури, історії та народознавства; третя – зміст освіти учнів/учениць має носити практико орієнтований характер. Освітні, соціальні, культурні, просвітницькі, державотвірні завдання щодо освіти молоді генерції українців Б. Грінченко увиразнює в місії нової української школи [15, С. 10-12].

На думку педагога школа і сім'я, яка виховує дитину є осередками морально-духовного виховання. Тому важливо урівноважити суспільні цілі виховання з тими, що висновують батьки (особи які їх замінюють). Ця ідея містить актуальність у нинішній час, тому її варто брати до уваги розробникам концепцій з різних аспектів реформування освіти. Варто зауважити, що ідеї нової української школи мали достатньо потужний розвиток у середовищі національно свідомих мислителів і педагогів на зламі 19-20 століть. З поміж інших, на тлі суспільних зрушень того часу чільне місце провідника української школи та

освіти і культури належить Б. Грінченкові. В наведеній вище за текстом праці педагог, чітко і достатньо гостро вказує на цілі майбутньої школи: державотворчу, просвітницьку, культуротворчу, економічну [15].

Школа має давати добрі знання, які є запорукою культурного, життєвого зростання і учнів, і суспільства. Тому Б. Грінченко зосереджував свою увагу на проблемі пошуків нового змісту навчання. Насамперед, зміст навчання потрібний науковий, який в прийдешньому часі стане рушієм суспільного розвитку. Зазначимо, що зазначена ідея не втратила актуальність. Освіту нині розглядають в контексті розвитку людського капіталу, сучасних технологій, національної безпеки. Друге: осередком змісту навчання (освіти) учнів нової школи має бути рідна мова і література, історія і народознавство. На думку Б. Грінченка, саме ці галузі знань слугують потужним ресурсом ціннісно-світоглядного розвитку молодшої генерації, розуміння явищ і процесів, подій минулого і привнесення кращих цінностей у майбутнє життя родини, суспільства. Б. Грінченко розвивав ідею про затребуваність практико орієнтованого змісту навчання в новій школі. Тяглість цієї ідеї простежуємо в Концепції «Нова українська школа» (2016).

У руслі нинішніх стратегій розвитку шкільної освіти в Україні dokonаним і людинотвірним є виховний ідеал висновуваний Б. Грінченком у процесі його вчителювання в різних школах тогочасної підросійської України та громадської діяльності. Насамперед педагог розглядає сім'ю, як осередок виховання дитини в ранні роки і стверджує про те, що сама сім'я має бути взірцем ладу і любові. Водночас суспільні цілі виховання не повинні протирічити моральним цінностям сім'ї: прищеплені в дитячому віці цінності поваги до батьків сприяють формуванню надалі поваги до родини, свого роду і батьківщини, що ґрунтуються на довічних цінностях – любові, повазі, гідності, добрі. Б. Грінченко вважав виховання важливим чинником освіченості людини, а освіта має перетворюючий характер і слугу в широкому сенсі ресурсом для заведення добрих державних порядків.

Насамперед варто повернутися до тих ідей, які нині на часі в українських школах: як учити? Звернення Б. Грінченка до книжки, її місця в навчальному процесі наводить на розмірковування про суцільний стан з читанням учнів різних вікових груп і потребою подолання відсутності в дітей інтересу до читання. Книжки для дітей (йшлося про учнів початкової школи) мають бути написані зрозумілою мовою і доступні для них. Дитячі книги, підручники педагог розглядав не лише як засіб навчання, добрі знання отримані з книг він розглядає в руслі майбутньої життєтворчості для перетворюючої суспільної діяльності.

Для Б. Грінченка – вчителя близькою посутньо і зрозумілою була суспільна місія вчителів: вирощування майбутнього, несення просвітництва, моралі і духовності. Зазначені творцем нової педагогіки національної освіти ідеї, суголосні до нинішніх викликів, які постали перед українською школою та педагогічним середовищем в умовах воєнного часу. Образ учителя в творчості Б. Грінченка увиразнений поважним ставленням до людей праці, до тих, хто є батькам ми учнів. У своїх літературних творах він вивищує людину з її потребами, переживаннями; героями оповідань «Без хліба», «Кавуни», «Украла», «Олеся», «Грицько» були діти, яким Борис Дмитрович бажав доброї долі та кращого життя.

Попри багатогранну діяльність у різних галузях культури, не можна не звернути увагу на те, що з усієї самовідданої праці в царині українства, найулюбленішою для Б. Грінченка була справа творення українського шкільництва. Про нього він піклувався і найбільше бажав служити справі освіти народу.

Унесок Б. Грінченка у розвиток української культури та шкільництва є предметом вивчення багатьох поколінь дослідників в Україні та за її межами. І кожного з нас надихає мета, до якої прагнув Б. Грінченко, а саме: допомогти українцям вийти на шлях до кращого життя і зайняти почесне місце з-поміж інших вільних націй. До цієї мети йшов великий українець усе своє свідоме життя.

2.2 Короткий аналіз основних освітніх пакетів в Українській дистанційній школі

Актуальні виклики сьогодення в Україні зумовлюють створення нових онлайн середовищ для освітнього процесу та вдосконалення існуючих веб-платформ. Доцільно постійно акцентувати увагу на компетентісний підхід педагогів до впровадження, оптимізації та використання онлайн ресурсів для високоякісного проведення навчального процесу. Щодня освітяни приймають нові вимоги та виклики щодо викладання освітніх дисциплін та можливості чіткої співпраці з усіма учасниками навчального процесу. Питання як навчати українських школярів в умовах військової агресії росії проти України, починаючи з 24 лютого 2022 року, не втрачає своєї актуальності. Українські діти шкільного віку щодня, на жаль, продовжують піддаватися сильному травмуванню на емоційному рівні. Таке педагоги спостерігають не лише під час очних уроків, але й під час онлайн занять. Однією з особливих ознак впливу війни на емоційний стан дітей є їх замкнутість, дратівливість, боягузливість, полохливість. Саме тому підтримка вчителя-педагога для учнів, під час навчального року, як ніколи має бути домінантною, не залежно від форми проведення навчального процесу, очного чи дистанційного.

Розглядаючи навчання в традиційній школі можна відмітити, що впровадження діджиталізації є однією з позитивних змін, які трансформуються в освітній процес з високою швидкістю, відсутністю інерційності та чітко йдуть в ногу зі змінами, які спостерігаються в суспільстві. У товаристві освітян постійно відкриваються нові перспективи та можливості. Тому педагоги та інші учасники освітнього процесу повинні бути забезпечені відповідними науковими, технологічними ресурсами та інструментами, щоб оперативно відслідковувати, оцінювати, планувати та впроваджувати якісно нові знання в навчальні плани, програми навчальної діяльності. Важливе значення має і змога проводити оцінювання оновлених освітніх практик.

Перед усіма українськими педагогами постає актуальне завдання знайти відповідні освітні технології, методи та методики навчання, які б стали дійовими та результативними під час викладання та оцінювання навчального предмету. Щоразу перед педагогами виникає також необхідність правильного, новітнього, підлаштованого до реальних умов проживання дитини, стилю педагогічного спілкування, який має чи не основний вплив на досягнення позитивного результату в отриманні школярем нових знань. Вчителі починають набувати нового статусу «педагог-новатор». Саме тому основна увага освітянина-вчителя зміщується на особистість дитини, шляхом впровадження в освітній процес особистісно-орієнтованого підходу, шляхом впровадження інноваційних технологій та модернізації навчальної діяльності.

Педагоги в Україні упродовж останніх років акцентують увагу на розвиток шкільної освіти у форматі онлайн. Звичайно, що живе спілкування учнів та вчителів поза конкуренцією, проте в умовах постійних повітряних тривог та вимкнень електроенергії, бажання батьків уберегти своїх дітей від постійних стресових ситуацій спонукає до дистанційного навчання. Змінюючи місце проживання на більш спокійне, переїзд в країни Європейського Союзу та інші країни залишає бажання батьків, щоб діти отримували освіту в школах України та мали атестати про неповну середню освіту та середню освіту саме українського формату.

Невтішна статистика освітнього процесу в Україні спонукає до ще більшого акценту на навчання в онлайн школах та інформування про це батьків. Так на сьогодні в Україні є майже 7 мільйонів дітей шкільного віку, яким потрібна якісна освіта. Однак, від бомбардувань та обстрілів вже постраждали майже 4000 закладів освіти, а зруйновані більше 350 (табл. 1) [16]. Нажаль відсутня інформація щодо закладів освіти в АР Крим.

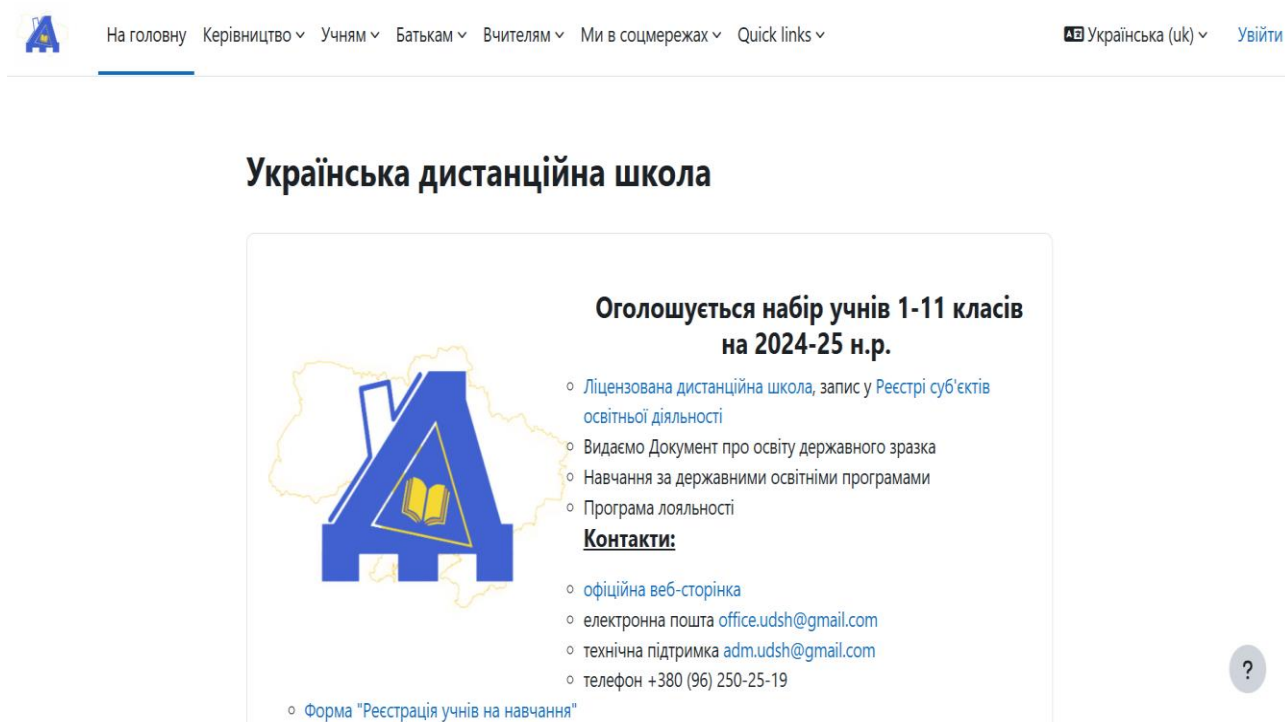
Таблиця 1.

Інформація щодо пошкоджених та зруйнованих закладів освіти в областях
України станом на листопад 2024 року [16].

Область	Пошкоджені заклади освіти	Зруйновані заклади освіти
Львівська	24	
Закарпатська	0	
Волинська	2	
Рівненська	2	
Житомирська	126	1
Хмельницька	102	
Тернопільська	1	
Івано-Франківська	4	
Чернівецька		
Вінницька	6	
Київська	231	16
Одеська	107	
Чернігівська	154	2
Черкаська	35	
Кіровоградська	12	
Миколаївська	264	26
Сумська	198	17
Полтавська	28	
Дніпропетровська	380	12
Херсонська	302	70
Запоріжська	126	
Харківська	728	83
Луганська	182	23
Донецька	406	112

Тому, навчання у дистанційних школах стають все більше актуальними. Дистанційна форма навчання широко почала використовуватися в багатьох закладах освіти у зв'язку з пандемією COVID-19. В Україні педагоги свою онлайн діяльність починали завдяки таким платформам як *Viber, Telegram, WhatsApp, Signal, Messenger*, а також спілкувалися з учнями через форуми, соціальні мережі, електронну пошту тощо. Проте навчальний процес потребував нового рівня цифрового формату. Альтернативною дистанційною платформою для навчання стала Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище), яка є розроблена та впроваджена в навчальний процес за ініціативи Центру інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка» (НУЛП) впродовж 2020 – 2021. Саме за використання такої платформи надає освітні послуги Українська дистанційна школа (УДШ).

Українська дистанційна школа (УДШ) є однією з таких перспективних шкіл в Україні для учнів 1-11 класів, яка розпочала свою активну роботу як волонтерський проєкт з березня 2022 року (рис. 1).



На головну Керівництво Учням Батькам Вчителям Ми в соцмережах Quick links Українська (uk) Увійти

Українська дистанційна школа

Оголошується набір учнів 1-11 класів на 2024-25 н.р.

- Ліцензована дистанційна школа, запис у Реєстрі суб'єктів освітньої діяльності
- Видаємо Документ про освіту державного зразка
- Навчання за державними освітніми програмами
- Програма лояльності

Контакти:

- офіційна веб-сторінка
- електронна пошта office.udsh@gmail.com
- технічна підтримка adm.udsh@gmail.com
- телефон +380 (96) 250-25-19

Форма "Реєстрація учнів на навчання"

Рис. 1. Актуальна сторінка Української дистанційної школи.

На базі Української дистанційної школи українські школярі, незалежно від місця їхнього перебування, мають змогу отримувати якісну дистанційну освіту за державними освітніми програмами. У школі також передбачене безоплатне навчання для школярів, які перебувають на тимчасово окупованих територіях. Для школярів, які перебувають за кордоном через війну, та внутрішньо-переміщених осіб діє пільгова ціна [17].

В Українській дистанційній школі викладання усіх обов'язкових предметів забезпечує 50 вчителів, серед них є професори та кандидати наук, переможці та лауреати різних педагогічних конкурсів (рис. 2).

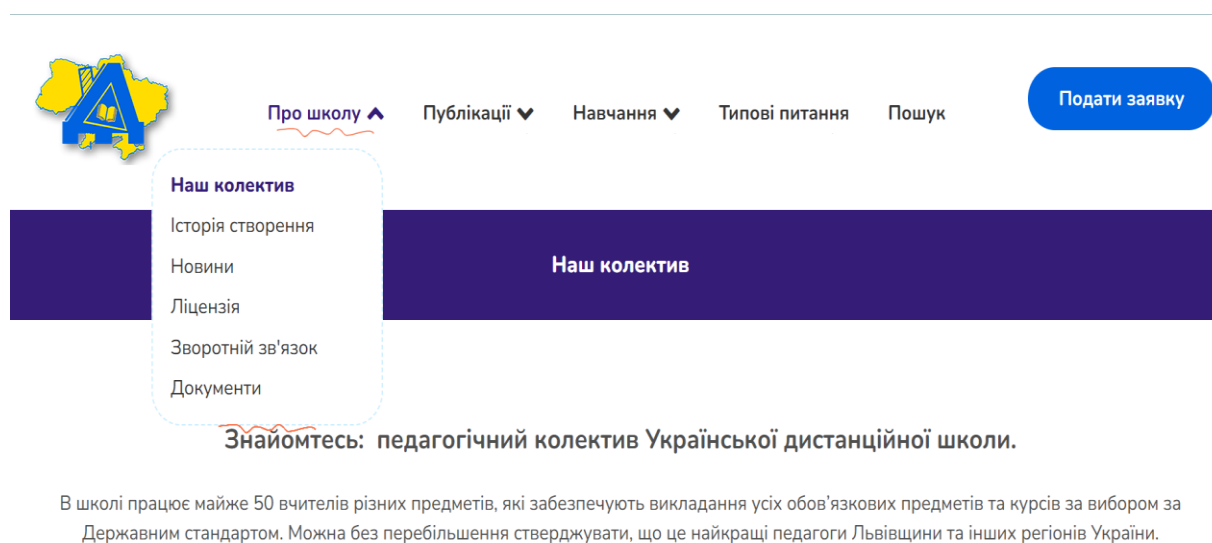


Рис. 2. Наш колектив на сайті школи

На сьогоднішній день в Українській дистанційній школі передбачені такі пакети навчання (рис. 3):

- ✓ пакет Універсал (Навчання за державною освітньою програмою для 1-11 класів);
- ✓ пакет Рідний (поглиблене вивчення обраних предметів);
- ✓ пакет Доступний (шкільна програма доступна кожному);
- ✓ пакет Вибір (вивчення окремих предметів за шкільною програмою);
- ✓ Пакет Екстерн (самостійне навчання з використанням матеріалів УДШ);
- ✓ Репетитор НМТ (підготовка - впевненість майбутніх кроків).

Варіанти навчання для Вашої дитини



Пакет Універсал

Навчання за державною освітньою програмою для 1-11 класів.



Пакет Доступний

Шкільна програма доступна кожному.



Пакет Екстерн

Самостійне навчання з використанням матеріалів УДШ.



Пакет Рідний

Поглиблене вивчення обраних предметів.



Пакет Вибір

Вивчення окремих предметів за шкільною програмою.



Репетитор НМТ

Підготовка - впевненість майбутніх кроків.

Рис. 3. Варіанти навчання дітей в Українській дистанційній школі, які розміщені на сайті школи.

Найбільшої уваги серед дітей та батьків заслуговують «Пакет Універсал» та «Пакет Доступний», інформацію про які можна отримати на головній сторінці школи у блоці «Навчання – Навчальні пакети» (рис. 4).

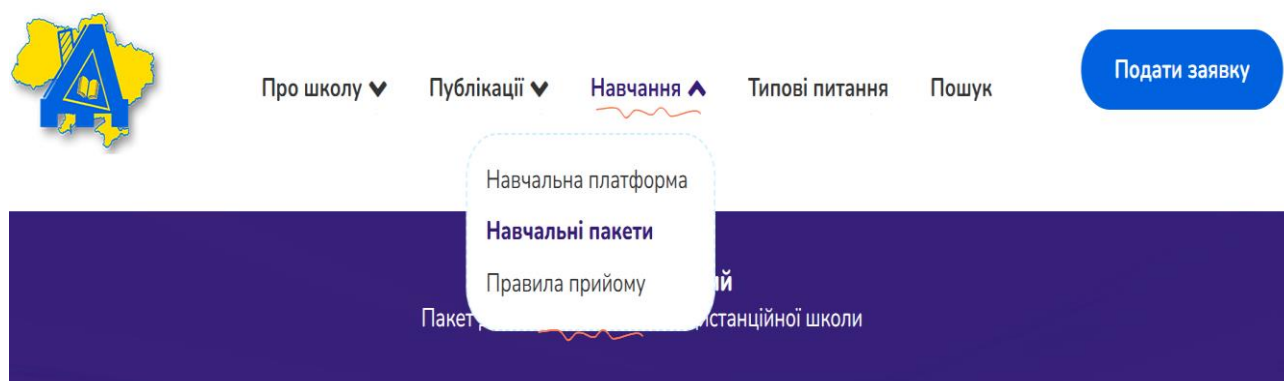


Рис. 4. Вигляд основних інформаційних блоків УДШ

«Пакет Універсал» (рис. 5) передбачений Українською дистанційною школою повністю синхронізується з навчанням у традиційній школі, з очною формою проведення уроків. Вчителі працюють з дітьми згідно складеного розкладу занять, однак у режимі онлайн. Зустріч педагога та здобувачів освіти здійснюється шляхом відеоконференцій BigBlueButton (BBB), що і є однією з переваг проведення навчального процесу на платформі Moodle.



освіта доступна кожному

“Універсал”

- ✓ Навчання за державною освітньою програмою
- ✓ Повний доступ до навчальних матеріалів 24\7
- ✓ Консультації із вчителем
- ✓ Персональний ел.щоденник з оцінками
- ✓ Документ про освіту державного зразка
- ✓ Виконані домашні та контрольні роботи коментуються вчителем
- ✓ Батьківський контроль
- ✓ Уроки за розкладом у 1 або 2 зміну
- ✓ Живі уроки з вчителем
- ✓ Запис уроків з доступом 24/7

Рис. 5. Інформація про навчання згідно «Пакету Універсал».

У «Пакеті Доступний» передбачене вивчення усіх основних предметів шкільного курсу згідно державної освітньої програми та вказані основні його переваги навчання саме в Українській дистанційній школі (рис. 6).



освіта доступна кожному

“Доступний”

- ✓ Навчання за державною освітньою програмою
- ✓ Повний доступ до навчальних матеріалів 24\7
- ✓ Виконані домашні та контрольні роботи коментуються вчителем
- ✓ Персональний електронний щоденник з оцінками
- ✓ Батьківський контроль
- ✓ Консультації із вчителем
- ✓ Отримання документів про освіту державного зразку

Рис. 6. Інформація про навчання згідно «Пакету Доступний».

Заслуговує на увагу навчання дітей згідно «Пакету Вибір» (рис. 7). Сьогодні чимала кількість дітей здобуває середню освіту не лише в Україні, а й за кордоном. Саме згідно «Пакету Вибір» учень/учениця мають змогу отримати поглиблене знання з предметів передбачених державною програмою але за вибором. Це, в свою чергу, не дублює вивчення предметів в інших навчальних закладах, де дитина здобуває основну освіту, та зменшує емоціональне навантаження на її організм. Слід відмітити, що навчатись у такому форматі мають змогу люди інших вікових категорій, в яких з тих чи інших причин є прогалини у знаннях з освітніх предметів: української мови, української літератури, історії України, всесвітньої історії, зарубіжної літератури, іноземних мов, правознавства, інформатики, географії, географії України, геометрії, біології, фізики, хімії тощо.



освіта доступна кожному

“Вибір”

- ✓ Навчання за державною освітньою програмою
- ✓ Повний доступ до навчальних матеріалів 24\7
- ✓ Виконані домашні та контрольні роботи коментуються вчителем
- ✓ Персональний електронний щоденник з оцінками
- ✓ Батьківський контроль
- ✓ Консультації із вчителем
- ✓ Уроки за розкладом у 1 або 2 зміну
- ✓ Живі уроки з вчителем
- ✓ Запис уроків з доступом 24/7
- ✓ Поглиблене вивчення предметів за вибором

Рис. 7. Інформація про навчання згідно «Пакету Вибір».

Навчання згідно «Пакету Екстерн» (рис. 8) є уніфікованим на сьогоднішній час особливо для школярів, які перебувають на окупованих територіях, де нема можливості своєчасно під'єднуватись до уроків, які проводять українські педагоги, але є ВЕЛИКЕ бажання отримати освіту в школі УКРАЇНИ. За цим пакетом також здобувають освіту школярі, які перебувають в іншому часовому поясі, а також учні, які з тих чи інших причин пропустили навчання у якомусь класі. Згідно цього пакету активний учасник навчального процесу має змогу отримати належні знання з усіх предметів, які передбачені державною освітньою програмою, але упродовж коротшого проміжку часу. Зокрема, є змога пройти навчання за предметами двох класів упродовж 1 навчального року.

«Пакет Рідний», через змогу удосконалити свої знання з таких предметів як українська мова, українська література, історія України, географія України (рис.

9), повертає увагу не лише молодого покоління, а й людей які вже мають чималий життєвий досвід.



освіта доступна кожному

“Екстерн”

- ✓ Навчання за державною освітньою програмою
- ✓ Повний доступ до навчальних матеріалів 24\7
- ✓ Консультації із вчителем
- ✓ Підсумкове оцінювання за рік
- ✓ Документ про освіту державного зразка

Рис. 8. Інформація про навчання згідно «Пакету Екстерн».



освіта доступна кожному

“Рідний”

- ✓ Навчання за державною освітньою програмою
- ✓ Повний доступ до навчальних матеріалів 24\7
- ✓ Виконані домашні та контрольні роботи коментуються вчителем
- ✓ Персональний електронний щоденник з оцінками
- ✓ Батьківський контроль
- ✓ Консультації із вчителем
- ✓ Уроки за розкладом у 1 або 2 зміну
- ✓ Живі уроки з вчителем
- ✓ Запис уроків з доступом 24/7
- ✓ Перезарахування оцінок з закордонної школи
- ✓ Вивчення лише 4-х предметів (укр.мова, укр.література, історія України, географія України)

Рис. 9. Інформація про навчання згідно «Пакету Рідний».

Новим та актуальним є «Репетитор НМТ» (рис. 10). Він сприяє можливості учнів випускних класів підготуватися до складання НМТ-тестів з обов'язкових та вибіркових предметів на зручній платформі в умовах реального тестування.



освіта доступна кожному

“Репетитор НМТ”

- ✓ Навчання за державною освітньою програмою
- ✓ Повний доступ до навчальних матеріалів 24\7
- ✓ Консультації із вчителем
- ✓ Персональний ел.щоденник з оцінками
- ✓ Виконані домашні та контрольні роботи коментуються вчителем
- ✓ Батьківський контроль
- ✓ Уроки за розкладом у 1 або 2 зміну
- ✓ Живі уроки з вчителем
- ✓ Запис уроків з доступом 24/7
- ✓ Навчання за комплексними програмами курсу дисципліни за вибором
- ✓ Підготовка до складання вступних іспитів в українські ЗВО

Рис. 10. Інформація про навчання згідно «Репетитор НМТ».

Провівши ретельний аналіз навчальних пакетів, запропонованих в Українській дистанційній школі, варто акцентувати увагу, що в кожному з них є наступне:

- ✓ передбачене навчання за державними програмами;
- ✓ доступ до навчальних матеріалів 24/7;
- ✓ виконання домашніх завдань та контрольних робіт, які коментують вчителі;
- ✓ персональний електронний щоденник;

- ✓ батьківський контроль;
- ✓ консультації з вчителем.

Основними мотивуючими перевагами обрання Української дистанційної школи для навчання дитини є:

- ✓ навчання у зручний час;
- ✓ комфортне середовище;
- ✓ цілодобова підтримка учня;
- ✓ гнучкість навчального процесу.

Авторами статті [18] описані основні переваги використання в Українській дистанційній школі платформи LMS Moodle менеджерами, педагогами та іншими учасниками навчального процесу. Платформа дає змогу учням та педагогам ефективно спілкуватися, отримувати та надавати навчальні матеріали, виконувати та перевіряти завдання, проводити онлайн-уроки, вебінари, тести, опитування, вікторини, проекти тощо. Навчальна платформа також має інтеграцію з такими сервісами, як Microsoft 365 Education, Microsoft Teams, OneNote, Навчальні інструменти, Minecraft Education, Гібридна реальність [17]. Відтак, слід звернути увагу, що зручність та простота платформи спонукає до постійної її модернізації та кращої інформативної наповненості матеріалами по кожному предмету.

2.3 Ефективні засоби формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів

У сучасних умовах розвиток системи вищої педагогічної освіти є орієнтованим на компетентнісний підхід у навчанні майбутніх фахівців. Це визначається тенденціями та інтеграційними процесами входження Української держави в європейський та світовий освітній простір і зумовлює підготовку спеціалістів, які здатні ефективно здійснювати професійну діяльність.

Важливими для нашого дослідження є ідеї і висновки науковців про становлення та розвиток вищої педагогічної освіти в Україні та зарубіжних країнах: Н. Абашкіна, О. Глузман, М. Лещенко, О. Пехота, Л. Пуховська, Л. Хомич та інші. Також наукові положення В. Андрущенка, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Лутая, О. Савченко щодо проблеми підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства.

Серед українських науковців найбільш ґрунтовно висвітлюють питання реалізації компетентнісного підходу в системі освіти В. Луговий, І. Бех, С. Бондар, О. Овчарук, І. Єрмаков, О. Пометун, Л. Ващенко та ін.

Поняття «компетентність» ширше понять «знання», «вміння», «навички», оскільки містить такі складові: спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації тощо), її здатність долати стереотипи, відчувати проблеми, проявляти проникливість, гнучкість мислення, характер, самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Компетентність найчастіше розуміється як інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності людини до діяльності. Ця діяльність заснована на знаннях та досвіді, які набуті в процесі навчання та соціалізації. Вона є орієнтованою на самостійні та успішні дії [19].

Серед найбільш значимих виділяють комунікативну компетентність. Вона забезпечує готовність особистості до самореалізації та самовизначення, є засобом створення та збагачення внутрішнього світу людини, умовою досягнення гармонії з собою та навколишньою дійсністю.

Комунікативна компетентність є важливою складовою професійної компетентності педагога, тому майбутній вчитель початкових класів повинен вільно володіти мовою, умінням спілкуватися, взаємодіяти з аудиторією. Оскільки саме він створює в учнівському колективі доброзичливий мікроклімат, атмосферу позитивної комунікації, відкритості, зацікавленості учнів в розумінні наукової істини та оволодінні практичними діями.

Феномен комунікативної компетентності спеціалістів та особливості її формування досліджувалися в роботах Б. Ананьєва, Б. Ломова, А. Маркової, Є. Сидоренко та ін. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що вагомий внесок у безпосереднє розроблення проблем формування комунікативних умінь педагога, визначення їх сутності зробили Ф. Гоноболін, В. Каплінський, О. Орлов, Л. Савенкова, В. Сластьонін. Обґрунтування окремих аспектів підготовки фахівців початкової школи до педагогічного спілкування здійснено у працях М. Вашуленка, Н. Волкової, Г. Бондаренка, І. Гудзик, С. Дубовик, С. Мартиненко. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи досліджувались такими вченими, як: Л. Бірюк, В. Желанова, Л. Оліяр, В. Підгурська, В. Усатий, О. Яковлева.

Сучасні науковці зазначають, що комунікативна діяльність педагога – це процес постійного пізнання ситуації, умов комунікації, соціального оточення, себе, протилежної сторони виховання [20]. Педагогічна комунікація розглядається ними як педагогічна взаємодія вчителя зі школярами з метою порозуміння з ними, ефективної організації навчально-виховного процесу, реалізації професійних функцій педагога, а міжособистісна комунікація описується як взаємний обмін суб'єктивним досвідом людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість забезпечувати зворотний зв'язок [21].

Провідні українські педагоги комунікативну компетенцію розглядають також як сукупність знань і вмінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції в цілому, в спілкуванні в різноманітних умовах (ситуаціях) із різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями

спілкування. Вона містить у собі вміння спілкуватися без створення напруги з співрозмовником, тобто співпрацювати, організовувати, вирішувати життєві та практичні ситуації [22].

З огляду на результати аналізу наукової літератури, сучасної освітньої практики професійної підготовки фахівців можемо зазначити, що комунікативна компетентність є важливою характеристикою професійної майстерності майбутнього вчителя.

По-перше, тому що сьогодні вже недостатньо бути лише хорошим фахівцем, необхідно бути ще й хорошим співробітником, що означає вміння працювати в команді на загальний результат та брати участь у прийнятті рішень, вміння зробити зрозумілим зміст свого висловлювання для інших та й самому розуміти судження своїх колег, міркування учнів. Крім того, потрібно вміти працювати з інформацією, використовуючи різні інформаційні технології; вирішувати конфлікти; публічно представляти результати своєї роботи з огляду на змістовну критику; вміти позитивно будувати свої взаємини із колегами по роботі, учнями та їхніми батьками.

По-друге, якщо визначити основний зміст освіти як розвиток практичних здібностей, умінь, необхідних людині для досягнення успіху в особистому, професійному та суспільному житті, то однією з важливих є комунікативна компетентність.

Незважаючи на досягнення в теорії та практиці щодо вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, доводиться констатувати, що задача розробки ефективних засобів творення комунікативної компетентності потребує особливої уваги.

Це важливо, тому що комунікативна компетентність педагога проявляється не тільки у вирішенні професійних завдань, а й у тому, як людина сприймає, оцінює та розуміє світ за межами своєї професії. Адже від вчителя залежить, чи буде в школі створено сприятливу демократичну атмосферу, чи буде учень відігравати роль активного суб'єкта освітньої взаємодії, чи усвідомить себе в житті повноцінною особистістю.

Тому для нас комунікативна компетентність становить особливий інтерес, оскільки важливою складовою професіоналізму та успішності майбутнього вчителя початкових класів є його здатність до ефективної взаємодії з іншими суб'єктами.

Нами проводилось вивчення рівня комунікативної компетентності в педагогів початкової школи, які проходять курси підвищення кваліфікації на кафедрі дошкільної і початкової освіти, та у студентів, які навчаються в Дніпровській академії освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта», освітній рівень «бакалавр».

Діагностичне вивчення досвіду діяльності вчителів показало, що педагоги на недостатньому рівні вміють конструювати вербальну взаємодію з учнями, колегами, батьками; не завжди вміють розрізнити в процесі спілкування свої смисли та сутність смислів іншого. Не розуміють, що смисли можуть не співпадати, що мистецтво спілкування саме й полягає у вмінні координувати різні значення, тобто будувати порозуміння. Більшість вчителів мають труднощі у структуруванні процесу спілкування та виборі комунікативних тактик. Наявність цих проблем ускладнює ефективність спілкування.

Вивчення реального стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів ми розпочали з діагностування труднощів, які вони відчують у спілкуванні під час педагогічної практики. Отримані дані засвідчили, що труднощі мають неоднозначну зумовленість і пов'язані з вирішенням проблем адаптації до нової соціальної ролі, набуттям досвіду педагогічного спілкування, а також індивідуальними особливостями та якостями студентів-практикантів і суб'єктів навчально-виховного процесу (закритість і недовіра в спілкуванні, неприйняття себе як суб'єкта спілкування, комунікативна пасивність і недостатньо виражене власне «Я», конфліктність, агресивність, недостатня саморегуляція). Зазначене підтвердило припущення про безпосередній зв'язок труднощів із недостатніми теоретичними знаннями про комунікативну компетентність, педагогічне спілкування.

Проведений нами аналіз стану сформованості комунікативної компетентності здобувачів освіти та вчителів шкіл свідчить про те, що і ті, й інші наголошують на значущості проблеми формування навичок позитивного спілкування, партнерської взаємодії в освітньому середовищі та недостатній рівень комунікативної компетентності, формувати який необхідно в процесі навчання у вищому освітньому закладі.

Зважаючи на існуючу проблему формування комунікативної компетентності в системі вищої освіти, слід визнати за доцільне необхідність цілеспрямованого творення комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Це має бути фахівець, який вільно володіє професійним мовленням і риторичною культурою; самостійно обирає стиль професійного спілкування та діяльності; активно використовує в своїй роботі узагальнені гуманітарні та психолого-педагогічні знання, що відповідає вимогам сучасного освітнього процесу.

Таким чином, під час підготовки вчителя, незважаючи на те, що високий рівень комунікативної компетентності є необхідним для успішного самовизначення та самореалізації в майбутній педагогічній діяльності, для продуктивних міжособистісних та суспільних відносин, зберігаються протиріччя між:

- збільшеною потребою у високопрофесійному спілкуванні педагогів та недостатнім рівнем їхньої реальної комунікативної компетентності;
- необхідністю спеціального плекання комунікативної компетентності майбутніх вчителів у вищому освітньому закладі та недостатньою розробленістю ефективних засобів її формування.

З виявлених протиріч нами сформульована проблема дослідження, сутність якої зводиться до виявлення педагогічних умов, які сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Вважаємо за можливе виділити такі компоненти комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів:

- розуміння цінності та значущості спілкування для педагогічної діяльності, особистісна готовність до спілкування;
- здатність до адекватної ситуаціям взаємодії, знаходження вербальних і невербальних засобів та способів формулювання думки;
- вміння слухати, чути та розуміти співрозмовника;
- навички роботи над технікою мовлення;
- вміння наочно та переконливо проводити презентацію своїх ідей;
- володіння засобами попередження та вирішення конфліктів у професійних та життєвих ситуаціях;
- прогнозування та оцінювання наслідків конфліктних ситуацій;
- емоційно-вольова саморегуляція як здатність регулювати власну поведінку в межах норм комунікації та адекватно ситуаціям соціальної і професійної взаємодії.

Комунікативна компетентність формується лише в досвіді власної діяльності, тому освітнє середовище вищого навчального закладу має бути організованим таким чином, щоб студент опинявся в ситуаціях, що сприяють її становленню. Саме тому розвиток комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів має відбуватися під час спеціально організованого навчання.

Проаналізувавши навчальні плани підготовки майбутніх вчителів початкових класів у Дніпровській академії неперервної освіти, ми дійшли висновку, що низка дисциплін, насамперед гуманітарних, сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Проте, були переконані, що системно забезпечити формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи можна ввівши до освітньої програми навчальну дисципліну «Педагогічна майстерність». Саме це, як ми вважаємо, дасть змогу системно забезпечити формування комунікативних компетенцій.

Становлення педагогічної майстерності базується на врахуванні теоретичних основ і наукових пошуків багатьох дослідників з проблем творення

та удосконалення педагогічної діяльності [23]. З метою підвищення комунікативної компетентності студентів програма навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність» передбачає вивчення здобувачами освіти сутності та змісту педагогічного спілкування, комунікативної компетентності вчителя, особливостей комунікації з сучасними молодшими школярами та їх батьками; засвоєння комунікативних технік ефективного спілкування та продуктивних способів рефлексивного слухання тощо.

До організаційних форм, що забезпечують формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, належать: проблемні та інтегровані лекції, пошукові семінари, семінари-конференції, творчі практикуми, практичні заняття з використанням проектного навчання, комунікативні тренінги, творча і пошукова самостійна робота, науково-дослідна робота, науково-практичні конференції з проблем педагогічної взаємодії [24].

З майбутніми вчителями початкових класів у рамках дисципліни «Педагогічна майстерність» проводяться лекційні заняття з тем: «Комунікативність як інтегральна характеристика здатності до педагогічного спілкування», «Майстерність організації ненасильницького спілкування між учнями класу», «Практика безконфліктної комунікації: особливості асертивної поведінки в спілкуванні з батьками учнів» та ін. На практичних заняттях використовуються діагностичні методики, комунікативні вправи: «Техніка педагогічної взаємодії», «Стили педагогічного спілкування», «Майстерність комунікації вчителя з батьками учнів» [25].

Наша практика роботи зі студентами показує, що для поліпшення їхньої комунікативної компетентності будь-яка організаційна форма навчання має бути спрямована на впровадження особистісно орієнтованої взаємодії.

Як стверджує І. Бех, для того, щоб схарактеризувати компетентність у спілкуванні, необхідно знати його інваріантні структурні компоненти, до яких належать партнери-учасники, ситуація, завдання. Відповідно до такого уявлення про структуру спілкування основними чинниками компетентності у спілкуванні виступає компетентність людини в розумінні себе, тобто її адекватна орієнтація

у власному психологічному потенціалі, а також у потенціалі й психологічних особливостях партнерів [26].

Особистісно орієнтована взаємодія в спілкуванні передбачає позицію співрозмовників «поруч і разом», врахування інтересів і прав один одного, забезпечення емоційного контакту. Тактика такого спілкування виявляється у співробітництві, яке ґрунтується на розумінні й прийнятті, забезпеченні умов для прояву активності, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень. Оцінка діяльності за такої взаємодії спрямована на оцінку конкретних результатів, на надання переваги успішним діям і має позитивний характер.

Ефективними засобами формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є технології особистісно орієнтованої освіти, до яких належать:

- тренінгові технології (професійно-поведінковий тренінг, тренінг рефлексивності);
- діалогічні методи навчання (групові дискусії, аналіз ситуацій);
- ігрові технології (діалогічні, рольові, ділові ігри).

Як показує досвід викладання дисципліни «Педагогічна майстерність» в нашому освітньому закладі, найбільш успішними на шляху формування комунікативної компетентності є різні види тренінгових вправ, моделювання педагогічних ситуацій.

Цей вид занять передбачає роботу групи. Колективний досвід допомагає у вирішенні міжособистісних проблем, полегшує майбутньому вчителю початкових класів процеси саморозкриття і самопізнання, дає можливість придбати нові вміння, експериментувати зі стилями спілкування, апробувати різні тактики взаємодії групи та ін.

Відпрацювання методів і прийомів спілкування відбувається на практичних заняттях за наступною логікою. На основі узагальнення вивченого теоретичного матеріалу здобувачі освіти на заняттях розробляють механізми реалізації різних комунікативних прийомів, а потім апробують їх, розігруючи різні ситуації спілкування в парах або мікрогрупах.

Досвід роботи зі студентами показує, що певними труднощами для майбутніх вчителів початкових класів є побудова діалогів, постановка питань. Відсутність названих умінь призводить до того, що здобувачі освіти формалізують спілкування, роблять його малоефективним та неперсоніфікованим. У зв'язку з цим значне місце у процесі навчальних занять ми приділяємо вправам з відпрацювання умінь ставити закриті, відкриті, альтернативні та інші питання.

Відпрацьовується й технологія використання уточнюючих питань, за допомогою яких можна ефективно встановити зворотний зв'язок із співрозмовником, звести ймовірність спотворень та пропусків інформації до мінімуму і тим самим досягти бажаного порозуміння. На заняттях студентам пропонується конкретна ситуація, відповідно до якої майбутні педагоги мають сформулювати мету питання і саме питання. Наприклад:

Ситуація 1: співрозмовник неточно сформулював свою думку. Мета питання: уточнити думку перефразуванням сказаного. Формулювання питання: Наскільки я зрозумів, ви говорили про те, що... Правильно?

Ситуація 2: співрозмовник не погоджується з вашими аргументами. Мета питання: з'ясувати причину неприйняття. Формулювання питання: Чи не могли б ви уточнити, за якими позиціями ми можемо продовжувати обговорення і на чому ґрунтуються ваші сумніви?

Опанувавши ці вміння, студенти більш впевнено почуваються при структуруванні діалогів, більш активно залучаються до вирішення проблемних ситуацій, намагаються обирати оптимальні варіанти взаємодії.

Серед комунікативних умінь педагога особливе місце приділяється вмінню слухати. На перший погляд, таке вміння може здатися легким і доступним, проте дослідження показують, що далеко не всі здатні вміло вислухати партнера зі спілкування. Для формування у здобувачів освіти рефлексивного стилю слухання під час тренінгових вправ ми використовуємо такі прийоми, як перефразування та резюмування. Прийом перефразування полягає у формулюванні думки партнера своїми словами, тобто у короткому викладі слів

партнера зі спілкування в своїй редакції, але за умов обов'язкового збереженні його точки зору. Реалізувати цей прийом студентам допомагають фрази: "Іншими словами, ти вважаєш, що...", "На вашу думку...", "Отже, ти гадаєш, що..." тощо. Прийом резюмування - це слухання з метою повторити все сказане, але дуже стисло.

Основна мета резюмування — подати сигнал, що слухач зрозумів повідомлення повністю, а не якусь його частину. Цей прийом майбутні вчителі початкових класів реалізують за допомогою наступних фраз: "Узагальнюючи те, що ти сказав...", "Отже, якщо я правильно зрозуміла..." та інші.

Важливим у спілкуванні є усвідомлення своїх емоційних проявів. Метою використання тренінгових вправ на заняттях курсу «Педагогічна майстерність» є позначення здобувачами освіти своїх почуттів, вираження власного ставлення до свого емоційного стану, знаходження причин, що викликали появу саме такої реакції в ситуації спілкування, усвідомлення потреби у зміні, формулювання методів і тактик поведінки, які допомагають підтримати позитивний емоційний стан і настрої, оволодіння способами зниження емоційної напруги. Такі вправи ми пропонуємо студентам виконувати на заняттях з тем: «Техніки саморегуляції», «Резильєнтність як здатність подолати стрес і відновитись після нього», «Складові психоемоційного благополуччя особистості» та ін.

Значущим у комунікації є усвідомлення особливостей сприйняття партнерами спілкування один одного та встановлення на цій основі взаєморозуміння. Складність процесу спілкування полягає в тому, що необхідно розуміти та приймати індивідуальність Іншого, вміти впливати на співрозмовника, знаходити способи усвідомлення та досягнення цілей.

Під час вивчення дисципліни «Педагогічна майстерність» здобувачі освіти долучаються до виконання вправ, які допомагають розвинути їхню здатність до адекватного сприйняття оточуючих.

Вправа «Техніка емпатичного (активного) слухання» дозволяє відпрацювати позиції, в яких учитель відмовляється від оцінювання, порад,

роз'яснень, спроб аналізу та інтерпретації поведінки Іншого та зосереджується на повному і точному описі своїх емоційних станів.

Вправа «Техніка Я-висловлювання» допомагає побудувати оптимальну форму поведінки з партнером у складній, конфліктній ситуації. Вона може використовуватися в ситуації конфронтації, протиріччя та зіткнення, завдяки чому майбутній вчитель навчається зберігати відносини поваги, прийняття партнера. Володіння цією технікою збільшує ймовірність того, що поведінку опонента можна змінити з урахуванням своїх інтересів.

Таким чином, комунікативна компетентність як складова підготовки майбутнього педагога є необхідною в сучасних умовах освіти, забезпечує його поінформованість та підготовленість до спілкування, дозволяє долучатися до системи найрізноманітніших комунікативних відносин. Заняття, що проводяться з використанням тренінгових вправ, дозволяють ефективніше формувати у майбутніх вчителів початкових класів не лише певний рівень комунікативної компетентності, а й потребу в прояві власних комунікативних прийомів і тактик.

**SECTION 3. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN
EDUCATION**

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.3.1

3.1 Специфікації переходу авторитетних записів із MARC21 до UNIMARC

Актуальність теми дослідження. У сучасному інформаційному суспільстві одним із ключових завдань бібліотек і інформаційних центрів є забезпечення ефективної організації та доступу до даних. Формати MARC21 та UNIMARC є провідними міжнародними стандартами для опису бібліографічної інформації. Проте, з огляду на різницю у філософії форматів, структурі полів та підполів, перехід даних між ними становить значні технічні та методологічні виклики. Актуальність цього дослідження зумовлена кількома факторами. Зі зростанням співпраці між бібліотеками різних країн важливим стає забезпечення інтероперабельності бібліографічних даних. Конвертація авторитетних записів між MARC21 та UNIMARC сприяє гармонізації стандартів та інтеграції національних бібліотечних систем у міжнародне інформаційне середовище.

Попри широке використання MARC21 у бібліотеках Північної Америки, UNIMARC залишається основним стандартом у багатьох європейських країнах. Розбіжності у структурі форматів, наприклад, відсутність у UNIMARC спеціальних підполів для URL або певних метаданих, вимагають пошуку ефективних підходів до збереження максимальної повноти даних під час конвертації. Впровадження цифрових технологій і зростання ролі електронних ресурсів посилюють необхідність розвитку форматів. Очікувані оновлення UNIMARC, такі як введення підполя \$R для зберігання URL, демонструють динамічність стандартів і потребу в адаптації бібліотечних систем до цих змін. Конвертація записів із максимально можливим збереженням даних зменшує витрати часу та ресурсів на їх ручну обробку, що особливо актуально для великих бібліотечних фондів. Таким чином, дослідження переходу авторитетних записів із MARC21 до UNIMARC є важливим для розвитку бібліотечної справи, підтримки міжнародної співпраці та вдосконалення інформаційного обміну.

Воно дозволяє не лише визначити поточні виклики та обмеження форматів, але й сприяє формуванню рекомендацій для майбутніх удосконалень стандартів.

Основною **метою** цього дослідження є розробка систематичного та практичного підходу до переходу авторитетних записів персональних імен із формату MARC21 до UNIMARC.

У рамках дослідження поставлено три ключові завдання:

1. **Розробка специфікації переходу** – створення детального зіставлення тегів та підполів MARC21 із відповідними елементами UNIMARC з акцентом на полях, що стосуються авторитетних записів персональних імен.

2. **Оцінка охоплення переходу** – аналіз ступеня відповідності елементів авторитетних записів MARC21 формату UNIMARC з використанням статистики використання, отриманої з авторитетних записів Бібліотеки Конгресу США.

3. **Вивчення відмінностей форматів** – дослідження випадків, що вимагають ручного втручання, та причин цього.

Аналіз літературних джерел. Для аналізу теми переходу авторитетних записів із MARC21 до UNIMARC важливо розглянути кілька основних напрямів літератури, які висвітлюють історію розвитку форматів MARC, їхню функціональність, стандартизацію та особливості конвертації між ними. Основні теоретичні та практичні аспекти MARC були закладені у роботах, які висвітлюють історію його розробки та впровадження, зокрема MARC21 (Machine-Readable Cataloging) та UNIMARC. Праці, присвячені MARC21, розглядають його широке використання у Північній Америці та за її межами, акцентуючи на деталізації підполів і можливості адаптації до сучасних технологій (наприклад, роботи Бібліотеки Конгресу США). Література з UNIMARC більше зосереджена на його міжнародному застосуванні, зокрема у Європі. Значну роль у стандартизації відіграють документи, підготовлені IFLA, які містять специфікації UNIMARC. Існує низка праць, присвячених відмінностям між MARC21 та UNIMARC, що мають вирішальне значення для розробки методів конвертації. Наприклад, роботи Рендалла К. Баррі (Randall K. Barry) описують співвідношення між форматами та пропонують приклади

їхнього узгодження. Офіційні рекомендації Бібліотеки Конгресу США щодо перетворення MARC21 у UNIMARC також є важливим джерелом для аналізу механізмів конвертації. Більшість попередніх досліджень зосереджені на конвертації бібліографічних записів, у той час як авторитетні записи отримали менше уваги. Однією з ключових праць у цій сфері є семінари та презентації, що стосуються конвертації даних на основі реальних бібліотечних записів (наприклад, використання MarcEdit). Аналіз досліджень, які оцінюють використання специфікацій IFLA для UNIMARC, демонструє, як вирішуються практичні питання, пов'язані з розбіжностями у структурах форматів.

У літературі наголошується на важливості інтероперабельності між системами та стандартизації, що дозволяє обмінюватися даними на міжнародному рівні. Наприклад, дослідження Європейської комісії з питань гармонізації бібліографічних стандартів висвітлюють практичні труднощі, які виникають через відсутність єдиного підходу до деяких полів (таких як зберігання URL у MARC21, але не в UNIMARC). Інструменти, як-от MarcEdit, слугують базою для практичної реалізації конвертації між форматами. Опис їхнього функціонала та приклади використання є важливою частиною літературного аналізу.

Проблеми, визначені в літературі полягають у відсутності однозначного відповідника для деяких підполів у UNIMARC, наприклад, для URL чи певних метаданих, таких як гендерна інформація. Необхідність ручного доопрацювання для деяких полів через відмінності у філософії форматів. Складність переходу для великих баз даних, що потребує мінімізації втрат даних і зменшення ручної роботи. Аналіз літератури демонструє, що тема переходу авторитетних записів між MARC21 та UNIMARC є недостатньо дослідженою, особливо у контексті авторитетних записів. Це створює підґрунтя для нових досліджень, спрямованих на розробку ефективних підходів до конвертації та вдосконалення існуючих стандартів.

Основні результати дослідження. Формати MARC (Machine-Readable Cataloging) тривалий час залишаються домінуючим стандартом для кодування

бібліографічних та авторитетних даних. MARC21, який широко використовується у Північній Америці та інших регіонах, і UNIMARC, поширений у Європі та деяких міжнародних контекстах, є двома основними варіантами цього стандарту. Хоча обидва формати мають схожі цілі, вони відображають різні філософії та організаційні структури, що часто призводить до суттєвих розбіжностей у визначенні полів, використанні підполів та логіці кодування.

З огляду на те, що бібліотеки все частіше прагнуть обмінюватися даними між системами та національними межами, необхідність у розробці ефективних методів переходу між MARC21 і UNIMARC зростає. Такі переходи є критично важливими для створення об'єднаних каталогів, посилення співпраці та забезпечення актуальності бібліографічних даних у глобальному контексті.

Попередні дослідження з переходу між форматами MARC здебільшого зосереджувалися на бібліографічних записах. У 1984 році Бібліотека Конгресу підготувала програму для переходу бібліографічних записів із MARC21 у UNIMARC. Попри ці зусилля, сервіс залучив лише двох клієнтів, що призвело до його припинення у 1995 році. Наразі Бібліотека Конгресу більше не підтримує програми переходу з MARC21 у UNIMARC, але надає рекомендації зі зіставлення на своєму вебсайті. Ці рекомендації залишаються одним із небагатьох офіційних джерел для розуміння зв'язків між форматами.

Більшість досліджень і інструментів зосереджуються на бібліографічних записах, а не на авторитетних. Значний внесок зробив семінар Рендала К. Баррі для студентів Бібліотечно-інформаційного центру Університету Македонії, який пропонує приблизне зіставлення між форматами. Це дослідження базується на таких фундаментальних працях, щоб створити детальну специфікацію переходу оновлених форматів авторитетних записів MARC.

Для аналізу було відібрано 179 авторитетних записів MARC21, які містять поле 100. Вибірка включала 16 записів персональних імен та 162 записи імен/заголовків. Ці записи отримані за допомогою пошукових протоколів Z39.50, а автори представляють як сучасні, так і історичні періоди. Для аналізу

статистики використання підполів використовувалося програмне забезпечення MarcEdit 7.5, що забезпечило детальний розгляд структур записів і їхнього змісту.

Для порівняння форматів та розробки специфікації переходу використовувався багатоджерельний підхід, включаючи ручне порівняння документації стандартів MARC21 і UNIMARC, специфікацій переходу Бібліотека Конгресу та семінару Рендала К. Баррі «Взаємозв'язок формату MARC21 Authority з UNIMARC». Цей всебічний огляд дозволив створити детальну таблицю зіставлення полів та підполів між двома форматами з особливою увагою до складних переходів і потенційних викликів.

Специфікація переходу була розроблена з пріоритетом на повноту та зменшення необхідності ручного втручання. Акцент зроблено на перетворенні основних даних, критичних для ідентифікації та опису персональних імен. Додаткова інформація та контрольні поля отримали нижчий пріоритет.

Нові поля чи підполя поза стандартами MARC21 або UNIMARC не створювалися. Підполя, які не були конвертовані, виділені курсивом у таблиці переходу для чіткого позначення прогалин і полегшення подальших досліджень.

Якщо прямі відповідники були недоступні, дані переносилися з альтернативних полів або об'єднувалися з кількох підполів, якщо це було можливим.

Перехід авторитетних записів із MARC21 до UNIMARC вимагає врахування різниці у структурі форматів, особливостей кодування даних, а також обмежень кожного стандарту. Аналіз специфікацій демонструє кілька ключових аспектів, важливих для ефективного перетворення даних:

1. Перетворення набору символів

UNIMARC не підтримує MARC-8, що робить обов'язковим перетворення даних у формат UCS/Unicode перед початком переходу.

– MARC-8 – це застарілий набір символів, що використовувався в MARC21, який має обмежені можливості щодо відображення нелатинських алфавітів.

– Unicode забезпечує більшу гнучкість у роботі з різними мовами та сценаріями, що є критичним для міжнародних записів UNIMARC.

– Важливим завданням є забезпечення збереження інформації при конвертації, зокрема для складних символів або знаків, що мають неоднозначні відповідники.

2. Заголовки MARC21 та мітки UNIMARC

Обидва формати містять заголовок запису, проте представлені вони по-різному:

– У MARC21 заголовок кодується в полі 000, яке містить інформацію про статус запису, тип запису, тип організації, що його створила, та інші метадані.

– В UNIMARC заголовок також представлений у полі 000, однак структура і значення позицій символів можуть суттєво відрізнятися.

Специфікація переходу повинна враховувати:

– Правильне зіставлення кожної позиції символу в MARC21 з відповідним значенням у UNIMARC.

– Конвертацію кодів статусу запису, типу організації тощо, особливо для значень, які не мають прямого відповідника.

3. Позначення елементів запису

Для уніфікації під час конвертації специфікація використовує стандартизовані символи:

– **Знак долара (\$):** використовується для позначення підполів у записі. Наприклад, у полі 100\$a MARC21 позначає основне поле і його підполе.

– **Коса риска (/):** використовується для звернення до конкретних позицій символів у заголовках запису. Наприклад, 000/05 означає п'яту позицію у полі 000.

– **Решітка (#):** застосовується для позначення пробілів у полях. Це є важливим для дотримання стандартизованого формату, де пробіли мають визначене значення.

4. Розбіжності у підтримці даних

– **Підтримка міток:** MARC21 має мітки записів, які інколи не мають прямого відповідника у UNIMARC, що вимагає ручної адаптації.

– **Типи записів:** MARC21 використовує коди для статусу запису, наприклад, «видалений» чи «оброблений». UNIMARC не підтримує статус «obsolete», що потребує адаптації значень при переході.

5. Обмеження та виклики

– Відсутність підтримки певних специфічних полів у UNIMARC (наприклад, URL у MARC21).

– Неоднозначність у значенні деяких символів або кодів, що потребує уточнення в специфікаціях або подальших досліджень.

– Вимога дотримання стандартів інтероперабельності, що обмежує створення нових полів або підполів.

Специфікація переходу авторитетних записів із MARC21 до UNIMARC повинна враховувати ключові аспекти: правильне перетворення наборів символів, зіставлення полів та підполів, а також адаптацію для розбіжностей у структурі записів. Перехідний процес є складним, але дотримання стандартизованих процедур забезпечує мінімальні втрати даних і збереження цілісності записів.

34 теги MARC21 та 213 підполів успішно зіставлено з 39 тегами UNIMARC та 193 підполями (включаючи компоненти контрольних полів) (див. таблиця 1).

Таблиця 1.

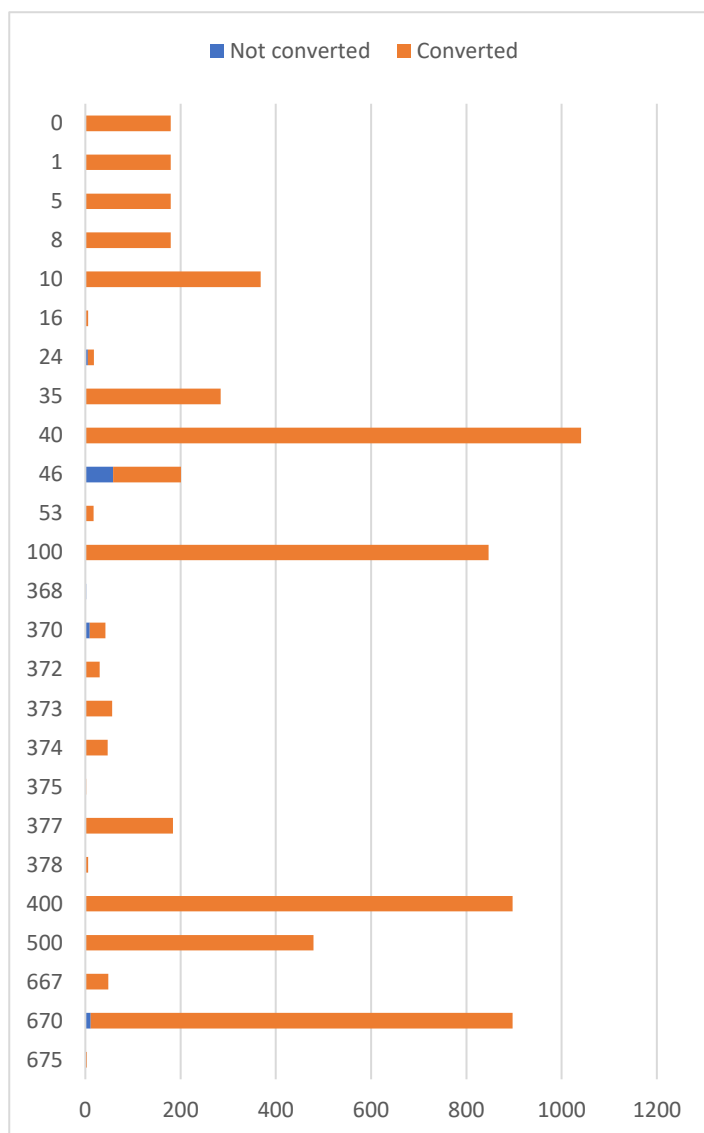
Зразок переходу із формату **UNIMARC** в **MARC21**

UNIMARC			MARC21		
Block	Tags	Subfields	Block	Tags	Subfields
0	3	19	0	14	68
1	8	21	1	1	26
2	3	26	2	0	0
3	6	13	3	6	26
4	3	26	4	1	26
5	3	26	5	1	26
6	5	25	6	10	15
7	3	26	7	1	26
8	5	11	8	0	0
Total:	39	193		34	213

Перехід був зосереджений на забезпеченні максимально повного зіставлення авторитетних записів персональних імен, а також заголовків із прізвищами та заголовків ім'я/заголовок у авторитетних записах, оскільки вони використовують однаковий тег у MARC21. Оскільки поля, що стосуються заголовків або інших типів записів, не входили до сфери цього дослідження, наступні поля, присутні у вибірці, були відсутні у специфікації переходу: 050, 336, 380, 381, 382, 430, 510, 630, 64X. Також не конвертувалися поля локального використання 9XX. Інші не конвертовані поля включають: ідентифікатор контрольного номера (003), інші атрибути особи чи організації (368) та код аутентифікації (042). Поле 368 містило титул особи, який уже використовувався у заголовку. Відповідного поля для титулу в UNIMARC знайдено не було (див. таблиця 2).

Таблиця 2.

Тестування ефективності специфікації переходу в MarcEdit



Tags	Not converted		Converted
	Fields	Count	Count
000			179
001			179
005			179
008			179
010			368
016			6
024	\$1	5	13
035			284
040			1041
046	\$v, \$2	58	143
053			17
100			847
368	\$d	2	
370	\$2	9	33
372			30
373			56
374			47
375			2
377			184
378			6
400			897
500			479
667			48
670	\$u	11	886
675			3
Total:		85	6106

24\$1 і 670\$u використовуються для URL. На цей момент в UNIMARC немає відповідних підполів, але, згідно з 6-ю Зустріччю користувачів UNIMARC, підполе \$R може бути введено пізніше цього року для зберігання URL.

46\$v (джерело інформації) потенційно може бути конвертоване у якесь поле для текстових приміток.

46\$2 (джерело схеми дат) може бути використане для кращої конвертації дат. Потрібне додаткове дослідження.

UNIMARC більше використовується в міжнародному контексті, і він має більше підполів для опису мови або сценарію (100\$a/21-22), а також навіть напряду написання (100\$a/23). Оскільки відповідні дані у форматі MARC21 не знайдені, мова і сценарій були визначені на основі мови каталогізації, де це можливо.

Поле 700 у UNIMARC призначене для авторизованого точки доступу іншою мовою та/або сценарієм. Поле 700 у MARC21 може містити еквівалентні імена у багатомовному тезаурусі, але не лише їх, оскільки може також містити заголовки тією ж мовою. Заголовки тією ж мовою слід конвертувати у поле 400 UNIMARC. Водночас поле 400 у MARC21 містить деякі заголовки іншими мовами, які слід конвертувати у поле 700 UNIMARC. Примітно, що відсутність явної інформації про мову у полях 400 та 700 MARC21 вимагає ручної зміни номерів полів 400/700 після конвертації для забезпечення точного відображення у UNIMARC.

UNIMARC 120\$a/0 є простішим і має лише 5 опцій: чоловік, жінка, трансгендер, невідомо, не застосовується. Легко зіставити чоловіка і жінку, але для трансгендерів використовується така логіка: поле MARC21 375 (стать) використовується більше одного разу або містить підполя \$s (початок періоду) чи \$t (кінець періоду).

Країна агентства каталогізації для UNIMARC 801\$a може бути визначена за кодом агентства. Коди ISIL починаються з двосимвольного коду країни. Якщо використовується код організації MARC, тоді можна використовувати таблицю

конвертації, яка містить найуживаніші коди. Якщо ні, то країна не є обов'язковим підполем, і його можна не заповнювати.

Міжнародний стандартний ідентифікатор імен (ISNI). MARC21 не має спеціального підполя для ISNI і зберігає його у полі 024 (інший стандартний ідентифікатор), вказуючи, що джерелом (\$2) є ISNI. Це дозволяє конвертувати його в окреме поле 010 UNIMARC.

Специфікація переходу включає детальне зіставлення полів і підполів між форматами. Неконвертовані елементи даних явно позначені курсивом у специфікації для сприяння порівнянню форматів, полегшення майбутніх досліджень і забезпечення чіткої документації обмежень конвертації. У UNIMARC немає такого статусу запису (000/05), як «застарілий». Це означає, що запис не використовується, але ще не видалений. Для записів, які ще не видалені, конвертований код мав би бути для «виправленого запису» (c), однак конвертований код є для «видаленого запису» (d), оскільки він не використовується, і видалені записи все ще можуть містити всі підполя, згідно з UNIMARC. Такі рішення незначно змінюють записи, роблячи процес конвертації не повністю безвартним.

Подальші напрями подальших досліджень. Удосконалення конвертації елементів даних. Наприклад, конвертація персональних імен MARC21 не лише в автор/заголовок записи, але й в автор/колективний заголовок. Конвертація контрольного підполя \$6. Використання джерела схеми дат для кращої конвертації дат.

Висновок. Дане дослідження продемонструвало можливість конвертації авторитетних записів MARC21 у формат UNIMARC з акцентом на авторитетні записи персональних імен. Завдяки детальній специфікації конвертації було досягнуто високого рівня успішності зіставлення підполів – 98.6%, що підкреслює надійність і ефективність методології.

Аналіз виявив суттєву узгодженість між двома форматами щодо основних полів даних. Однак також були виявлені ключові виклики, особливо у тих аспектах, де MARC21 і UNIMARC відрізняються у філософії дизайну.

Наприклад, більш багаті можливості UNIMARC для мови, сценарію та контекстних метаданих вимагали інноваційних рішень, включаючи виведені значення та ручні коригування, для забезпечення точного зіставлення.

Поля і підполя, які не вдалося конвертувати, наприклад, ті, що зберігають URL або певні метадані, специфічні для MARC21, вказують на прогалини в поточних стандартах, які можуть вимагати подальшого розвитку або вдосконалення.

Одним із ключових внесків дослідження є дотримання стандартів. Уникаючи створення нових полів або підполів, конвертовані записи залишаються сумісними в рамках існуючої структури UNIMARC. Це забезпечує їх інтеграцію в міжнародні системи каталогізації, зменшуючи ручне навантаження на бібліотекарів і підтримуючи ширшу мету гармонізації бібліографічних даних.

Дослідження також підкреслює необхідність постійного розвитку та оновлення стандартів. Наприклад, відсутність спеціального підполя у UNIMARC для URL (таких як MARC21 24\$1 і 670\$u) обмежувала можливості зіставлення веб-ресурсів. Однак очікуване введення підполя \$R для URL в UNIMARC демонструє, як стандарти еволюціонують для задоволення нових потреб. Майбутні оновлення MARC21 і UNIMARC можуть ще більше узгодити їхні структури, сприяючи більш безперешкодній конвертації.

3.2 Авторські права та цифрова етика у віртуальному середовищі для студентів та викладачів

Анотація: Розглянуто ключові питання цифрової етики та захисту авторських прав в умовах віртуального освітнього середовища, що швидко розвивається. Проаналізовано способи запобігання академічному шахрайству у навчальній діяльності, а також обґрунтовано необхідність формування у студентів відповідальної поведінки при використанні цифрових технологій.

У ході дослідження були застосовані методи правового аналізу, порівняльний аналіз програм для виявлення, а також розглянуто підходи до навчання етики у віртуальному середовищі. Основні висновки роботи включають важливість інтеграції курсів із цифрової етики до сучасних освітніх програм.

Практична значущість дослідження полягає у запропонованих рекомендаціях для викладачів та студентів, спрямованих на створення етично чесного освітнього середовища. Монографія пропонує комплексний підхід до навчання цифрової етики, що сприяє покращенню якості освіти та підготовці студентів до відповідального використання технологій.

Вступ

У другому десятилітті XXI століття освіта переживає глибоку трансформацію, зумовлену стрімким розвитком інформаційних технологій. Перехід від традиційної форми навчання до змішаного та дистанційного форматів навчання створив передумови для формування повноцінного віртуального освітнього середовища – майбутнього вигляду сучасної освіти (Anderson, T., 2008).

З одного боку, перехід педагогічного процесу на цифрову платформу розширює доступ здобувачів освіти до знань, відкриває нові можливості для інтерактивного навчання та персоналізації освітніх траєкторій (Picciano A. G.,

2013). З іншого боку, занурення у віртуальне середовище породжує цілий спектр нових викликів, які пов'язані із захистом інтелектуальної власності, дотриманням етичних норм та забезпеченням академічної чесності.

Поява та широке поширення цифрових інструментів, а також розвиток штучного інтелекту значно спростили процес генерації та розповсюдження контенту. З цієї причини нові технології створюють сприятливі умови для порушення авторських прав, плагіату та інших форм академічного шахрайства. Проблема стає особливо актуальною в контексті глобалізації та інтеграції освітніх систем коли студенти та викладачі мають доступ до величезного масиву інформації, розміщеної в Інтернеті. (Sutherland-Smith, W., 2008)

Академічне шахрайство, особливо у формі плагіату, стає дедалі гострішою проблемою у зв'язку зі свободою розробки та доступністю різних додатків для копіювання, перефразування та створення нових текстів на основі існуючих робіт. Цьому сприяє відсутність будь-яких обмежень на використання штучного інтелекту, творці якого перетворили свої моделі на повноцінні платформи з вільним доступом для розробників. І тепер в Інтернеті з'являються програми, що дозволяють до невпізнання та легко змінювати вихідні матеріали. Великі мовні моделі на їх основі легко генерують новий унікальний контент, текст, графіку, картинку і навіть відеозображення, що істотно ускладнює роботу з виявлення плагіату і підробок, забираючи час і підвищуючи навантаження на викладацький склад.

У цих умовах виникає гостра необхідність у розробці та впровадженні ефективних механізмів захисту авторських прав у віртуальному освітньому середовищі, а також у формуванні у студентів чіткого розуміння етичних норм та принципів використання цифрових технологій. Здобувачі можуть легко копіювати, змінювати та поширювати чужі роботи, часто навіть не усвідомлюючи наслідків таких дій. Викладач повинен донести до них, що крім очевидної академічної дисциплінарної відповідальності, вони втрачають мотивацію до навчання і надалі гарантовано набувають профнепридатності. (Manly, T. S., Leonard, L. N. K., & Riemenschneider, C. K. 2015)

Вищий навчальний заклад страждає набагато більше від академічного шахрайства. Адже за якістю знань випускників стоїть назва ВНЗ та багаторічна репутація. Педагогіка завжди буде не встигати за розвитком ІТ-інструментів, тому, навчання студентів основ цифрової етики, правил поваги та дотримання авторського права – це один з основних ефективних способів припинення академічного шахрайства (Hakimi L., Eynon R., Victoria A. Murphy V.A. 2021).

Основна мета даної монографії полягає в комплексному аналізі проблем, пов'язаних з авторськими правами та цифровою етикою у віртуальному освітньому середовищі, а також у розробці практичних рекомендацій для студентів та викладачів щодо дотримання етичних стандартів та запобігання академічному шахрайству.

Основні завдання дослідження включають:

- Опис проблем, пов'язаних із порушенням авторських прав в умовах онлайн-навчання.
- Аналіз методів, що використовуються для боротьби з плагіатом та академічним шахрайством у цифровому середовищі.
- Вивчення підходів до формування цифрової етики серед студентів та викладачів.
- Розробка рекомендацій щодо інтеграції курсів цифрової етики до освітніх програм для підвищення обізнаності студентів щодо наслідків порушення авторських прав.

Для досягнення поставлених цілей та завдань використовувалися такі методи:

- Аналіз нормативно-правових актів: вивчення чинного законодавства України у галузі інтелектуальної власності та освіти, а також міжнародної юридичної практики.
- Порівняльний аналіз: порівняння різних підходів до вирішення проблем авторських прав та цифрової етики у різних країнах та освітніх установах.

Результати проведеного дослідження дозволили розробити та запропонувати практичні рекомендації для студентів, викладачів та адміністрацій вишів,

спрямовані на створення чесного та етичного освітнього середовища в умовах широкого використання цифрових технологій.

3.2.1. Авторські права у віртуальному освітньому середовищі

3.2.1.1. Поняття та сутність авторських прав

Авторське право – це закріплене та охоронюване законом, виключне право автора на результати своєї інтелектуальної діяльності. Власник наукового відкриття, технічного чи творчого твору може вільно використовувати, відтворювати та розповсюджувати, а також публічно демонструвати плоди власної праці.

У науковій сфері авторське право поширюється на тексти наукових статей, монографій, підручників та інших результатів інтелектуальної діяльності, являючи собою сукупність майнових та особистих немайнових прав автора на створений ним витвір науки.

Майнові права включають право на використання контенту (розповсюдження, поширення, публічний показ тощо), декларацію про отримання винагороди за використання матеріалів та інші пов'язані права. Особисті немайнові права стосуються права авторства, права на ім'я, декларації про недоторканність праці та інші.

Сутність авторського права полягає в тому, що автор має повний контроль на використання своїх праць та право отримання винагороди за їх використання іншими особами. Авторське право виникає автоматично з моменту створення контенту та не вимагає державної реєстрації.

У контексті віртуального освітнього середовища до об'єктів авторського права можуть бути віднесені: навчальні матеріали, програмне забезпечення, відео-колекції, презентації та інші цифрові ресурси. Авторські права відіграють ключову роль у захисті інтелектуальних праць викладачів, науковців та студентів. З появою цифрових платформ та онлайн-курсів, доступ до цих

матеріалів значно розширився, що відкриває нові можливості для навчання, але також збільшує ризик неправомірного використання чужого контенту.

3.2.1.2. Особливості захисту авторських прав у цифровому середовищі

Цифрове середовище суттєво змінило умови захисту авторських прав. З одного боку, воно створило нові можливості для поширення та використання матеріалів, з іншого боку, значно спростило їхнє копіювання з метою академічного шахрайства.

На даний момент, для захисту авторських прав у цифровому середовищі використовуються різні технічні та правові заходи:

- **Технічні засоби захисту:** водяні знаки, шифрування, цифрові підписи.
- **Правові норми:** Закон про авторське право України, міжнародні договори.
- **Системи моніторингу мережі:** програмні комплекси, які дають змогу виявляти незаконне використання контенту у мережі Інтернет.

Розвиток цифрових технологій суттєво трансформував сферу інтелектуальної власності, зокрема й авторського права. Україна, як і багато інших країн, стикається з новими викликами у сфері захисту авторських прав у цифровому середовищі.

Основним нормативним актом, що регулює відносини сфери авторського права в Україні, є Закон України «Про авторське право та суміжні права».

Незважаючи на неодноразові зміни, цей нормативно-правовий інструмент не завжди встигає адекватно відображати стрімкий розвиток цифрових технологій. В результаті виникають певні прогалини та протиріччя у правовому регулюванні.

Однією з найактуальніших проблем є високий рівень академічного шахрайства в Україні. У науковому середовищі широко поширене неправильно оформлене цитування, запозичення наукових ідей та цілих статей без посилань на джерела та відвертий плагіат у роботах студентів.

Доступність публікацій у мережі Інтернет та використання для зміни контенту можливостей штучного інтелекту ускладнює ідентифікацію матеріалів, що порушують авторські права. Це суттєво ускладнює процес переслідування порушників та покарання за завдання шкоди, а також знижує рівень професіоналізму при підготовці кадрів, якість навчання студентів та рівень знань випускників ВНЗ.

Цифрове середовище стирає державні кордони, що призводить до транскордонного характеру порушень авторських прав. Це створює додаткові складнощі для викладачів та розробників програмного забезпечення, що протидіє плагіату та іншим формам академічного шахрайства.

Існуючі механізми захисту авторських прав у цифровому середовищі часто виявляються недостатньо ефективними. Це пов'язано з низкою чинників, включаючи тривалість судових процесів, високі судові витрати та недосконалість законодавства.

Низький рівень правової обізнаності серед користувачів Інтернету, нерозуміння руйнівного ступеня впливу на навчальний процес плагіату здобувачами сприяє поширенню нечесних методів та прийомів при навчанні та написанні наукових праць. Багато студентів не усвідомлюють, що незаконне копіювання та розповсюдження цифрового контенту є, крім усього іншого, порушенням закону і тягне за собою не лише учнівську, а й юридичну відповідальність.

3.2.1.3. Механізми захисту авторських прав у цифровому середовищі в Україні

Хоча в Україні реєстрація авторських прав не є обов'язковою, автори можуть зареєструвати свій контент у Державній службі інтелектуальної власності України. Це створює офіційне підтвердження авторства та може допомогти при судових розглядах.

З позовом до суду можуть звернутися будь-які правовласники, які навіть не вдалися до захисту інтелектуальної власності за допомогою патенту та ліцензій. Суд може ухвалити рішення про заборону порушень, стягнення збитків та компенсацію моральної шкоди.

Як правило, порушення авторських прав спричиняє адміністративну відповідальність у вигляді штрафів. Механізм припинення подібних дій у мережі Інтернет працює у вигляді блокувань, підстави яких прописані в Законі України «Про авторське право та суміжні права». У віртуальній мережі також широко використовуються різні технологічні засоби захисту: водяні знаки, шифрування, криптографічний захист, децентралізовані публікації та системи керування цифровими правами. Власник авторських прав може також самостійно звернутися до Служби підтримки або зв'язатися з представниками онлайн-платформи та вимагати видалення незаконно розміщеного цифрового контенту.

В Україні існують організації колективного управління авторськими правами, які займаються збиранням та розподілом роялті за використання контенту авторів, що допомагає авторам захистити свої інтереси.

3.2.1.4. Порушення авторських прав в онлайн-освіті: сучасні виклики

Сучасні технології та глобальний доступ до інформації суттєво змінили освітнє середовище. Віртуальні курси, які активно використовуються у ВНЗ та школах, а також самостійні заняття на різних платформах онлайн-курсів студентами та школярами з ініціативи батьків, як додаткова освіта, створюють новий контекст для порушень авторських прав. Учні, через безтурботність віку та недостатнього розуміння авторського права, можуть легко завантажувати та копіювати матеріали, не замислюючись про правовий захист цих праць.

Особливо гостро проблема порушень авторських прав постає під час використання цифрових освітніх платформ та систем управління навчанням (Learning Management Systems, LMS). Викладачі, які створюють унікальні курси,

часто стикаються з тим, що їх матеріали можуть бути незаконно скопійовані та використані іншими особами, зокрема колегами, без їхнього дозволу.

Найбільш поширеними порушеннями авторських прав є:

- **Плагіат:** копіювання чужих текстів, ідей або результатів досліджень без належного оформлення посилань.

- **Незаконне використання навчальних матеріалів:** копіювання та розповсюдження навчальних матеріалів без дозволу автора чи правовласника.

- **Несанкціоноване використання програмного забезпечення:** використання піратських програм для навчання.

- **Завантаження неліцензійного контенту на освітні платформи:** розміщення в освітніх ресурсах відео, аудіо та інших матеріалів, захищених авторським правом.

Крім того, плагіат як одна з форм порушення авторських прав стає все більш складним для виявлення. За допомогою штучного інтелекту студенти можуть змінювати чужі роботи таким чином, що вони проходять автоматичні системи перевірки на плагіат, залишаючись при цьому результатом унікального контенту та власних думок.

3.2.1.5. Міжнародні правові норми щодо захисту інтелектуальної власності

Правові механізми захисту авторських прав у цифровому середовищі включають як міжнародні, так і національні закони. Міжнародні конвенції встановлюють базові принципи захисту прав на інтелектуальну власність. У кожній країні існує своя нормативно-правова база, яка регулює використання цифрових ресурсів освіти та встановлює відповідальність за порушення авторських прав.

До найважливіших міжнародних договорів належать:

- **Бернська конвенція з охорони літературних та художніх творів:** один із найстаріших та найбільш значущих міжнародних договорів, що встановлює мінімальні стандарти охорони авторського права.

- **Паризька конвенція з охорони промислової власності:** регулює охорону товарних знаків, географічних вказівок, промислових зразків та винаходів.

- **Договір ВОІВ з авторського права:** доповнює Бернську конвенцію та встановлює вищі стандарти охорони авторського права у цифрову епоху.

- **Договір ВОІВ щодо виконання контенту та фонограм:** встановлює права виконавців, виробників фонограм та мовних організацій.

- **Угода ТРІПС:** встановлює мінімальні стандарти охорони інтелектуальної власності у рамках Світової організації торгівлі.

Особливо важливо для освітніх установ розуміти та дотримуватись законодавства в галузі авторських прав при використанні онлайн-матеріалів. Віртуальні платформи та навчальні ресурси повинні відповідати вимогам захисту інтелектуальної власності, щоб мінімізувати випадки порушень.

Ключові положення міжнародних правових норм:

- **Виняткове право автора:** автор має виключне право використання свого контенту.

- **Терміни дії авторського права:** авторське право діє протягом певного терміну (зазвичай 70 років після смерті автора).

- **Винятки з авторського права:** існують винятки з авторського права, що дозволяють використовувати контент без дозволу автора у певних випадках (наприклад, для цитування, наукових досліджень).

- **Відповідальність за порушення авторських прав:** за порушення авторських прав передбачено цивільну, адміністративну та кримінальну відповідальність.

3.2.2. Цифрова етика освіти

Актуальність теми створення окремої дисципліни з цифрової етики освіти обумовлена самим часом. Наприкінці другого десятиліття XXI століття масове впровадження цифрових технологій в освітній процес стало неминучою реальністю. Епідемія COVID-19 виступила каталізатором цифрової трансформації всіх видів освіти, зробивши онлайн-навчання стандартом для школярів, студентів та викладачів у всьому світі. (Selwyn, N., 2021). Віртуальні класи, цифрові платформи для оцінки знань та віддалена взаємодія учнів та педагогів стали основою сучасного освітнього середовища, оскільки війна в Україні позбавила учнів можливості зустрічатися на власні очі з викладачами ще на кілька років.

Окрім епідемій та воєн, початок третього десятиліття XXI століття визначило нові етичні виклики, що виникають внаслідок розвитку передових технологій нейромереж. Широке використання штучного інтелекту з можливістю аналізу та структурування «великих даних», вимагають переосмислення традиційних підходів до захисту інтелектуальної власності. Широке використання онлайн-інструментів для навчання та перевірки знань відкриває двері для академічного шахрайства, плагіату та маніпуляцій із результатами. Викладачі стикаються із труднощами в ідентифікації джерел інформації та авторства, особливо коли студенти використовують інструменти штучного інтелекту для переробки чужого контенту.

І, нарешті, необхідність підготовки етично відповідальних цифрових громадян є важливим завданням для освітніх закладів. Майбутнє покоління, що народилися і виростили в цифрову епоху, залежить від того, як ефективно вони користуватимуться технологіями. (Mossberger, K., Tolbert, CJ, & McNeal, RS, 2007). Наш час потребує не тільки технічної грамотності, а й високого рівня усвідомлення етичних аспектів роботи у цифровому середовищі. Викладачі мають відігравати центральну роль у формуванні навичок цифрової етики у

сьогоднішніх студентів, навчаючи їх правилам чесного використання ресурсів та дотримання авторських прав.

Таким чином, питання цифрової етики та авторських прав стають ключовими у сучасній освітній системі, та їх інтеграція у навчальні програми необхідна для успішного та етично грамотного використання цифрових технологій.

3.2.2.1. Визначення та принципи цифрової етики

Цифрова етика є набором моральних норм і правил поведінки, які регулюють взаємодію людини з інформаційними технологіями і віртуальним середовищем. У контексті освіти цифрова етика охоплює широкий спектр питань, пов'язаних із використанням інтернет-ресурсів, технологій штучного інтелекту та цифрових платформ для навчання. Вона спрямована на створення умов, за яких користувачі — школярі, студенти та викладачі — дотримуються не лише правових, а й етичних норм при роботі з цифровими даними, поважаючи інтелектуальну власність та авторські права. (Floridi, L, 2013)

Основні принципи цифрової етики включають:

- Прозорість у використанні цифрових технологій та даних.
- Відповідальність за дотримання прав інтелектуальної власності.
- Чесність під час роботи з цифровим контентом та виконання навчальних завдань.
- Конфіденційність та повага особистої інформації учасників освітнього процесу.
- Інклюзивність та доступність освітніх ресурсів для всіх здобувачів.

Ці принципи створюють основу для запобігання порушенням авторських прав та академічного шахрайства, а також формують культуру відповідальної поведінки у віртуальному середовищі (Moog, J. H., 1985).

3.2.2.2. Етичні проблеми у віртуальному середовищі: плагіат та академічне шахрайство

Віртуальне освітнє середовище пропонує безліч можливостей для здобуття знань, проте воно також створює певні етичні проблеми. Найбільш поширеними серед них є плагіат та академічне шахрайство. (Sutherland-Smith, 2008).

Плагіат — це присвоєння чужих ідей чи контенту без належного свідчення про їх автора. У віртуальному середовищі плагіат може набувати різних форм: від прямого копіювання текстів до зміни оригінальних матеріалів за допомогою програм штучного інтелекту. Сучасні автоматичні генератори тексту та ШІ можуть полегшити видозміну чужих праць, що ускладнює викладачам виявлення порушень. Платформи для перевірки на плагіат, такі як Turnitin та Unicheck, є корисними для перевірки унікальності наукових, учнівських та студентських робіт, але не завжди здатні виявити сліди переробки контенту за допомогою штучного інтелекту. (McCabe, D., Butterfield, K., & Treviño, L., 2012)

Крім плагіату, академічне шахрайство включає:

- Використання сторонніх сервісів для виконання завдань, таких як написання есе, дипломів, курсових робіт на замовлення.
- Обман при складанні іспитів, тестів з використанням засобів та методів заборонених підказок та джерел.
- Шахрайство з цифровими ідентифікаційними даними – наприклад, коли студенти використовують чужі облікові дані та фальшиві документи для проходження тестів за інших учнів із заміною особи.

Ці проблеми вимагають особливої уваги з боку викладачів, які мають не лише контролювати виконання завдань, а й навчати студентів важливості дотримання академічної чесності.

3.2.2.3. Роль викладачів у формуванні цифрової етики у студентів

Викладачі відіграють ключову роль у формуванні цифрової етики у студентів. Вони не лише передають знання, а й є прикладом для наслідування, демонструючи важливість дотримання моральних та правових норм під час роботи з цифровими технологіями. (Mossberger, K., Tolbert, CJ, & McNeal, RS, 2007).

Основні завдання викладачів у контексті цифрової етики:

- Навчання студентів основ авторських прав та роз'яснення як правильно використовувати чужі роботи, уникаючи порушень.
- Формування усвідомлення наслідків академічного шахрайства, включаючи негативні довгострокові наслідки для кар'єри та професійної репутації.
- Інтеграція цифрової етики у навчальний процес шляхом створення та реалізації факультативних курсів, семінарів та обговорень, присвячених питанням академічної чесності, етики у використанні штучного інтелекту та онлайн-ресурсів.
- Створення умов для академічної чесності шляхом застосування технологій для виявлення порушень та розробки методик, спрямованих на запобігання шахрайству.

Викладач має виступати не лише як «контролер», а й як наставник, допомагаючи студентам зрозуміти важливість дотримання етичних норм у цифровому середовищі. Впровадження цифрової етики в освітні програми є важливим кроком на шляху створення відповідального і морального суспільства, готового до ефективного використання цифрових технологій у майбутньому. (Floridi, L., 2013).

3.2.2.4. Цифрова етика в українській освіті

В Україні на даний момент цифрова етика як окрема дисципліна не викладається в більшості навчальних закладів. Однак теми, пов'язані з цифровою

грамотністю та етикою, поступово інтегруються до освітніх програм, особливо в рамках курсів з інформатики та права.

Міністерство цифрової трансформації активно просуває ініціативи підвищення цифрової грамотності через платформу "Дія. Цифрова освіта". Ця платформа пропонує серіали та курси, спрямовані на розвиток цифрових навичок, включаючи питання етики використання цифрових технологій. У рамках таких освітніх ініціатив, наприклад, розглядаються цифрові компетенції для викладачів та студентів. (Міністерство цифрової трансформації України., 2021) Міністерством освіти і науки України, а також силами ВНЗ проводяться вебінари та семінари з тематики: «Цифрова грамотність для українських студентів», де розглядаються питання використання цифрових технологій, у тому числі етичні аспекти, які важливі при працевлаштуванні та в освітньому процесі.

У найближчому майбутньому очікується ширше впровадження таких тем в освітні програми, враховуючи зростання важливості цифрової етики та грамотності на міжнародному рівні та їх актуальність для України у цей складний для країни період.

Існує також низка ініціатив міжнародних та неурядових організацій, які підтримує ЮНЕСКО, які спрямовані на розвиток медіа- та інформаційної грамотності у здобувачів освіти, включаючи усвідомлення етичних питань в інтернеті. Деякі університети та школи поступово та самостійно починають інтегрувати теми, пов'язані з цифровою грамотністю та етикою в рамках курсів з інформатики, права чи соціальних дисциплін. Наприклад, у рамках курсів з кібербезпеки, основ інтернет-грамотності або правових аспектів ІТ обговорюються питання авторських прав, конфіденційності даних та відповідальна поведінка у цифровому середовищі.

3.2.3. Інструменти боротьби з плагіатом та порушеннями авторських прав

Проблема плагіату, або запозичення чужих ідей без належної вказівки авторства, супроводжує людство протягом усієї його історії. Хоча термін "плагіат" з'явився відносно недавно, суть цієї проблеми залишається незмінною: неправомірне присвоєння чужого інтелектуального контенту.

У ХХІ столітті, з настанням цифрової епохи, розвиток технологій зробило копіювання та розповсюдження інформації неймовірно легким. Це спричинило значне зростання випадків плагіату.

Статистика застосування цього, найбільш поширеного виду академічного шахрайства, варіюється в залежності від країни, освітньої системи та рівня контролю, але є кілька глобальних тенденцій.

Дослідження показують, що від 20% до 30% студентів у всьому світі визнаються у тому, що вони хоча б раз у навчальній практиці використовували плагіат. У дослідженні, проведеному серед американських студентів, приблизно 58% студентів коледжів визнали, що копіювали частини роботи без джерела (Keegan, L. 2020).

У Великобританії тільки у 2019 році 58,000 випадків академічного шахрайства були офіційно зареєстровані в університетах, що стало наочним свідченням актуальності проблеми. Згідно з дослідженням компанії iThenticate, плагіат зустрічається у більш ніж 20% наукових праць, що перевіряються на наявність запозичень. Особливо часто з цим видом академічного шахрайства стикаються в країнах з науковими системами, що розвиваються, де контроль за оригінальністю праць може бути менш суворим.

В Україні проблема плагіату в наукових та освітніх закладах викликає занепокоєння серед науковців та громадських діячів. Старший науковий співробітник Національної академії наук України Ірина Єгорченко заявила, що середній рівень плагіату у наукових працях може становити близько 30%. Це

наголошує на системному характері проблеми, яка ускладнює розвиток якісного наукового та освітнього процесу країни. (Ірина Лопатіна, 2016).

Крім того, гучні справи, пов'язані з плагіатом у роботах високопосадовців, таких як колишній міністр освіти Сергій Шкарлет, також посилили увагу до цієї теми в українських медіа. Незважаючи на викриття, влада часто не вживає заходів щодо покарання винних, що викликає критику з боку громадських ініціатив, на кшталт «Діссергейту». (Єлизавета Чижик, 2021)

Наведені дані світової та української статистики свідчать про високу поширеність плагіату, що робить необхідним запровадження суворих етичних норм та впровадження сучасних інструментів для боротьби з порушеннями авторських прав у науковій сфері.

Безумовно, технології, з одного боку, полегшують процес незаконних запозичень, опублікованих чужих ідей, але парадокс їх розвитку полягає в тому, що вони можуть служити на благо, збільшуючи результативність перевірок робіт здобувачів освіти і знизити навантаження на викладачів.

3.2.3.1 Сучасні програмні рішення виявлення плагіату

Незамінним інструментом у боротьбі з академічним шахрайством та захистом авторських прав виступають сучасні програмні рішення для виявлення плагіату. Ці програми дозволяють швидко та ефективно порівнювати тексти з великими базами даних, виявляючи збіги та підозрілі фрагменти.

Розробники платформ анти плагіату впровадили алгоритми аналізу, що завантажуються для перевірки тексту, на рівні слів, фраз і навіть стилістичних особливостей шляхом порівняння з веб-сторінками, науковими статтями, книгами та іншими джерелами аж до блогів та соцмереж.

В останні роки розроблено безліч подібних додатків для виявлення плагіату, що відкриває викладачам можливість вибору зручного та зрозумілого інструменту для більш ефективного виявлення випадків академічного

шахрайства та порушень авторських прав в освітньому середовищі. Серед найбільш популярних та широко використовуваних систем можна виділити такі:

- Turnitin - це одна з провідних систем для перевірки текстів на плагіат, яка інтегрується з навчальними платформами, надаючи викладачам та студентам можливість не тільки для виявлення запозичених текстів, але й для аналізу цитувань та грамотного оформлення джерел. Ця платформа знаходить збіги в академічних статтях, студентських роботах, інтернет-контенті, а також бази даних відомих видавництв.

- Unicheck — ця система активно використовується в країнах СНД, включаючи Україну, та адаптована до роботи з українськими текстами. Вона підтримує інтеграцію з платформами для дистанційного навчання, що полегшує процес перевірки студентських робіт на наявність плагіату. Unicheck допомагає не тільки виявити текстові збіги, але й надає викладачам інструменти виявлення хитрих форм плагіату, наприклад, перефразування з метою підвищення унікальності результату перевірки.

Крім цих рішень, існують інші програми виявлення плагіату, наприклад, Grammarly, яка перевіряє тексти на оригінальність поряд із функціями корекції граматики. Популярний сервіс, що пропонує широкий спектр функцій Plagscan часто використовується для аналізу текстів в освітніх і корпоративних структурах. Програма підтримує аналіз цитування та створення звітів.

Серед безкоштовних програм з популярною зараз опцією відкритого коду можна виділити Viper, але платформа дозволяє проводити тільки базовий аналіз текстів на предмет плагіату.

Сучасну освіту сьогодні важко уявити без програм перевірки на плагіат. При дистанційному навчанні роботи студентів потрапляють до рук викладача у цифровому вигляді. Це спрощує автоматизацію перевірки текстів та дозволяє викладачам заощадити час та ресурси.

Саме по собі використання програм допомагає запобігати плагіату і сприяє формуванню культури академічної чесності. Здобувачі освіти знають, що їхні роботи пройдуть перевірку на антиплагіат і, у разі виявлення запозичень,

викладач знизить оцінку або зовсім не прийме завдання. Таким чином, програми допомагають забезпечити оригінальність навчальних матеріалів та наукових публікацій.

3.2.3.2 Штучний інтелект як виявлення академічного шахрайства

Друге десятиліття XXI століття назавжди увійде в історію як нова віха технологічного прогресу. У 2020-му році нейромережі, що розроблялися з 1956-го року, набули масового поширення, по-перше, завдяки тому, що навчилися відповідати на запитання простими і зрозумілими відповідями у вигляді генерації тексту, по-друге, завдяки перетворенню цих систем великих мовних моделей штучного інтелекту у повноцінні платформи.

На сьогодні існує безліч додатків, які значно спрощують роботу з провідними ШІ – ChatGPT та Gemini, автоматично підлаштовуючи їх під потреби користувача. Зокрема, нейромережі почали активно використовуватися для написання наукових праць, студентських робіт та учнівських завдань.

Однак, еволюція технологій відмінно «працює в обидві сторони». Завдяки здібностям машинного навчання та обробки природної мови, сучасні програми на основі штучного інтелекту або безпосереднє використання програм ChatGPT та Gemini відкриває можливість більш глибокого аналізу будь-яких текстових даних, значно перевищуючи в цьому плані традиційні системи для перевірки плагіату. Штучний інтелект здатний виявляти як прямі збіги тексту, так і складні форми плагіату, наприклад, перефразування, зміна синтаксису і структури речень. (Guo, H., Johnson, M., Ercikan, K., Saldivia, L., & Worthington, M., 2024)

Важливим і практично ідеальним інструментом боротьби з плагіатом стає здатність складати портрет автора, аналізуючи стилістичні особливості тексту. Викладач зможе скласти профіль на кожного студента, проаналізувавши попередні роботи, письмові та навіть усні відповіді за допомогою нейромереж. Згодом ШІ порівняє будь-які відповіді учня зі збереженими шаблонами,

дозволяючи виявляти підозрілі зміни у стилі письма, що вказують на можливість використання сторонніх джерел або автоматичних генераторів тексту.

3.2.3.3 Запобігання плагіату та захист авторських прав у віртуальному освітньому середовищі

Посилення контролю за дотриманням авторських прав для запобігання академічному шахрайству у віртуальному освітньому середовищі потребує комплексних заходів від викладачів та ВНЗ. По суті, вони вступають у технологічну гонку із здобувачами освіти, в якій останні часто виходять переможцями через широку доступність нових досягнень ІТ-індустрії, популярність розробок додатків з відкритим кодом.

На відміну від користувачів програмного забезпечення, ВНЗ не можуть самостійно впровадити подібні інструменти без схвалення державних органів та ліцензування, що вимагає від навчальних закладів чималих витрат, а також підготовку штату фахівців, підвищення кваліфікації викладачів до рівня впевнених користувачів ПЗ.

Інтеграція етичних норм в освітній процес може бути реально дієвою відповіддю на розвиток технологій. Викладачі можуть і повинні активно обговорювати зі студентами питання авторських прав та цифрової етики, роз'яснюючи важливість дотримання цих норм та наслідків порушення. Здобувачі зобов'язані зрозуміти, що подібними хитрощами позбавляють себе майбутнього і ставлять хрест на професійній кар'єрі. Однак, не менш важливою частиною цифрової етики є пояснення того, як правильно використовувати джерела і уникати плагіату.

З іншого боку, використання систем для перевірки плагіату має стати обов'язковою та невід'ємною частиною навчального процесу. Студенти повинні бути ознайомлені з роботою таких платформ та зобов'язані перевіряти свої роботи перед здаванням. Це допоможе не лише знизити кількість випадків академічного шахрайства, а й покращити їхні навички роботи з джерелами.

Навчальні заклади повинні встановити чіткі правила щодо академічної чесності та авторських прав. Насамперед ВНЗ може вжити чіткого списку дисциплінарних заходів у разі порушення правил, по-друге, визначитися з конкретними видами систем для перевірки плагіату.

Курси з цифрової грамотності, що включають теми, пов'язані з авторськими правами та етикою, допоможуть підготувати студентів до роботи в цифровому середовищі та сформувати у них відповідальність за власні дії в Інтернеті.

Впровадження сучасних програмних рішень та технологій на базі ШІ повинно мати експериментальний характер. Нейромережі ще тільки входять у наше життя і немає верифікованого визначення ефективності цих технологій у частині відсотка помилкових висновків та рішень. Незважаючи на унікальність та майже безмежні можливості аналізу масиву інформації, штучний інтелект тільки починає свій шлях до досконалості і може використовуватися викладачами як додатковий, але не основний помічник.

3.2.4. Значення цифрової етики для майбутнього студентів

Цифрова епоха надає студентам безпрецедентний доступ до інформації, інструментам її аналізу, і найголовніше – автоматичної обробки до невпізнання авторства. Освітня система реагує на це, в першу чергу, з каральної позиції, але з психологічної точки зору ІТ-прогрес значно впливає на студентів.

Легкість доступу до інформації, численні приклади «вигідного» плагіату інтелектуального контенту однолітками, які стають успішними не тільки у навчанні, але й на сторінках соцмереж, створює безпрецедентне бажання піддатися спокусі використовувати чужий інтелектуальний контент або порушити конфіденційність.

Безпроблемність копіювання, розповсюдження та модифікації цифрового контенту, а також анонімність онлайн-простору знижують поріг для порушень авторських прав, плагіату та інших етичних норм. В результаті студенти часто

стикаються з дилемою між прагненням до успіху і дотриманням етичних принципів. (Mills, Wren Allen. 2010).

3.2.4.1. Наслідки порушень авторських прав та етичних норм для студентів

Порушення авторських прав та академічна нечесність несуть значні наслідки у майбутньому для кожного недбайливого студента. Рано чи пізно плагіат може призвести до академічних санкцій: анулювання робіт, відрахування або інших дисциплінарних заходів. Перехід до онлайн-навчання дозволяє ВНЗ, при бажанні, практично вічно, зберігати студентські курсові, дипломні роботи і тоді, проблема академічного шахрайства може наздогнати випускника в самий невідповідний момент його професійної кар'єри.

Порушення етичних норм підриває репутацію студента, що може позначитися на його подальших навчальних та згодом професійних перспективах. Прозорість оцінок та коментарів робіт у віртуальному навчальному середовищі змусить інших педагогів уважніше придивитися до робіт студентів, викритих у плагіаті. Подібна закономірна підозрілість може призвести до упередженості і знизити якість оцінок випускника. (Montoneri, B., De Souza, D. E., Lee, V. E. L., & Leichsenring, A. 2020)

Проблема не зникне поза стінами alma mater. Роботодавці вимагають від ВНЗ надійної верифікації дипломів та доказів рівня знань фахівців. Зрештою, виконання цих побажань можуть призвести не лише до розміщення дипломів на блокчейні, а й до децентралізованої публікації в реальному часі всієї навчальної траєкторії, де негативно позначиться тривале слідування несумлінним практикам. Вони об'єктивно знижують мотивацію та перешкоджають розвитку справжніх навичок, що робить випускників менш конкурентоспроможними на ринку праці.

Порушення авторських прав може призвести до серйозних юридичних наслідків для студентів, оскільки інтелектуальна власність захищена законом.

Якщо студент порушує авторські права, копіюючи чужі тексти або запозичуючи матеріали без належного дозволу правовласника, це може призвести до таких правових наслідків:

1. Адміністративна відповідальність. Порушення авторських прав може спричинити громадянський позов з боку власника прав. Якщо власнику вдається довести факт порушення, студент може бути зобов'язаний судом відшкодувати матеріальні збитки, які можуть включати не лише вартість ліцензій, а й компенсацію за моральну шкоду. Розмір відшкодування може змінюватись, але в деяких випадках він може бути досить значним.

2. Штрафи та санкції. Залежно від юрисдикції, порушення авторських прав можуть спричинити великі штрафи. Судова практика США та інших розвинених країн така, що студенти можуть зіткнутися з обов'язковими виплатами за кожне порушення. В Україні також діє законодавство, яке регулює авторські права (Закон України «Про авторське право та суміжні права»), яке може накладати штрафи та інші санкції за порушення.

3. Кримінальна відповідальність. У більш серйозних випадках, коли порушення носить масштабний характер або скоєно з метою отримання прибутку, студент може зазнавати кримінальної відповідальності. Залежно від законів конкретної країни, покарання може містити позбавлення волі, особливо якщо збитки власнику авторських прав є значними. (Office for Harmonization in the Internal Market (OHIM), Europol, & Eurojust. 2014)

Таким чином розуміння важливості дотримання авторських прав є ключовим аспектом цифрової етики. Для студентів це не лише етичний обов'язок, а й необхідність, оскільки порушення таких норм може призвести до серйозних юридичних наслідків та завдати шкоди їхній майбутній кар'єрі.

3.2.4.2. Важливість формування відповідальності у цифровому середовищі

Формування відповідальності у цифровому середовищі стає ключовим фактором для успіху студентів у майбутньому. Освітні установи повинні не лише передавати знання, а й розвивати у студентів усвідомлення важливості дотримання етичних норм в інтернеті та цифровому середовищі. (Kumar, S. 2024)

Здобувачі освіти повинні повною мірою усвідомлювати зміст прав на інтелектуальну власність, повагу до авторських прав та розуміння правових наслідків їх порушення. Сучасний студент зобов'язаний вміти критично оцінювати інформацію, одержану з Інтернету, а також коректно використовувати її у своїх роботах. Таким чином, прищеплення відповідальності у цифровому середовищі — це внесок у формування зрілих у цифровому плані громадян України, здатних з повагою ставитися до інтелектуальної праці інших людей.

Знання цифрової етики є ключовою навичкою для успішної роботи в сучасному світі з багатьох причин. Сучасні компанії все частіше працюють з великими обсягами особистих даних, що вимагає від співробітників розуміння етичних норм під час їх обробки та захисту. Знання цифрової етики допомагає фахівцям забезпечити конфіденційність та захист даних, уникаючи порушень, які можуть призвести до фінансових втрат та репутаційних ризиків для компанії. (Floridi, L. 2013)

У світі, де порушення авторських прав та зловживання технологіями може призвести до юридичних наслідків, знання цифрової етики допомагає уникнути помилок, пов'язаних з інтелектуальною власністю, використанням контенту та програмних рішень. Працівники, які розуміють важливість дотримання правових норм у цифровому середовищі, знижують ризики судових розглядів для компанії.

Сучасним громадянам України важливо не лише знати як використовувати цифрові інструменти, а й розуміти як це робити етично. Наприклад,

використання штучного інтелекту вимагає розуміння етичних обмежень у плані запобігання дискримінації та дотримання конфіденційності при роботі з інформацією. Ці навички стають все більш популярними в компаніях, які впроваджують нові технології.

В умовах високої конкуренції на глобальному ринку репутація компанії пов'язана з її етичною поведінкою. Співробітники, які діють відповідно до принципів цифрової етики, сприяють підвищенню довіри з боку клієнтів та партнерів, що є важливим фактором для успішного ведення бізнесу.

Для самого працівника знання цифрової етики відкриває можливості кар'єрного зростання. Етично мислячі фахівці стають цінними ресурсами для компаній, які прагнуть сталого розвитку та соціальної відповідальності. (Brey, P. A. E. 2012)

Таким чином, цифрова етика відіграє важливу роль у створенні безпечного, справедливого та успішного цифрового середовища. Ця навичка є невід'ємною частиною професійної компетенції в XXI столітті, особливо для тих, хто хоче досягти успіху в умовах світу технологій, який постійно змінюється.

3.2.4.3. Приклади успішних практик впровадження цифрової етики в освітні програми

Деякі навчальні заклади вже активно працюють над впровадженням цифрової етики у навчальні програми. Наприклад, ряд університетів США та Європи вводять обов'язкові курси з цифрової грамотності та етики, де навчають студентів правильного використання цифрових ресурсів, боротьби з плагіатом та дотримання авторських прав.

Стенфордський університет розробив курс "Етика штучного інтелекту", який вивчає соціальні та етичні наслідки розвитку нейромереж. Массачусетський технологічний інститут пропонує студентам можливість пройти стажування у компаніях, які займаються розробкою етичних технологій.

В Україні також ведеться робота з інтеграції цифрової етики у віртуальне середовище навчання програми, щоправда, на початковому етапі. Поки що йдеться про масштабну перевірку робіт студентів на платформах антиплагіату. Крім того, в деяких університетах обговорюються окремі програми для підготовки студентів до роботи у цифровому середовищі, які включають навчання цифрової етики, прав на інтелектуальну власність та відповідальне використання нових технологій.

Впровадження подібних курсів наголошує на усвідомленні в педагогіці важливості створення культури відповідальності та поваги до авторських прав, що сприяє формуванню у студентів навичок, необхідних для успішної роботи в сучасному цифровому суспільстві.

Висновки

Тема авторських прав та цифрової етики у віртуальному середовищі порушує актуальні та надзвичайно важливі питання, які стають невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу. В епоху стрімкого розвитку ІТ-технологій та штучного інтелекту учні набагато більше схиляються до академічного шахрайства та плагіату, щоб «спростити собі життя», оскільки такі методи здаються їм швидким та легким вирішенням складних навчальних завдань. Насправді, крім втрати знань та зниження професійного рівня підготовки, студенти можуть зіткнутися з більш серйозними наслідками від дії механізмів захисту інтелектуальної власності до неможливості знайти роботу в майбутньому.

У цій роботі не випадково зроблено акцент на необхідності впровадження цифрової етики як обов'язкового елемента освіти. Формування у студентів усвідомлення важливості дотримання етичних норм та авторських прав – це не просто технічне питання, це питання майбутнього суспільства України. Віртуальне середовище пропонує безмежні можливості для здобуття знань, але одночасно воно створює значні ризики, якщо не будуть встановлені чіткі етичні рамки вже сьогодні. Відповідальність за запуск цього процесу лежить як на

студентах, так і на викладачах, що робить висновки дослідження вкрай корисними для реального впровадження у навчальні програми.

Цифрова етика як окремий і самостійний предмет – найправильніша відповідь вибуховому розвитку штучного інтелекту в XXI столітті. Проблеми авторських прав та академічної чесності вимагають постійної уваги та модернізації підходів у зв'язку з динамічним розвитком технологій, але ніхто на сьогоднішній день не може дати чіткої відповіді до чого призведе еволюція нейромерж. Наявний на момент публікації монографії короткий досвід роботи демонструє велику проблему регулювання штучного інтелекту, розвиток якого випереджає будь-які концепції законодавчих ініціатив з цього питання. І лише етичні норми щодо авторського права залишаються непорушними критеріями професійної та соціальної відповідальності.

Основні висновки проведеного дослідження полягають у тому, що впровадження цифрової етики в освітні програми може бути поетапним.

Початок вже покладено шляхом практично повсюдного використання програмних рішень для виявлення плагіату. У роботі наводяться приклади використання платформ Turnitin та Unicheck. Надалі, на рівні ВНЗ та неурядових просвітницьких організацій, мають активно впроваджуватися курси та семінари, присвячені етичним питанням у цифровому середовищі. Постійне обговорення важливості дотримання авторських прав, яке в майбутньому захистить плоди праці професійної діяльності самих студентів, стане основою формування цифрової етики як окремої дисципліни.

Варто підкреслити високу роль викладачів у цьому процесі. Крім навчання студентів елементам правильного запозичення та цитування наукових праць, вони мають особисто демонструвати відповідальність та повагу до авторських прав під час роботи з цифровими ресурсами. Студенти зобов'язані розуміти, що порушення авторських прав можуть призвести не тільки до академічних санкцій, але й до юридичних наслідків, які можуть негативно вплинути на їхні кар'єрні перспективи. Вони повинні усвідомлено підходити до використання онлайн-інструментів та уникати плагіату, навчаючись правильному цитуванню та

дотриманню авторських прав. Завдання викладача – пояснити здобувачам освіти, що розвиток навичок роботи з цифровими технологіями, розуміння авторських прав та етики, сприятиме зростанню їхньої конкурентоспроможності у майбутньому та успішно застосовувати ці знання у професійній діяльності.

Віртуальне середовище створює не тільки нові виклики як для студентів, так і для викладачів, вимагаючи посиленого контролю над академічною чесністю, але й створює нові можливості. Технології перевірки антиплагіату можуть бути впроваджені у навчальний процес, знижуючи навантаження на педагогів, частково автоматизуючи процес перевірки завдань на академічну чесність та їхню оцінку. Боротьба з порушеннями може вийти на новий рівень при використанні викладачами штучного інтелекту, за допомогою якого можна створювати авторський профіль студента, але використання подібних методів є досить експериментальним, потребує постійної адаптації та вдосконалення.

Розвиток ІТ-технологій працює у двох напрямках, підвищуючи не лише можливості для шахрайства, а й протидії плагіату, а також роблять процес навчання повністю прозорим для роботодавців з метою якісного підбору кадрів. У цьому сенсі тема авторських прав і цифрової етики у віртуальному середовищі набувають нового виміру і потребують глибшого розуміння та усвідомлення.

Цифрова етика стає невід'ємною частиною освітнього процесу, оскільки вона допомагає формувати у студентів відповідальність за їхні дії у віртуальному середовищі, а також повагу до інтелектуальної власності інших людей. Дотримання етичних стандартів та захист авторських прав є важливими умовами для створення якісного освітнього середовища та успішної професійної кар'єри студентів у майбутньому.

SECTION 4. LINGUISTICS

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.4.1

4.1 Львівська богемістична школа: з історії формування до сучасних тенденцій

Становлення інституційної славістики на теренах України було інспіроване активною тенденцією до порівняльно-історичних студій у європейському мовознавстві. У європейському контексті формування науково-освітніх славістичних центрів пов'язане з іменами відомих учених Й. Добровського, В.Копітара, Ф.Міклошича, П.Й.Шафарика, В.Ягича. В останній чверті ХХ століття європейські славісти науково-методично обґрунтували багатогранний комплекс славістики. Тематика їх наукових досліджень підтверджує розвиток славістичної наукової парадигми. У класичних університетах славістичні наукові центри виникли в ХІХ столітті. Логічно, що українська славістична школа розвивалася в контексті уже сформованих національних шкіл.

Розвиток львівської славістики був темою наукових розвідок Михайла Онишкевича (Онишкевич, 1963, с. 111–123), Іраїди Галенко (Галенко, 1996, 1999, 2000), Андрія Козицького, Алли Кравчук (Козицький, Кравчук, 2009, с. 13–35), Ольги Албул, Надії Лобур (Лобур, Албул, 2009, с.3-10).

Мета запропонованого дослідження - описати генезу львівської богемістики та окреслити тенденції науково-освітніх досліджень.

Історія багатогранного процесу українсько-чеських науково-освітніх та культурних взаємин бере початок у стінах Франкового університету ще задовго до офіційного відкриття на кафедрі славістики спеціальності "чеська мова та література". Зародження наукової славістики було інспіровано гуманістичними тенденціями тогочасної Європи, усвідомленням національно-культурного розвитку слов'янських народів, вивченням їх історії, мови, культури. У науковій площині ці тенденції поглиблювали наукові здобутки порівняльно-історичного мовознавства. Львівська наукова еліта мала можливість ознайомитися з працями

європейських славістів ще з XVIII століття. Вагомим джерелом наукової інформації були тогочасні львівські книгозбірні. Наповнення славістичною літературою львівських бібліотек ретельно простежив львівський історик Михайло Кріль (Кріль, 2013, с.42-51). Професор детально вивчив каталоги книгозбірні Львівського університету, нинішні реєстри відділу рідкісної і стародрукованої книги і виявив записи в каталожних реєстрах про рукописи та стародруки, які є значими для світової славістики. Зокрема, Михайло Кріль фіксує у каталозі, створеному ще у 1778, такі важливі джерельні пам'ятки, як «Чеська хроніка» Козьми Празького (1771), «Джерела до чеської історії» Г. Добнера (Прага, 1763), «Латинські джерела до чеської історії» В. Джогіча і Г. Добнера (Прага, 1763). Окрім історичних праць з чеської історії для філологів важливі реєстри, які фіксують праці з чеської мови, написані латиною.: І. Розе «Грамматика чеської мови» (Прага, 1672), П. Долежал «Грамматика слов'яно-чеська» (Пожонь, 1746). (Кріль, 2013, с.42-51).

Такі твори не лише популяризували чеську історію, мову, культуру серед інтелектуалів Галичини, а й сприяли формуванню наукових зацікавлень, були передумовою подальшого розвитку славістичних студій у Львові.

Інституційно богемістика почала формуватися в контексті славістичних кафедр. З 1888 року на кафедрі слов'янської філології (тоді ще «Zakład porównawczej filologii języków słowiańskich, literatury i sztuki») почав працювати відомий польський мовознавець Антоні Каліна. З доступних архівних матеріалів, детальних історичних публікацій нам відомо про те, що серед переліку славістичних дисциплін, які викладав професор Каліна, був також курс чеської мови (Галенко, 2000, с.39-46). Серед наукового доробку польського мовознавця є теоретичні студії порівняльно-історичного характеру («Rys history samogłosek staropolskiego języka w porównaniu z innymi językami», «Przyczynek do historyi konjugacyi słowiańskiej»), у яких до аналізу залучено матеріал чеської мови.

З 1936 року у Львівському університеті викладацьку каденцію мав польський мовознавець Здіслав Штібер. Визнання польському вченому в європейській славистиці принесли концепції про перехідні діалекти. Для

богемістів, зокрема, особливе значення мають публікації Здіслава Штібера про пограничний польсько-чеський діалект, який в чеській діалектології має термін *laština*. Ретельний аналіз про походження і географічне поширення цих діалектів слугували переконливим матеріалом для подальших теоретичних висновків у працях “Genezy gwar laskich”(1934), “Sposoby powstawania słowiańskich gwar przejściowych” (1938). У мовознавчій славістичній науці Здіслава Штібера по праву вважають фахівцем з чеської діалектології. У викладацькій практиці польського вченого серед переліку навчальних дисциплін: “Чеське письменство до кінця XVII ст“ і “Початки чеського письменства”. (Галенко, 2000, с. 39-46).

Цілу епоху в розвитку українсько-чеських взаємин становить наукова, літературна, перекладацька діяльність патрона Львівського університету Івана Франка. Українські та чеські літературознавці опрацювали значний архівний, науковий матеріал, який розкриває багатогранний формат наукового таланту Івана Франка та його прагнення до розвитку таких взаємин з елітою чеського народу. Окрім перекладів творів Карла Гавлічка-Боровського, Яна Неруди, Ярослава Врхліцького, Йозефа Сватоплука Махара, Сватоплука Чеха, Елішки Красногорської, Само Халупки, Юліуса Зеєра у науковій спадщині Каменяра – літературно-критичні статті про чеських письменників, огляд чеської літератури. (Мольнар, Мундяк, 1957). Окрема сторінка творчої співпраці – листування Івана Франка з відомими представниками чеської культури, зокрема, А.Черним. Розвитку та зміцненню українсько-чеських взаємин сприяли особисті контакти з чеським етнографом Франтішком Ржегоржем, який певний час жив у Галичині і працював над збереженням та популяризацією українського народного побуту, народної медицини та фольклору. (Щербанюк, 2017).

Особисті контакти, наукові публікації європейських та львівських учених сприяли подальшому, глибшому налагодженню контактів між чеськими та українськими науковцями, сприяли взаємному інтересу до національних мов, літератур та суспільно-культурних процесів, що відбувалися на близьких слов'янських теренах. Наукові здобутки львівських славістів мали відгук серед чеських учених. Так, про вихід у світ книги Іларіона Свенціцького “Нариси з

історії української мови” (Львів, 1920) чеська наукова спільнота довідалася з рецензій Й.Полівки (Polívka, 1923/1924, s.125 - 128), О.Гуєра (Hujer, 1923 s.169 - 171), М.Вайнгарта (Weingart, 1921, s.241 - 242), опублікованих в авторитетних виданнях.

Не залишилося поза увагою львівських науковців дослідження українсько-чеських фольклорних взаємин. Матеріал чеського фольклору у наукових розвідках описав професор Філарет Коллеса. Львівський учений брав участь у Міжнародному конгресі народного мистецтва у Празі (1928 рік), Міжнародному з'їзді слов'янських філологів (Прага, 1929 рік) (Довгальок, 2021, с. 43-49). А в 1932 році вийшла друком його стаття, збагачена ілюстраціями зі слов'янських джерел: “Карпатський цикл народних пісень (спільних українцям, словакам, чехам та полякам”.

У 30-х роках ХХ століття (1929-1936) львівську академічну славістику очолював відомий польський мовознавець Вітольд Ташицький. Наукове визнання вченому принесли теоретичні напрацювання в галузі історії польської мови, діалектології, ономастики. Для історії богемістики важливим є той факт, що професор В. Ташицький у львівський період своєї наукової біографії, читав для студентів-славістів теоретичний курс “Чеська мова” (Галенко, 1999, с. 64). Неперервність богемістичної тематики на кафедрі слов'янської філології простежуємо і в наукових працях польського лінгвіста Здіслава Штібера, який очолював львівську славістику з 1937 по 1940 рік. Ще після закінчення Краківського університету, мовознавець вивчив чеську, словацьку, лужицькі мови. Детальне знання практичних мов, глибокі теоретичні напрацювання стали результативними для діалектологічних студій. У слов'янській діалектології ім'я Здіслава Штібера асоціюється з проблематикою перехідних діалектів, зокрема, він вивчав словацькі говірки на фоні контактів з українською, чеською та польською мовами. Польський учений має теоретичні напрацювання в галузі історико-порівняльного коментаря звукосполучення *dj* на матеріалі словацької, української та чеської мов. Серед переліку навчальних дисциплін, які викладав

польський учений, був курс з чеського письменства до кінця XVIII століття (Галенко, 1999, с.66-67).

Отож, до Другої світової війни богемістика на львівській славістичній кафедрі здебільшого була представлена теоретичними курсами.

Особисті контакти львівської інтелігенції з чеськими колегами, переклади з чеської мови українською, популяризація чеської книги у Львівських книгарнях, теоретична богемістика, хоч і фрагментарна в академічному середовищі, – усі ці складові сприяли майбутньому розвитку ґрунтовних науково-практичних студій з чеської мови, літератури, культури та історії Чехії у Львівському університеті.

У 1945 році випускник Празького університету Микола Пушкар був призначений старшим викладачем кафедри слов'янської філології. З 1950 по 1956 обіймав посаду завідувача кафедри. Учений активно використав матеріал чеської мови для написання кандидатської дисертації “Наймолодша палаталізація приголосних в українській мові в порівнянні з іншими слов'янськими мовами” (1949 р). У науковому доробку Миколи Антоновича низка публікацій, в яких описано фонетичні аспекти чеської мови, проаналізовано активні словотворчі моделі. Помітне місце серед наукових праць львівського мовознавця займають ґрунтовні публікації “Лексика чеської літературної мови”, що виходили поспіль у 1955 (Пушкар, 1955, с.157-175) та 1958 роках (Пушкар, 1958, с. 173-200). Знання чеської мови, відчуття найновіших мовних тенденцій, ґрунтовний теоретичний вишкіл Миколи Антоновича Пушкаря були передумовою для всебічного опису лексики чеської мови. Залучивши значний практичний матеріал, автор глибоко проаналізував походження і розвиток чеської лексики. У зазначеній праці детально представлено розділ про чеську фразеологію та джерела її виникнення. Внесок у розвиток зіставного вивчення слов'янських мов мають праці, в яких проаналізовано певні лінгвістичні явища на матеріалі української, чеської, польської та словацької мов.

Зорієнтованою на розвиток богемістики була і викладацька діяльність Миколи Антоновича. Для львівських славістів Микола Пушкар читав теоретичні курси, зокрема з Історичної граматики чеської мови.

У післявоєнний період львівська богемістика отримала статус спеціальності. У переліку навчальних дисциплін, окрім чеської мови та літератури, були: історична граматика чеської мови, історія чеської літератури, спецкурси та спецсемінари з актуальних проблем чеського мовознавства та літературознавства.

У 50-роки ХХ століття на львівській кафедрі формується перекладацький напрямок. Випускник Вищого педінституту ім. Драгоманова у Празі (1930 р.) Степан Володимирович Масляк викладав чеську та словацьку літератури на львівській славистиці. Саме йому належить велика кількість перекладів з чеської мови українською. Завдяки перекладацькому хисту Степана Масляка українському читачеві став доступним художній світ І.Ольбрахта («Микола Шугай»), А.Ірасека («Ліхтар»), Кароліни Светлої («Дзвінкова королева»). Саме Степан Масляк – автор неперевершеного перекладу сатиричного роману Ярослава Гашека «Пригоди бравого солдата Швейка». Вперше український переклад цього твору вийшов у 1958 році у Києві. У 2009 році у Львівському видавництві «Кальварія» вийшла нова редакція відомого перекладу з доповненням - «закінченням» твору, яке написав приятель Ярослава Гашека, чеський письменник Карел Ванек. Нову редакцію перекладу зробив Іван Лучук – випускник львівської славістики.

У повоєнний час спеціальність «чеська мова та література» вдосконалювалася, змінювалися навчальні програми, викладачі готували нові курси, втілювали навчальні практики, які б підтверджували фах майбутніх богемістів. Це період формування наукових напрямків, дослідницьких тенденцій у львівській богемістиці.

Протягом двадцяти років доцент кафедри Ганна Казимирівна Денисюк (Ластовецька) викладала майбутнім славістам курс сучасної чеської мови (фонетику та словотвір), читала спецкурси з діалектології. У 1958 році аспірантка

кафедри успішно захистила кандидатську дисертацію «До історії чеської лексикографії (по XVI століття включно)». Керівником наукової роботи був професор Іларіон Свенціцький. Ганна Денисюк – автор першого підручника з чеської мови для неславістів, написаного для україномовної аудиторії. Підручник побачив світ у 1973 році (Денисюк, 1973.) На жаль, увесь наклад підручника було повністю знищено, через примусове звільнення автора з університету. Через багато років ім'я львівської мовознавиці було реабілітовано. Та інтелектуальну працю, яка у той час була значним науково-методичним доробком і могла б сприяти підготовці українських філологів, зі знанням чеської мови, відновити не вдалося. Наукові зацікавлення Ганни Казимирівни стосувалися чеської лексикографії. Дослідниця проаналізувала найважливіші словники XIV століття “Глосарій” та “Богемарій” (Ластовецька, 1960, с.20-24). На тлі цих лексикографічних джерел авторці вдалося описати певний етап розвитку чеської мови, коли вона почала формуватися у літературну мову.

У 50-60 роках у царині славістичних досліджень спостерігаємо особливу активізацію наукових студій, зокрема, в порівняльно-історичному контексті. Все частіше предметом наукових розвідок стає матеріал чеської мови (Л. Булаховський, В. Лукінова, А.Багмут, О.Мельничук). Ця тенденція характерна для львівської богемістики зокрема.

Вивчення чеської мови в діяхронії продовжив багаторічний завідувач кафедри Костянтин Трофимович. У 1968 році він успішно захистив кандидатську дисертації “Складні слова у чеській мові добілогорського періоду”. Львівський учений особливу увагу приділив структурно-морфологічній характеристиці складних іменників та прикметників, семантичному аналізу композитів, взаємозв'язку між складними словами та словосполученнями, впливу німецької мови на чеську. Богемістичні праці професора Трофимовича є значним внеском у розвиток порівняльного словотвору.

Теоретичні проблеми чеської дериватологічної системи були предметом вивчення доцента кафедри слов'янської філології В'ячеслава Андела. У бібліографії ученого – “Спостереження над абстрактною лексикою та її

словотворенням на основі чеських пам'яток XIII ст.” (1960), “Словотвір абстрактних іменників у чеській мові (1963)”, “Історія словотвору абстрактних назв з суфіксом *-ství* у чеській мові (1963)” та низка інших публікацій. Дослідження продуктивних словотворчих типів чеської мови на матеріалі писемних пам'яток з XIII століття дало можливість авторові наблизитися до загальних теоретичних висновків про наявність багатої абстрактної лексики чеської мови вже в XIII ст. На думку львівського дослідника, це було передумовою майбутнього активного розвитку мови до XV ст. і одним з важливих факторів проти онімечення і латинізації чеської мовнокультурної спільноти.

Таким чином до кінця 60-х років на кафедрі сформувався порівняльно-історичний напрямок у вивченні чеської мови, презентований вагомими дослідженнями К. Трофимовича, В. Андела, М.Пушкаря, Г. Ластовецької.

Однією з актуальних проблем чеського мовознавства є проблема варіантності мовної норми та її синхронної динаміки. Ці питання були проаналізовані та описані у низці праць старшого викладача кафедри Любові Федик. Увага мовознавиці значною мірою зосереджена на проблемі функціонування дублетних форм в парадигмі іменників чоловічого роду (“До питання про варіантність норми в чеській літературній мові”, 1979), “Про граматичну аналогію у сучасній чеській літературній мові”, 1981). Залучаючи широкий фактичний матеріал, авторка робить висновки про тенденцію змін, про дію фактора граматичної аналогії, пояснює причини граматичних змін у чеській мові.

Сьогодні можна говорити про спадкоємність богемістичної школи і на окремому історичному тлі визначити основні аспекти науково-педагогічної діяльності. Львівська мовознавча богемістика представлена низкою праць зіставного характеру. Зіставне дослідження системи чеської мови (насамперед з українською) вчені кафедри проводять у рамках структурно-системного аналізу, залучаючи і функціональний, що враховує взаємодію різних мовних рівнів.

Значний науковий здобуток у вивченні фразеології чеської мови належить доцентіві кафедри Іванові Теплякову. Львівський мовознавець автор низки праць, у яких здійснено різноаспектний аналіз чеської фразеології. Іван Михайлович досліджував основні загальнотеоретичні проблеми семантики фразеологічних одиниць та особливостей їх функціонування у чеській та інших слов'янських мовах. Його публікації мають значення для теорії фразеологічної номінації. (Тепляков, 1996, с.236–237; Тепляков, 1996, с.155–159 та інші). Окремо, варто наголосити на статтях, у яких здійснено аналіз тенденцій у фразеографії слов'янських мов на сучасному етапі (Тепляков, 1999, с.214–219; Тепляков, Кравчук, 2000, с.252–255).

Іван Тепляков розвинув на кафедрі науково-дослідницький напрямок, пов'язаний з вивченням та описом слов'янської фразеології. Саме під його керівництвом захистили кандидатські дисертації з актуальних проблем слов'янської фразеології Вальчук Валентина, Гілецька Зоряна, Кравчук Алла, Крайчинська Галина, Моторний Олександр. Здобувачі наукового ступеня досліджували фразеологію словацької, польської, верхньолужицької мови.

Учениця Івана Михайловича Любов Осташ свої наукові зацікавлення зосередила в царині чеської ономастики. У 2004 році аспірантка захистила дисертацію на тему: «Слов'янські автохтонні власні особові імена в чеському антропоніміконі». Осташ Л. Описала значний пласт чеських офіційних особових імен слов'янського походження, дослідила їх структуру, семантику, етимологію та способи словотвору. Науковий доробок Любов Романівни засвідчує її глибоку теоретичну обізнаність в завансованій науковій тематиці.

Наукові традиції, закладені доцентом Іваном Тепляковим, продовжила аспірантка кафедри Людмила Кобилецька. У кандидатській дисертації “Часові та просторі відношення у сучасній чеській фразеології”(2020, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України) авторка проаналізувала та ретельно описала фразеологічні одиниці на позначення категорії часо-простору у сучасній чеській мові. Значну увагу дослідниця приділила функціонуванню локативних та темпоральних фразеологізмів у текстах Чеського національного

корпусу. У контексті вивчення лінгвореалій важливим є визначення національно-культурного компонента в зазначеній семантичній групі фразеологічних одиниць чеської мови.

Образна система мови, як конденсат етнокультурної інформації, систематично привертає увагу славістів. Вивчення метафори, фразеологічних одиниць чеської мови на синхронному зрізі з огляду на міжмовне зіставлення відповідних одиниць дає можливість виділити певні фрагменти мовної картини світу лінгвокультурної спільноти. Актуалізація цих проблем у низці публікацій автора цієї статті. Зокрема, у кандидатській дисертації “Антропометрична метафора у мовній картині світу: типологічна модель” (1997) зроблено спробу окреслити типологічну модель метафори, яка називає людину в українській та чеській мовах.

Надія Лобур виховала та підготувала до захисту аспірантів, мовознавців-богемістів. Аспірантка кафедри Наталія Пілецька захистила кандидатську дисертацію на тему “Розвиток чеської економічної термінології (кінець ХХ - початок ХХІ століття) (2010, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України)”. Проаналізувавши значний пласт термінологічної лексики на синхронному зрізі національної мови, дисертантка робить висновок про основні джерела поповнення чеської економічної термінології: термінологізація, ретермінологізація, детермінологізація. Авторка ретельно описала пасивну лексику в складі завансованої тематичної групи та виявила шляхи і способи міграційних процесів з пасивної до активної сфери її функціонування та навпаки.

В унісон до активізації наукових публікацій про динаміку лексичної системи національних мов, у 2015 році у Львівському національному університеті успішно захистила науковий ступінь кандидата філологічних наук Ємчура Наталія, представивши дисертаційну роботу “Неологізація чеської суспільно-політичної лексики кінця ХХ - початку ХХІ століть”. Мовознавиця простежила вплив екстралінгвальних чинників на інноваційні процеси у чеській лексиці суспільно-політичної сфери, зокрема, на наповнення її тематичних груп новими найменуваннями в контексті державно-політичних та культурних змін у

чеському суспільстві. Для сучасної лінгвістики особливо цінним є науково описаний матеріал сучасної чеської мови.

Результативною та успішною сьогодні є співпраця богемістів Львівського, Київського та Празького університетів. За співавторства Ольги Паламарчук, Надії Лобур, Їржі Гасіла та Гелени Гасілової методика викладання сучасної чеської мови для українців збагатилася підручниками (Гасіл, Лобур, Паламарчук, Гасілова, 2023. Чеська мова для українців. Київ, 2023), посібниками (Антоненко, Гасілова, Гасіл, Лобур, Паламарчук, 2010) та навчальними лінгвістичними словниками (Антоненко, Зайченко, Лобур, Паламарчук, Стрельчук, Шевченко, 2015). Нові навчальні видання чеських та українських науковців мали на меті удосконалити, оновити і максимально диференціювати комунікативну складову, враховуючи різноманітні контексти сучасного суспільного життя. Зокрема, у підручнику оновлено цілу низку розмовних тем, додано окремий додаток з уривками праць відомих вчених, творів письменників, уривками віршів та пісень. Окрім того, у новому виданні автори врахували дистанційні умови навчання, зокрема, до тем подано лінки, за якими можна працювати під час навчання онлайн. Така подача матеріалу має створити відповідну лінгвокультурну парадигму. В перспективі, завдяки такій подачі, можемо прагнути до плюрилінгвізму і плюрикультуралізму, що є успішною складовою мультилінгвальної Європи. Автори вважають, що саме таке вивчення матеріалу буде забезпечувати студентам комунікативні потреби на європейському рівні. Мова через культуру та культура у мові. Ось така складова є найбільш цікавою, потрібною та успішною при викладанні іноземної мови, в даному випадку чеської для студентів.

Важливим, з точки зору популяризації чеської наукової, філософської, теологічної, політичної думки в Україні є переклади українською мовою. Зокрема, переклади відомого чеського філософа, теолога, професора Карлового університету Томаша Галіка «Ніч сповідника: Парадокси малої віри у пост оптимістичну епоху» (2010) та «Терпеливість з Богом: зустріч віри із невірою» (2012) стали першими виданнями його праць українською мовою.

До розвитку перекладацького напрямку долучилися богемісти кафедри Надія Лобур, Надія Брилинська та Наталія Ємчура. У 2016 році український читач мав можливість ознайомитися з останньою прижиттєвою книгою президента Вацлава Гавела «Прошу коротко».

Свій хист перекладача успішно реалізовує випускниця кафедри Лідія Кицила. У перекладацькому доробку значимі твори чеських діячів політики та культури: Вацлава Гавела «За право бути людиною», Карела Чапека «Бесіди з Томашем Масариком», казки Йозефа Чапека, оповідання Міхала Вівега та інші. Перекладачка продовжила серію перекладів українською мовою філософських есе Томаша Галіка. У 2022 році у Львові вийшов переклад його нової книги «Час порожніх храмів».

Наступний важливий науковий напрямок у львівській славистиці – це літературознавча богемістика. Володимир Андрійович Моторний - талановитий учень І. Свенціцького та М. Пушкаря авторитетно розвивав та очолював львівську славистику (Татаренко, Сорока, 2020, с.9–19). Досвід дипломата, талановитого перекладача, літературознавця сприяли авторитетному розвитку та популяризації львівської літературознавчої богемістики. Професор Володимир Моторний впродовж багатьох років вдосконалював парадигму теоретичних курсів з історії чеської літератури для майбутніх славистів. Основна тематика наукових праць Володимира Андрійовича про основні етапи розвитку чеської літератури. Зокрема, розвиток чеської літератури у 20-30 роки ХХ століття представлено у публікаціях про творчість Й. Томана, Г.Вчелічки, І.Ольбрахта, С. Костки Неймана та інших. Тенденції літературного життя у Чехії 50-90 років висвітлюють статті вченого про І. Скалу, Я.Козака, З. Плугаржа, К.Нового тощо. Цикл наукових розвідок Володимира Моторного висвітлюють українсько-чеські та міжслов'янські літературні взаємини ХІХ та ХХ століття. Творчість Т.Сватоплука висвітлено в окремій монографії. Вибрані статті з богемістики надруковано у книзі В.Моторного “В колі слов'янських літератур” (Львів, 2004). Володимир Андрійович активно перекладав з чеської літератури, зокрема твори Т.Сватоплука та Яни Моравцової. Феномен професора Моторного полягав у

тому, що для практичного розвитку богемістичного фаху він запрошував відомих поетів, письменників, літературних критиків, дипломатів, учених з європейських університетів, організовував мистецькі вечори у львівських книгозбірнях. Усе це сприяло результативному успіху. Володимир Андрійович був науковим керівником кандидатських дисертацій Н.Калінічевої, Н.Братунь-Колісниченко, А.Татаренко та С.Адаменко. Особисті контакти професора Моторного з європейськими науковцями, його участь в авторитетних конференціях України, Чехії, Німеччини, Польщі, Словенії, публікації у закордонних виданнях, з одного боку, сприяли розвитку славістичної кафедри у Львові, а з іншого, сприяли інтеграції львівської славістики в міжнародний науковий контекст.

Сьогодні навчальні курси з історії чеської літератури для студентів спеціальності “чеська мова” читає доцент Олександр Моторний.

Наукові дослідження в галузі чеської літератури продовжила аспірантка кафедри Кость Соломія. Дослідниця у 2021 році захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук на тему: «Романтична концепція національної ідентичності у слов'янських літературах 30–60-х років ХІХ століття (на прикладі творчості Карела Запа)». Наукова новизна дисертації полягає в тому, що вперше комплексно проаналізовано творчість К. Запа в контексті чеського національного відродження. Для української гуманітаристики важливим є те, що в науковий обіг впроваджено основні праці чеського письменника: «Дзеркало життя Східної Європи», зокрема третій том – «Мандрівки і прогулянки по Галицькій землі», «Чесько-моравську хроніку». Авторка обґрунтовано виокремлює національну ідею як головну соціокультурну домінанту творчості чеського письменника.

Певний час навчально-освітню богемістичну парадигму доповнювала кафедра Історії південних та західних слов'ян, яка функціонувала у Львівському університеті з грудня 1952 року. Професор Дмитро Похилевич читав поглиблені курси для слов'янської спеціалізації з історії південних та західних слов'ян (ХVІ-ХVІІІ) та спецкурс “Гусистські війни”. За керівництва професора Похилевича

кафедра стала важливим науково-викладацьким осередком, який розвивав та популяризував історичну славістику. У 1992 році кафедра Історії південних та західних слов'ян була реорганізована та утворена кафедра Історії слов'янських країн. Лекції з Історії Чехії для майбутніх славістів читав доцент Михайло Кріль. У 2010 році згадана кафедра була перейменована на кафедру Історії Центральної та Східної Європи. На жаль, як наслідок скорочення навчальних планів, сьогодні студенти богемісти не вивчають курсів з історії Чехії. Ці прогалини покриваються дисциплінами вільного вибору студентів.

Видавнича та наукова діяльність філологічної та історичної богемістики знаходить своє результативне виявлення у діяльності Інституту славістики, з 2018 року його очолює історик, доц. Ігор Шпик. З 1970 року і донині Інститут видає щорічний науковий часопис “Проблеми слов'янознавства”, чи не єдине довготривале серійне видання, яке охоплює наукову проблематику історичної, мовознавчої та літературознавчої славістики, в тому числі і богемістики.

Підсумовуючи аналіз становлення та сучасний статус львівської богемістичної школи можемо виділити її навчальні та наукові основні напрями. Львівська богемістика на тлі сучасної європейської славістики чітко виділяє мовознавчий, літературознавчий, перекладознавчий та історичний науково-навчальний вектор. Мовознавча богемістика передбачає теоретико-прикладне вивчення чеської мови, враховуючи контекст історичної граматики чеської мови, основних фонетичних, орфографічних, морфологічних, лексичних курсів, а також нових тенденцій розвитку сучасної чеської мови. Прикладне завдання – формування комунікативних навичок у визначених тематичних сферах. Літературний напрямок охоплює вивчення чеської літератури в контексті її історії, порівняльного та теоретичного літературознавства. Окремо варто виділити перекладацьку діяльність львівських богемістів з чеської мови українською, та навпаки, що сприяє популяризації чеської художньої, філософської наукової літератури в Україні.

Історична богемістика регламентована діяльністю кафедри історії південних та західних слов'ян, а згодом оновленої кафедри Історії Центральної та Східної Європи.

У площині наукових досліджень львівські богемісти представили вагомі теоретико-практичні здобутки, які тематично синхронні з європейським контекстом: особливості функціонування чеської мови в діячності та синхронії, динамічні процеси у її структурі, нові тенденції розвитку мовної системи, зумовлені глобалізаційними процесами сучасного світу.

Львівська богемістична школа є відомим науково-освітнім славістичним осередком в Україні, яка презентує українську славістику в європейському науковому контексті.

SECTION 5. LITERATURE OF FOREIGN COUNTRIES

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.5.1

5.1 Друга світова війна у французькій літературі XX століття: музика як інтермедіальний компонент

Друга світова війна залишила глибокий слід у світовій культурі, зокрема у французькій літературі. Ця подія вплинула не тільки на історію, але й на культурне середовище, породивши численні літературні твори, які досліджують травму війни, боротьбу за свободу, екзистенційні питання людського існування. Однак, серед багатьох аспектів осмислення війни, особливої уваги заслуговує роль музики як одного з потужних міжтекстових та інтермедіальних елементів. Музика у французьких творах не лише відображає емоційний стан персонажів, але й виконує роль художнього інструменту для побудови складних інтерпретаційних зв'язків, що розширюють сприйняття тексту.

Музика як інтермедіальний компонент допомагає висвітлити історичні та культурні контексти, надаючи літературі додаткового виміру та емоційного забарвлення. Французькі автори, що описували у своїй творчості події Другої світової війни активно зверталися до музики як засобу вираження складних переживань та протистояння, що відкриває нові горизонти в дослідженні їхніх творів. У цій статті ми дослідимо, як музика вплітається у тканину французької літератури воєнної тематики, аналізуючи її роль як інтертекстуальний та інтермедіальний компонент, а також її вплив на сприйняття тексту та його багатозначність.

Така проблематика стає дедалі актуальнішою в сучасній літературознавчій думці, адже перетин різних видів мистецтва відкриває нові можливості для розуміння культурних явищ та міжмистецької взаємодії в межах однієї епохи.

Усі види мистецтва за своєю природою здатні взаємодіяти між собою, вони здатні до взаємопроникнення та транспозиції елементів одного мистецтва у інше. Як результат з'являються численні наукові праці присвячені проблемі синтезу мистецтв, зокрема літературознавців цікавить синтез музики із літературою. У

тому ж столітті серед літературознавчої термінології з'являється термін «інтермедіальність», який означає спосіб кореляції мистецьких явищ, появу у художньому творі елементів, притаманних іншим видам мистецтва. Література вважається найбільш унікальним видом мистецтва, оскільки вона може цілісно зафіксувати будь-яку реальність у вигляді текстового полотна. Тому стає можливим виявлення у літературі елементів інших видів мистецтв таких як живопис, кінематограф, музичне мистецтво, що у свою чергу дозволяє усвідомити авторський задум, глибину художнього твору. Питання інтермедіальності літератури висвітлене у працях таких науковців як Р.Барт, М.М.Бахтін, Г.Ремак, Д.Наливайко, Д.Лихачов, А.Ханзен-Льове, Ю.Мюллер, І.Пех, Й.Шрьотер та інших. Не дивлячись на численні дослідження питань інтермедіальності у мистецтві загалом, у літературознавстві інтермедіальний аналіз художнього твору залишається порівняно новим напрямом досліджень.

У французькій літературі тема Другої світової війни зберігає свою значущість протягом усієї другої половини ХХ століття, а також залишається актуальною в ХХІ столітті. Історично точне відображення війни без романтизації та національного пафосу завжди було характерним для французьких авторів, що видно в творах, таких як *Le Rouge et le Noir* Стендаля, *La Débâcle* Золя та *Le Feu* Барбюса. Література про Другу світову війну, таким чином, значною мірою спирається на ці традиції.

З початку 1960-х років спостерігається зростання кількості романів, присвячених цим подіям: *Les Jardins d'Allah* Гамарра, *Vésuve* Е. Роблеса (1961), *Le Soldat oublié* Пармелена (лауреата премії Гонкур), *La Patate* Вошро (1962), *Rapsodie pyrénéenne* Гамарра, *Quand la mer se retire* Лану, *Aimez-vous Wagner?* Санітаса (1963).

Еволюція художньої літератури, присвяченої Другій світовій війні, відбувалася в контексті загального розвитку французької культури, але також має свої специфічні риси. Важливою зміною стала жанрова еволюція: в роки війни особливу увагу приділяли публіцистичним жанрам, таким як повість, щоденник, бесіда та лист. Новела стала провідним жанром, через який автори

найяскравіше передавали трагізм подій. Творчість екзистенціалістів, таких як Сартр і Камю, зазнала значних змін, виходячи за межі філософії абсурду, і їхній вплив на світову літературу став помітним у післявоєнні роки.

Згодом вплив екзистенціалізму поступово зменшується, і ці автори починають по-іншому сприймати історію, що також відобразилося на жанровій палітрі. Письменники, які пережили війну у таборах, створюють автобіографічні твори, такі як *Les Longs Cours* Амбрієра (лауреат премії Гонкур), *Sur le radeau de la Méduse* Муссінака, *Les Vifs se battent* Лаффіта, *Fuite* Коньо. Згодом автори звертаються до історичних документів, таких як *Le Temps des morts* Гаскара та *Major Watrin* Лану (лауреат премії Інтеральє). Документальні джерела починають відокремлюватися від художніх, і роман стає провідним жанром.

Для цього періоду характерна історизація літературних творів, коли вони набувають рис документальних свідчень, оскільки автори користуються дослідженнями, анкетуваннями та приватними документами. Для багатьох французьких письменників війна стала важливим випробуванням у житті, спонукаючи їх писати про пережиті події. Це призвело до створення документальних творів, які мають як історичну, так і літературну цінність. Яскравими прикладами є мемуари генерала де Голля, такі як *Appel* та *Unité*. Також значущим є роман Вектора *La Bataille du Silence*, що розповідає про боротьбу за честь Франції та діяльність підпільного видавництва Minuit, поряд із мемуарами та історичними свідченнями, які набули великого значення.

Одним із жанрів, який близький до документальної літератури, є щоденник. У цьому жанрі важливо передати живі враження та зафіксувати пережиті події. Таке свідчення містить *Journal de guerre* Жоржа Сандуля, що складається з двох частин: перша частина – це документальне свідчення війни, побачене очима учасника, а друга – опис військових подій та поразки.

Автобіографічний роман також займає важливе місце в літературі. У 1946 році з'явився роман Моріса Дрюона *La Dernière Brigade*, що розповідає про героїчну оборону Сомюру курсантами військового училища. Інший важливий твір, *La Mort est mon métier* Робера Мерля, який був опублікований у 1952 році,

ґрунтується на чужих спогадах, зокрема, на щоденнику коменданта Освенціму. Завдяки цій художній сміливості, роман став одним з найзначніших антивоєнних творів у французькій літературі.

Письменники звертаються до образу антигероя, що дозволяє зобразити військові події з двох точок зору та краще зрозуміти особливості людської психології. Прикладом цього є п'єса Ромена Гарі *La Vie est un long fleuve tranquille*, де життя Тео Вандерпюта спочатку виглядає як геройство Опору, а згодом як зрада.

Після падіння Берлінської стіни у 1989 році, під впливом ідей Т. Адорно та М. Фуко, офіційна історія почала постати через свідчення живих учасників війни – ветерани почали відкривати таємниці, пов'язані з війною. У 90-х роках у французькій літературі почав звучати протест проти жертвування своїм життям заради Батьківщини.

Історичні події, про які йдеться в документах, залишаються неособистісними та несприйнятими. Однак індивідуальні спогади свідків часто є хаотичними та неструктурованими. На думку Ж.-Ф. Ліотара, факт має бути пережитим психологічно. Відтак, метанаративи поступаються місцем локальним оповідям. Пережитий біль відображається через фіктивного оповідача, створюючи фіктивні біографії. Таким є роман *La Douleur* Маргеріт Дюрас.

У 80-90-х роках з'являються романи, що досліджують вішистський режим, імморалізм та колабораціонізм. Це стало наслідком численних процесів проти зрадників у 80-х роках. Письмо у цих творах базується на ретроспекції та психоаналізі, а документальні свідчення перетворюються на літературні об'єкти. Серед таких романів – *Hiroshima mon amour* Маргеріт Дюрас, *La Mort est mon métier* Робера Мерля, *Le Roi des Aulnes* Мішеля Турньє.

Ще однією ключовою темою французької літератури стають нацистські табори смерті та Голокост. Навіть тим, хто пережив ці жахіття, важко повірити в їх реальність. Вживші відчувають повне нівелювання своєї особистості, а їхні спогади часто стають літературними роздумами. Серед письменників, які були в'язнями концтаборів, варто згадати Жана Кейроля (*Lazare parmi nous*, 1950), Елі

Візеля (*La Nuit*, 1958) та Хорхе Семпруна (*L'écriture ou la vie*, 1994). Семпрун та, особливо, Візель говорять про життя в'язнів після довгих років мовчання, тоді як Кейроль описує повоєнний світ через призму досвіду в'язня.

Музика у концентраційних таборах також відігравала важливу роль. У цьому контексті важливо дослідити її значення. Музику виконували і навіть писали, і вона виконувала різні функції: була розвагою для нацистів, засобом пропаганди, тортур та принижень, а також способом супротиву в'язнів через створення власних музичних творів.

У Третьюму Рейху музика займала центральне місце, оскільки вважалася важливим елементом німецької культури. Вона підлягала суворому контролю, і існували політизовані погляди на музику. Наприклад, єврейські композитори та джаз вважалися антинаціональними через їхню неприємність для нової ідеології. Перед тим, як дозволити музику в таборах, перевірялося, чи не порушує вона расових законів та норм, встановлених Рейхом.

Музика стала невід'ємною частиною життя в'язнів у таборах. Жодного дня не проходило без музичних виконань, які часто ініціювали самі в'язні, щоб відволіктися від жахливих умов. Проте, в першу чергу, музику контролювали нацисти, які сприймали її як інструмент примушення та приниження. Існували три форми музики в концтаборах: спів, музика через гучномовці та табірні оркестри.

Спів став найпростішою формою використання музики як засобу домінування. Нацисти змушували в'язнів співати в багатьох ситуаціях: у хорах протягом годин, під час роботи або повернення з неї, щоб примусити їх до підпорядкування. Це також виконувало функцію пропаганди, коли, наприклад, у таборі Заксенгаузен звучав хор, щоб показати, що життя там не таке важке, як описують противники режиму.

Колишній в'язень табору Дахау Карл Рьодер згадує: *«Я не знаю скільки годин я міг співати у таборі. Мабуть, кілька тисяч. Ми співали, коли виходили із табору для того, щоб йти на роботу, ми співали й повертаючись. Ми співали протягом довгих годин на місці виклику, для того щоб не було чути криків тих,*

кого вони били, але також ми співали при першій забаганці коменданта. Ми співали малими групами, або ж разом із цілими тисячами в'язнів. У цьому випадку один із нас повинен був диригувати, бо без цього неможливо було б співати разом. Вони багато наполягали на ритмі. Ми повинні були співати у військовій манері, швидко, а головне – голосно. Після кількох годин співу ми не могли сказати й слова. Вони знали, що ми розцінюємо такий спів, як покарання, і тому вони змушували нас співати під час покарань».

Такі покарання могли мати абсолютно нелюдський вигляд, проте виконувалися вони завжди співаючи. Наприклад у таборі Равенсбрюк, в'язнів змушували босоніж ходити по окалинах, здіймаючи у повітря пил під німецькі пісні. Приниження співом також могло відбуватися й індивідуально – це використовувалося для того, щоб принизити найслабших. Вони могли співати також після, які їх принижували чи висміювали. Таким випадком були євреї. Вони змушені були без кінця повторювати єврейську пісню:

*Pendant des siècles, nous avons dupé le peuple,
Aucune escroquerie ne fut jamais trop grande.
Nous avons trafiqué, menti et trompé,
Soit avec le couronne, soit avec le mark.
Voilà nos nez crochus de Juifs bien affligés
Bien en vain, nous avons semé la haine et la discorde,
Finis pour nous le vol, la noce et la bombance,
C'est bien fini, c'est fini, à jamais.*

Більшість таборів мали свій власний гімн. У кінці 1938 року комендант табору Бухенвальд наказав в'язням скласти гімн табору за три дні під страхом колективного покарання.

Іншим видом музики у таборах було передавання музики через гучномовці, знову ж таки для перевиховання в'язнів. Музика транслювалася на максимальній гучності між наказами та покараннями комендантів. Такою музикою були головні нацистські пісні, промови антибільшовицької пропаганди, музика композиторів, визнаних приналежними до арійської раси (Вагнер, Бетховен,

Бах). Також транслювалися пісні, які мали ідеологічне забарвлення, і в'язні були змушені годинами терпіти приниження такою музикою. У інших таборах гучномовці мали ще жахливішу функцію – вони перекрикували шум, який виникав внаслідок тортур. У одному із таких таборів 500 солдатів СС розстріляли 17 000 євреїв під вальси Й. Штрауса.

У даному контексті необхідно згадати постать німецькомовного письменника Пауля Целана, якого французький германіст Клод Давід назвав «найбільшим німецькомовним французьким поетом». Одним із його всесвітньо відомих творів є вірш «Фуга смерті». Целан назвав свій вірш саме так для того, щоб «підкреслити «німецький» профіль свого твору» завдяки «тісному переплетенню цього музичного жанру із іменем великого німецького композитора Й.С.Баха». На основі цього вірша «ціле покоління молодих німців вже на шкільній лаві відкривали для себе тему несумісності високої гуманістичної культури й варварства».

Що ж до оркестрів у таборах, вони були створені у цій системі із ініціативи комендантів, ілюструючи їхнє реально існуюче та інтенсивне музичне життя. Такі оркестри склалися із приблизно тридцяти музикантів, вибраних серед в'язнів. Інструменти для таких оркестрів, часом, були виготовлені руками самих в'язнів. Рідкісними випадками були отримання дозволів для отримання їх власних інструментів. Проте такий пошвавлений інтерес Гестапо до культурного життя таборів був викликаний його значенням у економічному питанні війни.

Головними функціями оркестру у таборах було налагодження режиму робочого дня, грати під час тортур та покарань, давати концерти для солдатів СС та в'язнів, грати задля розваги комендантів СС, грати під час офіційних церемоній, приховати реальне життя таборів через створення ілюзії культурного життя, супроводжувати процес відбору в'язнів у таборах знищення.

Музиканти таких оркестрів мали двозначний статус: члени оркестру мали полегшений режим роботи, з одного боку маючи час для репетицій, з іншого – бути захищеними від тяжких покарань. Очевидно, вони мали кращі умови життя, ніж інші в'язні, вони працювали у теплі та отримували більше їжі. Хороші

музиканти були ще більше захищеними через їхню рідкість. Хоча часто вони ставали предметом заздрощів інших в'язнів.

Музика, яка виконувалася із ініціативи самих в'язнів займала особливе місце у їхньому перебуванні у таборі. Це могли бути абсолютно спонтанні мелодії, згадані одним в'язнем, та підхоплені іншими. Такі співи, які мали значення супротиву та свободи підтримували у кожного із в'язнів відчуття приналежності до групи. Також виконувалася камерна музика, квартети, у силу табірних умов та можливостей. Присутнім був навіть джаз, заборонений нацистською ідеологією.

Взаємозв'язок війни та музики, та зокрема музика у концентраційних таборах знайшли своє відображення і у прозі. Першою книгою, опублікованою французькою мовою стала книга Аматырі дю Клозель *Les voix étouffées du Troisième Reich*. У центрі сюжету – винищення «виродженого мистецтва» (Entartete Kunst) задля того, щоб запобігти будь-якому впливу на чистоту арійської раси. Власне поняття «вироджена музика» з'явилося у травні 1938 року у Дюссельдорфі, та означає винищення різних стилів та ворожого характеру до мистецтва арійців. Таким чином численні композитори, які були євреями, або звинуваченими у більшовизмі були знищені. У книзі описуються репресії, впроваджені Третім Рейхом, які були проведені у окупованих країнах. Також згадано більше ніж 200 композиторів, невідомих у наш час, композиторів, які створили численні шедеври, які є забутими, і які дають великі можливості для розуміння історії музики ХХ століття.

Ще однією показовою книгою є книга Брюно Жінера *Survivre et mourir en musique dans les camps nazis*. Цією працею автор збагачує французьке музикознавство «сторінкою, яка не фігурує у жодній книзі з історії музики». Згідно із думкою автора, музика у таборі полегшувала психологічні труднощі перебування. Автор описує підпільну музику, коли в'язні співали її для самих себе, влаштовували концерти для своїх товаришів, і тим самим чинили великий моральний та інтелектуальний супротив нацистам, зберігаючи при цьому свою особистість та гідність. Книга складається із п'яти розділів, які слідуєть

хронологічному порядку. У першому розділі автор детально аналізує впровадження політичного та мистецького «очищення» у Німеччині із приходом до влади Адольфа Гітлера. Друга частина присвячена розвитку таборів від 1939 року, захоплення територій Польщі, Норвегії, Бельгії, Люксембургу, Франції, Югославії, Греції та інших. Автор описує інтегрування музики у життя таборів, її функції покарання та приниження. Третя частина присвячена французьким музикантам, які опинилися у таборах. Музика у таборах є не лише дозволеною, а й заохочувальною. Інструменти для музикування виготовляються в'язнями або солдатами. У деталях описані музичні та оркестрові дійства. Кінець третьої частини присвячений музичному створенню, а особливо створенню квартету на кінець часу Олів'є Месіана 15 січня 1941 року. Четверта частина присвячена музиці у таборах знищення. Музика повсякденно супроводжує процес «індустріалізації» смерті. У конкретно описаному таборі немає газових камер. Музиканти, які є відправленими до цього табору у привілейованому становищі (кращі умови праці, харчування). Остання п'ята частина описує короткий аналіз творів пам'яті загиблих. У висновках автор нагадує про цинічну реальність: через необхідність музики у таборах, деякі музиканти мали можливість бути у привілейованому становищі, та вижити.

Долю євреїв описує книга Франса С.Лемера *Le Destin juif et la musique*. Книга, як історична, так і музична, презентує артистичний шлях тридцяти єврейських композиторів. Серед ідеології антисемітизму описується історія трьох тисяч років єврейської музичної культури.

Автобіографічною книгою є твір Віолет Жаке-Сільберстайн *Les sanglots longs des violons*. У 1939 році авторці було 14 років, коли спалахнула Друга світова війна. Будучи переслідуваною разом із своєю сім'єю через приналежність до євреїв, вона є затриманою та депортованою із родиною у концентраційний табір. Будучи скрипалькою, вона грає у жіночому оркестрі табору.

Отже, тема війни у літературі є актуальною і до сьогодні. Численні автори створили свої твори у різних жанрах, де вони описували воєнні роки, подвиги,

життя у концентраційних таборах, проблеми країн та суспільств, які виникли внаслідок війни. Зв'язок музики із літературою тут прослідковується у плані тематики творів. Із огляду на те, що тема музики була присутня у військові часи, автори у своїх творах намагаються описати її присутність у житті суспільства, її функції.

SECTION 6. PHYSICAL CULTURE, PHYSICAL EDUCATION

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.6.1

6.1 Modernization of physical education practices for students under martial law

Since February 24, 2022, russia's large-scale aggression against Ukraine has continued. All areas of public life are undergoing significant changes and are forced to adapt to the challenges of martial law. It is quite natural that the military events in Ukraine are a serious challenge for all participants in the educational process.

Educators must reflect on current practices and policies and identify ways to transform education to meet new challenges. The process of physical education in higher education institutions has become especially relevant since the outbreak of a large-scale war, given that physical education is a means of health protection, normalization of students' psychological state, and, most importantly, a means of preparing young people to defend their country.

Since the beginning of the large-scale war unleashed by russia on the territory of Ukraine, it has become vital to make quick, non-standard, and in fact, innovative decisions in reorganizing the educational process.

Experts are unanimous in their opinion [101, 106], that physical education in the education system is the most important structure that lays the foundation for health. However, today, it is of paramount importance to develop the younger generation's readiness to defend their country. Among the main tasks of the development of the Ukrainian education system during martial law and the post-war period is the implementation of measures to protect the health of participants in the educational process.

It is believed [103], that it is through the field of innovative practice that it is possible to focus on several methods and approaches that go beyond the traditional process of physical education. There are opinions [99, 102], that the conventional physical education model lags far behind the modern development of education and upbringing. Scientists emphasize [104, 105], the need for new ideas to replace the

traditional ones to meet the needs of students in quality physical education, given that the stressful situation of war requires more attention to the health of the younger generation [100].

Therefore, to carry out scientific research in a certain direction, we note that the stressful situation of war for all participants in the educational process, in addition to reducing the effectiveness of learning, has the potential to change. It is stress, which is difficult to overcome quickly, that makes us reconsider values, abandon habitual and long-standing irrelevant priorities, which are gradually changing.

The stressful situation of the war will affect the changes and the angle of vision on the priorities of the educational process in higher education. Innovative processes should be adapted to contexts where higher education students need new educational methods that become relevant in conditions associated with the numerous challenges of martial law.

Today, we consider innovations in the educational process of physical education as innovations in the content, methods, techniques and forms of physical education activities, in the means of teaching and upbringing. This should be a factor in significantly improving the quality, efficiency and effectiveness of this process in the new realities.

We support scientific approaches [99, 102], that pedagogical innovation in accordance with the challenges of martial law should ensure the creation of a new system of physical education and pedagogical science based on modernization.

First of all, we note that the current events of martial law have made adjustments to the goals of the educational process in physical education in higher education institutions [99, 100]. We believe that the tasks of physical education of students in higher education institutions under martial law are primarily due to the creation of conditions for the health of students, organized based on modern general scientific and special pedagogical technologies of theory, methodology and practice of physical culture. Only with health competence and psychological resilience is it possible to counteract the challenges that inevitably occur under martial law.

The meaning and the new paradigm of physical education envisages the need to form habits of systematic physical education, mastering the methods of independent motor activity, healthy lifestyle skills, and promoting healthy and harmonious development. In addition, classes should promote courage and perseverance, and at the same time ensure psychological adaptability.

There is an urgent need to effectively ensure the leading role of physical education in the formation of a healthy, comprehensively and harmoniously developed personality. This is especially important in the context of a prolonged war, the growing impact of stress, which is a factor in the deterioration of physical and psychological conditions, the emergence of a state of chronic fatigue and exhaustion of students' performance.

In order to realize this, it is necessary to reorganize the educational process of physical education by integrating innovative practices that meet the needs caused by the war. This requires a transition to a new pedagogical concept and a redefinition of the goals of physical education in higher education institutions. A new theoretical framework based on the most modern and relevant research on this issue is needed. We would like to emphasize the need to study foreign experience in this matter, which requires careful study to implant positive empirically proven practices of physical education in the domestic educational process.

The emergence of physical culture was associated with the need to physically prepare young people for possible participation in military operations. The limited physical activity of students, due to the introduction of long-term distance learning, has been a factor in the recent trend of deteriorating health of a significant part of pre-conscription and conscripted youth.

In generating new pedagogical approaches in this process, we believe it is necessary to take into account the foreign experience of countries, in particular Israel, which has been on alert for half a century. Israel, as a country that is constantly defending itself, lives in an environment where anything can happen any year, and reservists may be needed. That is why, while the situation is relatively calm, the country

has made every effort to ensure that every student of higher education is ready to serve in the army.

Today, Israel is a model in the field of physical education in the implementation of military-patriotic training of students, which can be used to improve Ukrainian education. Undoubtedly, such knowledge has medical, social, and economic consequences. Adopting Israel's experience, Ukraine can implement such practices even based on existing facilities.

At the same time, the system of physical education in Israel is based on programs to promote healthy and active lifestyles in the education system. The Israeli School Health Promotion Network (HPSN) is actively working to improve the healthy lifestyle of students. In September 2011, the Israeli Ministry of Education (MOE) announced that next year educational institutions should promote «healthy and active lifestyles». Accordingly, each higher education institution independently develops physical education programs, determines their scope and goals in accordance with its needs, material and technical base, staff and educational beliefs. It should be noted that the main subjects of Israeli education programs are natural sciences and physical education [108].

However, in this area of physical education in Europe, some countries are ahead of Israel in terms of volume. In particular, in France, there are twice as many physical education classes in educational institutions, while in Israel there are only 90 minutes per week [101].

It should be noted that in general, the concept of physical education has recently undergone significant transformational processes in the world. In particular, the American National Standards for Effective Health and Physical Education define what a higher education student should know and be able to do as a result of mastering a highly effective physical education program (SHAPE America). According to these standards, during physical education classes, higher education students practice the knowledge and skills they will acquire during voluntary physical activity.

Accordingly, an innovative concept of integrated physical education has been formed. Integrated physical education is a modern and comprehensive concept that

enables higher education students to «transfer» learning from one subdiscipline to another to develop a complete discipline to ensure comprehensive development. This is not only physical education, games and sports, but it is a whole discipline that can change the whole lifestyle to ensure the comprehensive development of the individual.

We believe that the conditions of martial law require the integration of this concept into the educational process, which has every opportunity to realize the ability of students to use the skills of physical activity to perform a wide range of activities related to the development of an active and healthy lifestyle. At the same time, this way we can promote the comprehensive development of students' personalities.

The main thing that innovative physical education in higher education institutions should include is the acquisition of students' skills to apply physical education methods in various kinds of changes in the social environment, taking into account new realities. We position integrated programs as an alternative practice developed based on two or more scientific areas to achieve an academic goal in each discipline.

The integration of physical education and medicine is especially relevant in the context of martial law. The innovative program should include mastery of first aid medical skills and general physical education, including fitness, dance, gymnastics and outdoor games, etc.

Some of the participants in the educational process who found themselves in the epicenter of the hostilities suffered significant mental trauma in addition to physical trauma. Higher education students who suffered from the military aggression of the Russian Federation need significant psychological support. However, being in the territory of our country, everyone experiences psychological stress.

Physical education should contribute to solving the problem of psychological support [100, 107]. It is worth paying attention to the possibility of integrating physical education and psychology. This is aimed at improving the emotional state of students, helping them to overcome psychological fatigue, and generally improving their overall well-being.

The purpose of integrated physical education and psychology classes is to enable higher education students to master motivational techniques of unloading and recovery using physical education methods. In this process, the leading role is played by the innovativeness and creativity of the teacher, in accordance with the needs of each participant in the educational process.

Undoubtedly, in general, the new paradigm of physical education to overcome the challenges of martial law requires adaptation to the characteristics of each student. It is believed [101] that integrated physical education and medicine classes contribute to students' understanding of the relationship between physical activity and health. To help higher education students reduce stress, cope with emotional stress, and maintain psychological and physical health, it is necessary to develop practical recommendations for acquiring skills to normalize post-stress state through physical education.

Given that stress is a factor in the suppression of the body's protective functions and, accordingly, a decrease in the level of physical health, the acquisition of skills of psychological adaptation to stressful situations in the process of integrated training will help stabilize the psyche, which is in a permanently stressful state under the influence of war, and will counteract the exacerbation of psychological problems and their transition to a chronic stage.

In this aspect, it is extremely important to develop the skills of independent motor activity, which in martial law conditions are a means of eliminating the shortcomings of students' motor activity and, accordingly, improving their physical fitness and health, both physical and psychological. In turn, academic physical education classes for students should become a tool for mastering the skills and abilities of independent motor activity, adapted to the conditions of martial law [106].

Preparing students for independent physical exercises under martial law requires the following:

- gaining an understanding of the need for systematic physical exercises, taking into account the requirements of the current situation, as well as the formation of motivation for activity;

- reflective self-analysis of the state of one's physical and psychological health, opportunities to improve physical fitness on one's own;
- overcoming psychological obstacles, realizing readiness for self-education;
- choosing innovative means and methodological techniques for transmitting educational information, such as digital resources to support emotional and physical health.

We believe that the formation of students' interest in systematic physical activity cannot be realized overnight, but rather a step-by-step process. It is assumed that students have already acquired hygiene skills and certain psychophysiological knowledge in the process of physical education. However, information components should undoubtedly dominate in the formation of motivation to ensure an appropriate level of physical activity.

In connection with the latter, it is important to update the content of the methods to meet the requirements of wartime for their use. At the same time, the leading task is to promote health and a healthy lifestyle.

As a means of innovation for the development of innovative physical education programs and their individualization, it is proposed to use wearable devices for information exchange and data collection related to the control of their own physical activity and health. Technological progress is constantly changing our lives, including the field of physical education through the use of analysis methods.

It is believed [104], that the availability of effective feedback is a powerful factor in attracting students to regular physical education classes. One approach to improving the quality of physical education involves the use of mobile applications and wearable devices for tracking physical development and health. Such devices provide control over maintaining a balance of physical activity, and at the same time, they work as a means of increasing motivation to exercise.

Finally, in the aspect of our research, we support scientific approaches [102], that the leading place in the implementation of innovations in physical education is occupied by teachers. It is believed that they should dare to innovate and monitor the results of innovations in pedagogical practice [107]. Thus, a process of permanent

learning takes place, which is a powerful factor in stimulating students' interest in physical education, the development of innovative thinking, comprehensive development and health preservation.

So, the sphere of education, like all spheres of society, has undergone powerful changes and organizational transformation under martial law, which has become a serious challenge of today. Physical education is of particular importance in the educational process in higher education institutions, as one of the segments of the education system of Ukraine and the main means of preserving the health and working capacity of students.

The need to reorganize the educational process in physical education requires the introduction of innovative practices that meet the needs of the situation in the educational process caused by the war. This necessitates the transition to a new pedagogical concept of the full implementation of the educational potential of physical education in higher education institutions, and, accordingly, the redefinition of the goals of the educational process to adapt to the surrounding conditions of a prolonged state of war.

As innovative approaches in the educational process of physical education, it is proposed to consider the experience of foreign countries, in particular Israel, in terms of the need to introduce military-patriotic physical education; the experience of the United States in terms of health care; integrated physical education, which are advanced innovative practices in meeting the challenges of today. A special place in the educational process is given to independent work and the acquisition of knowledge and skills that can be used in extracurricular time.

The innovative direction of the reorganization of physical education belongs to the latest technologies, in particular, the introduction of the use of wearable sensors, which provide a unique opportunity to monitor the maintenance of the balance of physical activity in real-time to implement a personalized approach in the educational process, contributing to greater interest of students in classes and creating, based on the results of the control, the latest methods of health preservation using physical education.

In conclusion, it is stated that innovations in the educational process of physical education are aimed at acquiring higher education competencies of health care and psychological stability to counter the challenges that inevitably occur in the conditions of martial law.

6.2 Підготовка дітей дошкільного віку до безпечного навчання фізичною культурою в школі

Відповідно до статті 3 Конституції України людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави.

На сьогодні в системі безпеки життєдіяльності все більше місця займає дитячий травматизм. Проблема попередження травматизму серед дітей дошкільного стає предметом особливої стурбованості педагогічних фахівців і працівників різних спеціальностей. Пояснення даним фактам можна шукати як з боку невідповідальної поведінки працівників закладів освіти та батьків, так і з боку сучасних тенденцій дитячого розвитку.

Формуванню культури фізичного здоров'я серед дітей дошкільного віку багато часу приділяється в сучасній педагогіці. Професійні знання, навички і робота фахівців фізичної культури повинні бути спрямовані на запобігання нещасним випадкам та травмам, які стали одним з головних факторів, що загрожують життю і здоров'ю дітей [114, с. 1].

Велику роль у запобіганні травматизму серед дітей дошкільного віку має бути аналіз і, головне, своєчасне доведення його результатів до всіх закладів освіти та всіх працівників. Метою аналізу травматизму є визначення закономірності виникнення нещасних випадків, отримання травм, розробка заходів з їх запобігання, попередження травматизму, у зв'язку з чим потрібно систематично аналізувати й узагальнювати причини травматизму.

Відомо, що здоров'я нації визначається рівнем здоров'я дітей та підлітків. Якість здоров'я дитини, безумовно, впливає на тривалість та повноцінність подальшого її життя, інтелект, фізичний розвиток та працездатність, що в

сукупності має неабияке значення для гармонійного розвитку усього соціуму, зокрема обороноздатності країни, що є вкрай важливим у нинішніх умовах триваючої широкомасштабної збройної агресії Російської Федерації проти України. Невипадково на пріоритеті щодо здоров'я і добробуту жінок і дітей сфокусовано у документі «Цілі сталого розвитку ООН (2016-2030 рр.)», в якому із 17 цілей центральне місце займає ціль № 3 «Забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх у будь-якому віці», а Конвенцією ООН про права дитини визнано право дитини на користування найбільш досконалими послугами системи охорони здоров'я та засобами лікування хвороб і відновлення здоров'я [109, с. 29].

На динаміку отримання травм дітьми дошкільного віку здебільшого впливають зовнішні причини. Так з переходом закладів освіти на дистанційну форму навчання внаслідок початку повномасштабної агресії російської федерації кількість травмованих дітей значно зменшилась. Але з переходом закладів у звичайний режим роботи (офлайн) в більшості регіонів України за 2023 рік спостерігається значне зростання травмованих дітей у порівнянні із 2022 роком. Слід зазначити, що за узагальненими даними на період з 219 по 2023 рік 73% травм траплялися з дітьми під час занять фізичними вправами та рухливих ігор.

На фоні інтенсивного реформування системи освіти актуальним питанням сьогодення є збереження і зміцнення здоров'я дітей. Значна увага приділяється дітям дошкільного віку, адже саме в цьому віковому періоді закладаються основи майбутнього здоров'я, фізичного стану, формування основних характеристик особистості дитини [110, с. 15].

Сучасна законодавча база України містить низку нормативно-правових документів – Національній стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016), Стратегії національно-патріотичного виховання (2019), Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років (2015), Законах України «Про фізичну культуру і спорт» (1993), «Про дошкільну освіту» (2021) та «Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки дитячо-юнацького

спорту та фізичного виховання дітей» (2015), Державній цільовій соціальній програмі розвитку фізичної культури і спорту на період до 2024 року (2017), в яких визначено єдність розвитку, виховання, навчання і оздоровлення дітей.

Аналіз наукових досліджень Е. Вільчковський, Ю. Бабачук, О. Богінч, Н. Денисенко, Н. Москаленко, Н. Пангелова, Т. Круцевич О. Конох, О. Лахно, В. Онищенко, Р. Сушко та ін. вказують на те, що в Україні надалі спостерігається зниження рівня здоров'я дітей, у зв'язку з чим особливої гостроти набуває необхідність оновлення сучасного змісту дошкільної освіти. Удосконалення існуючої системи фізичного виховання дітей дошкільного віку зумовлено тенденціями збільшення кількості дітей з недостатньою фізичною підготовленістю та дисгармонійним розвитком. Особливої уваги, заслуговує проблема функціональних порушень та травм опорно-рухового апарату [114, с. 96].

Дошкільний вік характеризується зростанням рухової активності, фізичних можливостей дитини, підвищенням допитливості, прагненням до самостійності. Найбільш це проявляється в літній період, бо літо завдяки своїм сприятливим погодним умовам і широкому аспекту природних факторів розкриває великі можливості для організації активної рухової діяльності дітей на свіжому повітрі упродовж всього часу перебування дітей у закладі. Але відсутність життєвого досвіду нерідко може призводити до виникнення травмонебезпечних ситуацій. Тому одним із аспектів боротьби за здоров'я дитини є попередження травматизму. Медичні експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я, аналізуючи причини смерті дітей встановили, що зараз в більшості цивілізованих країнах світу діти в віці від 5 років і старше частіше гинуть в результаті нещасного випадку, ніж від хвороб разом взятих [113, с. 1].

Причини травмування у дітей різнобічні, що розробити і протиставляти їх виникненню певні міри профілактики значно складніше, ніж більшості інфекційних захворювань, проти яких існують профілактичні щеплення. Тому основна увага в попередженні дитячого травматизму повинно приділятися профілактичній роботі, під час якої дітям повідомляють спеціальні знання,

передають життєвий досвід. Ця робота проводиться спільними зусиллями інструкторів фізичної культури, вихователів, медичних працівників та батьків.

З досвіду роботи можна сказати, що робота персоналу закладів дошкільної освіти та батьків по попередженню травматизма повинна йти в 2 напрямках:

1) усунення травмонебезпечних ситуацій, які пов'язані з не впорядкованим зовнішнім середовищем;

2) систематичне навчання дітей основам попередження травматизму.

Важливо при цьому не розвивати у дитини відчуття страху, а навпаки, вселяти їй те, що небезпеки можна минувати, якщо вести себе правильно [5, с.1].

За даними МОЗ України, уже до початку навчання у школі у кожній четвертій дитині спостерігається порушення постави та у 5-6 осіб з тисячі дитячого населення визначається сколіоз. Оскільки ряд змін функціонального стану кістково-м'язової системи у більшості випадків є «на межі» патологічних змін, то важливими питаннями залишається рання діагностика та профілактика спрямована на оздоровлення дитячого населення [111, с. 13-15].

У комплексі профілактичних заходів, спрямованих на зниження захворюваності та смертності дітей, важливу роль відіграє попередження нещасних випадків і травм, що стали одними з головних факторів, які загрожують життю і здоров'ю дітей [109, с. 29]. Травми не тільки шкідливо позначаються на здоров'ї дітей, але й у ряді випадків закінчуються інвалідністю або смертельним наслідком. Рівень дитячого травматизму залишається досить високим, причому як в цілому у нашій країні, так і в Запорізькій області зокрема. Лише за останні два роки отримали різні ушкодження понад 30 тисяч дітей віком до 14 років. Тенденція до зниження цих показників поки що не спостерігається. Особливу небезпеку набуває травматизм для дітей дошкільного віку [109, с. 29].

Як показує досвід, забезпечити власну безпеку дитина зможе лише за умови, якщо володітиме навичками самозахисту та самострахування, буде обізнаною, фізично підготовленою. Для вирішення цього завдання варто використовувати фізичні вправи, які містять елементи ризику, небезпечності, але

при цьому попередньо навчитися навичкам самострахування. Тому попередження травматизму під час занять фізичними вправами дітей дошкільного віку передбачає не лише створення умов для безпечності занять, а й навчання дітей елементів самозахисту та самострахування, що має бути складовою комплексної програми з фізичного виховання [110, с. 19].

Аналіз травматизму дітей дошкільного віку показав, що на дітей віком від чотирьох до шести припадає понад 40% усіх травм, у структурі яких більше половини ушкоджень становлять різні види падінь [112, с. 2].

У таких видах спорту, які належать до найбільш травмонебезпечних (волейбол, гандбол, гірські та водні лижі, парашутний спорт), юних спортсменів на початковому етапі підготовки спеціально навчають техніці різним видам падінь з метою запобігання випадків тяжких пошкоджень. Разом з тим, на жаль, навчання цим життєвоважливим навичкам дітей не навчають ні в закладах дошкільної освіти, ні навіть під час занять в спортивних секціях.

У зв'язку з вищезазначеним, актуальними є дослідження, що стосується розробки відповідних програм попередження травматизму дітей дошкільного віку засобами фізичних вправ, які б відзначалися відповідною простотою практичного застосування і не вимагали додаткових коштів.

Спеціальні дослідження та власний досвід дозволили науково обґрунтувати методика формування рухових умінь і навичок травмонебезпечних різних видів падінь, як засобу попередження травматизму під час падінь в нестандартних та ускладнених умовах дітей дошкільного віку. Важливе значення має розробка регламентацій з практичної реалізації попередження травматизму дітей засобами фізичних вправ, так як ця робота не регламентована в програмах фізичного виховання навчальних закладів та програмах підготовки інструкторів фізичної культури закладів дошкільної освіти.

Розробка методики навчання вправам страхування й самострахування, як засобу попередження травматизму під час падіння в нестандартних та ускладнених умовах, надзвичайно важливе в науковому і практичному значенні,

якщо враховувати, що це стосується пошуку шляхів і засобів, які дають можливість істотно знизити рівень травматизму дітей дошкільного віку.

Такі вправи можуть використовуватися, як на спеціально організованих заняттях, так і на заняттях з використанням інноваційних технологій, які будуть сприяти формуванню у дітей розуміння цінності власного здоров'я та оточуючих, вміння піклуватися про нього [114, с. 96].

Програма безпеки у фізичному вихованні та оздоровленні дітей дошкільного віку – це випереджувальний комплекс організаційно-педагогічних дій, спрямованих на створення таких умов діяльності дітей, за яких небезпеку їхньому життю і здоров'ю було б зведено до безпечного мінімуму, а при виникненні такої вона б успішно долалася адекватним самострахуванням, страхуванням з боку дорослих і відповідними діями дітей [110, с. 16-17].

Запропонована нами система попередження травматизму дітей дошкільного віку складається з двох складових: методика навчання дітей безпечному падінню та програма підготовки фахівців фізичного виховання до здійснення попередження травматизму засобами фізичних вправ, яка має бути постійною та комплексною.

Розроблена методика попередження травматизму пропонує матеріал для навчання дітей дошкільного віку життєвоважливим руховим навичкам і вмінням – травмобезпечним падінням у нестандартних та ускладнених умовах, що сприяє зниженню рівня травматизму. Зазначену програму складено з урахуванням запропонованої нами класифікації способів падіння, в основу якої покладений принцип управління рухом з урахуванням часово-просторових та координаційних параметрів дій.

1. Падіння уперед:

- а) на руки- груди;
- б) з перекатом через плече;
- в) у перекид через плече.

2. Падіння убік:

- а) на стегно з перекатом;

- б) на руки-груди;
- в) на стегно з перекатом на спину з наступним обертанням.

3. Падіння на спину:

- а) на спину;
- б) на спину в перекид через плече;
- в) на руки-груди з поворотом кругом.

Ця класифікація складається з найбільш поширених й доступних для дітей дошкільного віку види і способи падіння, оптимальне володіння якими є основою попередження травматизму.

Розроблено послідовність розучування травмобезпечних падінь дітьми дошкільного віку відповідно до вікових груп.

Перша група: діти 4-5 років.

Розучування:

- а) падіння вперед на руки – груди;
- б) падіння вбік на стегно з перекатом на руки-груди;
- в) падіння назад на спину.

Закріплення вміння виконувати різні види раніше вивчених падінь в ускладнених умовах.

На початкових фазах навчання падінь слід більше часу відводити на повільне їх засвоєння. При цьому краще використовувати цілісний метод, полегшуючи їх виконання за допомогою підвідних вправ. На етапі створення уявлення важливого значення набуває якісний показ вправ, близький до ідеального.

Друга група: діти 5-6 років.

Розучування:

- а) падіння вперед на руки-груди з перекатом та перекидом через плече;
- б) падіння вбік на стегно з перекатом на спину та наступним обертанням;
- в) падіння назад на руки-груди з поворотом кругом та падіння назад у перекид через плече.

Закріплення вмінь виконувати різні види падінь, попередньо вивчених у

першій групі, у нестандартних умовах. Удосконалення виконання різних видів падінь у нестандартних умовах, вивчених у першій групі.

Вправи з техніки падінь рекомендується вивчати на початку основної частини занять. Перед виконанням вправ слід проводити ретельну спеціальну розминку. Удосконалювати в простих та ускладнених умовах – під час проходження смуг перешкод. Варіабельності змісту і складності етапів смуг перешкод необхідно досягати шляхом введення різних способів падінь, послідовної зміни висоти й ширини перешкод, відстані між ними, способу їх подолання, кількості етапів. Варіанти смуг перешкод та рухові завдання рекомендується міняти через 1-2 занять, після того як основна частина учнів засвоїть виконання вправи.

При розробці експериментальної методики виходили з загальнопринятого поняття методики як сукупності норм педагогічної діяльності з навчання та виховання дітей. Структура занять і його основні компоненти були взяті за основу і залишені без змін. Разом з тим, експериментальна методика передбачає засоби й методи фізичного виховання, які направлені на формування у дітей дошкільного віку умінь виконувати різні види падінь в нестандартних та ускладнених умовах. Було визначено місце в структурі заняття, оптимальний час і кількість повторення при виконанні завдань.

В основу методики навчання покладений принцип комплексного та систематичного використання рухових дій з подолання смуг перешкод, вправ, що направлені на розвиток і вдосконалення тих координаційних здібностей та психофізіологічних функцій, які визначають результативність рухової діяльності в незвичних, нестандартних умовах.

Головним видом фізичних вправ є рухові завдання на виконання будь-яких видів падінь в умовах подолання різних за складністю та змістом смуг перешкод. У зв'язку з тим, що при проходженні етапів смуг перешкод м'язова діяльність виконується в основному при ЧСС в зонах великої та високої інтенсивності, завдання з подолання смуг перешкод виконувались в основній частині заняття методом перемінної вправи в режимі безперервного навантаження.

Виходячи з нашої мети та завдання: навчити життєвоважливим умінням та навичкам – падінням, запропоновано вивчення таких видів падінь, які найбільш часто зустрічаються в повсякденному житті.

З метою формування у дітей умінь та навичок правильно падати, при яких виключається можливість отримати пошкодження, з перших занять з дітьми 4-5 років, протягом 3-5 (на початку основної частини занять) хвилин виконувалися спеціально-підготовчі вправи, які сприяли в подальшому швидкому оволодінню технікою падінь. Це найбільш доступні і адаптовані до цієї вікової групи вправи: біля стіни, на гімнастичній стінці, на гімнастичній лаві, на гімнастичній колоді, на канаті, на підлозі. Після виконання цих вправ, коли всі діти будуть готові фізично, можна починати навчання техніки падінь. На початку основної частини занять відводилося на виконання спеціально-підготовчих вправ (2 хв.), вправи на виконання техніки падіння вперед на руки-груди (3 хв.) та в кінці основної частини – подолання смуги перешкод (4 хв.). Вправи виконуються в спортивному залі з застосуванням найпростішого обладнання – міні-смуг перешкод. На початковому етапі можливе виконання вправ на гімнастичних матах, гімнастичній доріжці, але в подальшому доцільніше все це виконувати на підлозі, дотримуючись головного – послідовності та відповідно до складеності вправ.

Головне правило на початку навчання – при падінні затримати дихання, напружити м'язи тулуба, підборіддя притиснути до грудей, зуби зціпити – на якусь мить перетворитися в пружний м'ячик.

Так як найчастіше діти падають вперед, то і навчання падінням пропонуємо з падіння вперед на руки-груди.

Аналіз техніки падіння вперед на руки-груди.

1. В.п. Стійка – ноги нарізно.
2. Згинаємо ноги (напівприсівши), нахил прогнувшись, вага тулуба переноситься вперед, при цьому напружуючи м'язи рук та тулуба.
3. Падаючи, руки випростовуємо вперед-донизу, долонями униз.
4. Після торкання підлоги пальцями і з дотиком усією кистю, руки

згинаються.

5. Голова повертається вбік, протилежний падінню, підборіддя притискується до грудей.

6. Амортизаційний рух руками (зменшення швидкості за рахунок зусиль рук). Прогнувшись, приземлення на зігнуті руки, з послідовною опорою на руки- груди.

Основні помилки при виконанні:

1. Рух підборіддям донизу.
2. Відсутність або недостатній поворот голови вбік, протилежний падінню.
3. Падіння на прямі руки (відсутність амортизаційного руху руками), тобто виставлення прямих рук назустріч опорі без послідовного їх згинання.

4. Недостатній амортизаційний рух руками.

5. Недостатнє напруження м'язів рук та тулуба.

6. Приземлення на зап'ястя.

7. Відведення ліктів убік.

8. Заплющення очей, що призводить до втрати візуального контролю.

9. Недостатній розвиток рухових здібностей.

10. Несвоєчасне напруження м'язів рук та тулуба.

Виконувати вправи до того часу, поки діти не навчаться падати майже безшумно.

Другий вид падінь, який вивчається – це падіння вбік на стегно з перекатом на руки - груди.

Аналіз техніки падіння вбік на стегно з перекатом на руки-груди.

1. В.п. Сійка – ноги нарізно.

2. Незначне згинання ніг.

3. Падіння вправо (вага тіла переноситься на праву ногу).

4. Одночасно права рука рухається вправо-вниз до повного випростування.

5. Пальці правої руки спрямовані вбік, протилежний падінню (вліво), кисть долонею вниз.

6. Напружуються м'язи тулуба та рук.

7. Амортизаційний рух руками.

8. Лікті притискуються до тулуба.

9. Приземлення на стегно.

Основні помилки при виконанні:

1. Підборіддя не притиснуто до тулуба.

2. Пальці рук спрямовані вперед.

3. Приземлення на пряму праву (ліву) руку (збоку падіння), що неминуче приводить до перемому кісток рук чи плеча.

4. Приземлення на передню частину плеча («втикання» плеча в підлогу) без

своєчасного обертання тулуба.

5. Недостатньо округлена спина.

6. Лікоть правої руки не притиснутий до тулуба.

7. Несвоєчасне напруження м'язів тулуба та правої руки.

В якості моделі, що дає можливість успішно формувати і вдосконалювати у дітей уміння виконувати різні види падінь в нестандартних умовах, використовувались смуги перешкод.

Смуги перешкод на цьому етапі навчання складаються з урахуванням віку, рівня підготовки дітей. Як правило, подолання смуг перешкод вимагало використання рухових навичок, що вивчалися раніше, але в нових скомбінованих сполученнях, які виконувалися в нестандартних умовах.

Варіанти складності і змісту смуг перешкод досягались шляхом змін параметрів руху (темпу, швидкості), зміною способів падінь, зміною висоти перешкоди, а також кількістю, послідовністю і довжиною етапів.

Перед виконанням вправ на смугах перешкод, треба більш ретельніше проводити спеціальну розминку, суворо дотримуватись техніки безпеки, самострахування під час виконання падінь. При складанні варіантів смуг перешкод включати тільки добре вивчені вправи, перешкоди і види падінь.

Особлива увага при розробці експериментальної методики надавалась дотримуванню дидактичних принципів теорії навчання руховим діям: систематичності, послідовності навчання, свідомості та активності того, хто навчається, зв'язку навчання з практикою. Перед першим проходженням цілісної смуги перешкод, на початковому етапі діти роблять одну-дві спроби виконання падіння з подоланням окремих незнайомих перешкод. Потім виконується подолання окремих елементів смуги спочатку у повільному темпі, а потім з більшою швидкістю. На заключному етапі навчання подолання смуги перешкод виконувалось на кращий командний час. Кількість повторних проходжень варіантів смуг перешкод дозувалось від 1-го до 3-х разів у залежності від віку, фізичної підготовленості дітей та складності змісту смуги перешкод. Після того, як більшість дітей успішно впорається з виконанням рухових завдань, варіанти смуг перешкод мінялись.

У розв'язанні завдань, широкого застосування набули ігровий і змагальний способи. Використання змагального методу на заключному етапі навчання підвищувало зацікавленість дітей до навчальної діяльності, стимулювало їх до максимального виявлення особистих якостей та рухових здібностей, що в свою чергу сприяло кращому засвоєнню навчального матеріалу.

На наступному етапі закріплюється виконання техніки падіння на руки – груди та падіння вбік з перекатом на руки – груди і вивчається новий вид падіння – падіння назад на спину. Це досить небезпечний вид падіння, тому йому треба надати особливої уваги та часу.

Аналіз техніки падіння назад на спину.

1. В.п. Стійка – ноги нарізно.
2. Згинаємо ноги, вага тіла переноситься назад (початок падіння).
3. Випростуємо руки до положення напівзігнуті та відводимо назад-вниз.
4. Напружуємо м'язи рук та тулуба.
5. Пальці рук направлені у бік стоп (протилежний бік до напрямку падіння).
6. Приземлення на руки, доторкуючись долівки спочатку фалангами

пальців, потім всією кистю.

7. Голова нахилиється вперед.
8. Доторкування підлоги тазом.
9. Перекат на округленій спині.

Основні помилки при виконанні:

1. Прямі руки доторкаються підлоги.
2. Відсутність своєчасного напруження м'язів.
3. Пальці спрямовані у бік падіння.
4. Падіння на лікті.
5. Підборіддя недостатньо притиснуто до тулуба.
6. Недостатньо округлена спина при перекаті.

Основною методичною особливістю застосування більшості вправ на виконання падінь є неприпустимість їх швидкого виконання. Всі завдання, пов'язані з виконанням падінь, вимагають від дітей зосередженості, уваги, вольових зусиль. Тому, при всіх перевагах ігрового та змагального способів, радимо практикувати їх тільки лише за умов достатнього засвоєння техніки падінь в стандартних умовах. На початкових фазах навчання різним видам падінь слід більше часу відводити на повільне їх вивчення. При цьому краще використовувати цілісний метод навчання, полегчуючи їх виконання за допомогою підготовчих та підвідних вправ. На етапі створення уявлення, чимало значення набуває якісне демонстрування вправ, близьке до ідеального.

Фронтальний спосіб використовувати, переважно, при розв'язанні складних для засвоєння завдань: коли учні ще не навчені працювати самостійно; коли контингент учнів є відносно однорідним за підготовленістю; на початковому етапі навчання.

Індивідуальний підхід до дітей, що встигають краще за інших або ще не встигають за більшістю учнів, обов'язкова умова використання фронтального способу. При груповому способі організації діяльності дітей найчастіше склад груп залишається сталим протягом заняття або їх серії.

У кінці основної частини заняття використовуються смуги перешкод, а також різні естафети, змістом яких є різні види падінь та елементи рухових завдань з подолання смуг перешкод. Крім того, видозмінювались умови виконання освоєних за програмою або в цілому уже сформованих рухових навичок.

Зміст естафет добирається з урахуванням їх інтегральної взаємодії на розвиток фізичних якостей, координації рухів, рівноваги. В естафетах необхідно також послідовно виконувати кілька рухових дій після виконаного вестибулярного навантаження, розподілити і переключити увагу при одночасному виконанні кількох дій. Бажано використовувати рухливі ігри, в тому числі й українські народні ігри. Окремі ігри передбачають введення додаткових правил або особливостей організації з метою цілеспрямованого впливу на розвиток проявлення швидкості розподілення й переключення уваги, координації рухів, вміння зберігати рівновагу, точність диференціювання просторових параметрів та часових інтервалів, прояву сили. В цілому на занятті на цей матеріал відводиться від 3 до 5 хвилин.

Подальше навчання техніки інших видів падінь для дітей 5-6 років подається в такій послідовності.

Техніки падіння вперед на руки – груди з перекатом через плече.

1. В.п. Стійка – ноги нарізно.
2. Згинаємо ноги (напівприсівши) та руки (напівзігнуті в ліктях).
3. Нахиляємося, вага тіла переноситься вперед.
4. Напружуємо м'язи рук та спини.
5. Руки, випрямляючись, рухаються вперед.
6. Після торкання підлоги пальцями або долонею, руки згинаються.
7. Голова повертається вбік, протилежний падінню, притискується до грудей.
8. Амортизаційний рух руками.
9. Лікті зближуються, притискуючись до грудей.
10. Права (ліва) рука згинається значно більше лівої (правої).

11. Тулуб повертається (початок перекату).
12. Торкання підлоги відбувається задньою частиною плеча.
13. Після закінчення перекату перейти в положення «упор», зігнувши руки.

Основні помилки при виконанні:

1. Відведення голови назад.
2. Недостатнє напруження м'язів рук та тулуба.
3. Недостатньо округлена спина.

А також усі помилки, вказані в підрозділі «Падіння вперед на руки – груди», окрім пункту 2.

Аналіз техніки падіння вперед у перекид через плече).

1. В.п. Сійка – ноги нарізно.
2. Згинаємо ноги (присідаємо) та руки (напівзігнуті).
3. Нахил прогнувшись, тулуб переноситься вперед (початок падіння).
4. Напружуємо м'язи рук та спини.
5. З упору, присівши, нахилиляємося вперед, спираючись на руки перед гомілками, випростуючи ноги, починаємо поштовх ногами.
6. Вага тулуба переноситься на руки.
7. Одночасно зігнути руки і нахилити голову вперед до торкання підборіддям грудей.
8. Амортизаційний рух руками.
9. Руки притискуємо до тулуба.
10. Виконати перекид, м'яко спираючись на плече, лопатки.
11. Згрупуватися, перекотитися через плече на округленій спині.
12. Випростуючи руки, закінчити перекид.

Основні помилки при виконанні:

1. Рух голови назад на початку перекиду.
2. Торкання головою підлоги.
3. Відсутність активного руху головою вниз.
4. Приземлення на лікоть, внаслідок непритискування руки до тулуба.

5. Недостатньо округлена спина.
6. Недостатнє напруження м'язів рук та тулуба.
7. Недостатній амортизаційний рух руками.

Аналіз техніки падіння на стегно з перекатом на спину.

1. В.п. Стійка – ноги нарізно.
2. Згинання ніг та рук (напівзігнуті в ліктях).
3. Нахиляємося вперед-вправо, переносимо вагу тіла на праву ногу.
4. Падаючи, випростуємо руки.
5. Торкаючись підлоги, права рука згинається (пальці повинні бути направлені в протилежний бік, кистю долоні до підлоги), притискаючись до тулуба.

6. Одночасно напружуються м'язи руки та тулуба.
7. Округлення спини.
8. Приземлення на задню частину плеча.
9. Перекат через округлену спину.

Основні помилки при виконанні:

1. Рух головою назад.
2. Пальці правої руки не спрямовані вбік, протилежний напрямку падіння.
3. Падіння на прямі або недостатньо зігнуті руки.
4. Виставлення руки вперед та падіння на лікоть.
5. Недостатнє та несвоєчасне напруження м'язів рук і тулуба.
6. Приземлення на зап'ястя.
7. Розведення ліктів убік.
8. Недостатній рівень розвитку рухових здібностей.
9. Непритиснутий лікоть правої руки до тулуба (падіння у правий бік).

Аналіз техніки падіння назад у перекид через плече.

1. В.п. Стійка – ноги нарізно.
2. Згинання ніг та нахилання назад.
3. Вага тіла переноситься за площу опори (падіння).
4. Напруження м'язів тулуба та округлення спини.

5. Голова нахилиється вниз до торкання підборіддям тулуба.
6. Ноги згинаються.
7. Після доторкання підлоги тазом виконується перекат.
8. Руки, кистями спрямовані до плеч, швидко становляться на підлогу напроти плеч на рівні голови.
9. Спираючись на кисті, перевернутися через плече.
10. Перейти в упор присівши, не розгинаючи ніг.

Основні помилки при виконанні:

1. Відведення голови назад.
2. Недостатнє округлення спини.
3. Несвоєчасне ставлення рук на підлогу.
4. Розгинання ніг під час перекиду
5. Недостатнє та несвоєчасне напруження м'язів рук і тулуба.
6. Приземлення на зап'ястя.
7. Розведення ліктів убік.
8. Недостатній рівень розвитку рухових здібностей.
9. Непритиснутий лікоть правої руки до тулуба (падіння у правий бік).

Аналіз техніки падіння назад на руки–груди з поворотом кругом.

1. В.п. Стійка – ноги нарізно.
2. Незначне згинання ніг, перенесення ваги тіла назад.
3. У падінні, починаючи рух руками, повертаємо тулуб кругом, одночасно трохи згинаємо руки.
4. Голову повертаємо убік, притискуючи підборіддя до грудей.
5. Напружуємо м'язи тулуба та рук.
6. Після торкання підлоги фалангами пальців, а потім усією кистю, виконуємо амортизаційний рух руками (руки згинаються).
7. Приземлення на зігнуті руки з послідовним торканням підлоги грудьми- животом.

Основні помилки при виконанні:

1. Несвоєчасний поворот тулуба.

2. Недостатній поворот голови, підборіддя не притискується до тулуба .
3. Недостатній амортизаційний рух руками.
4. Лікті недостатньо притискуються до тулуба.
5. Несвоєчасне напруження тулуба та рук.

Ефективність навчання дітей падінням у нестандартних та ускладнених умовах багато в чому залежить від кількості їх повторень на занятті. Оптимальна частота повторень у свою чергу залежить від раціональної організації учнів на занятті. Під час вивчення падінь слід планувати їх повторення кілька разів підряд. Це сприяє більш ефективному формуванню рухових навичок. Оптимальну кількість повторень падінь залежить від кількості дітей у групі, наявності обладнання спортивного майданчика та залу, їх розмірів, кількості інвентаря, складності виду падіння, що вивчається.

Практична реалізація змісту рекомендованої програми здійснюється за допомогою раціонального планування й розподілення навчального матеріалу з необхідним комплексом засобів для оволодіння ним.

Розроблена й апробована методика попередження травматизму дозволяє цілеспрямовано вирішувати оздоровчі завдання щодо найчастіших порушень здоров'я школярів – травм. Використання цієї методики дозволило підвищити рівень гармонійності розвитку фізичних якостей, сформувати життєвоважливі рухові вміння і навички у системі фізичного виховання.

Практичний досвід роботи з попередження травматизму дітей дошкільного віку засобами фізичних вправ показав, що вирішення цієї проблеми суттєво залежність від рівня відповідних знань і умінь фахівців фізичного виховання.

У зв'язку з безперечною актуальністю та практичною значущістю проблеми, розроблена навчальна програма «Попередження травматизму дітей дошкільного віку засобами фізичних вправ». Програма курсу передбачає надати слухачам базових знань сучасних уявлень про особливості регуляції людини в нестандартних умовах; адаптативного значення варіабельності рухових дій і методів її формування; поняття безпечного способу життя; вікових особливостей основних психофізіологічних функцій дитини; основних понять і

термінів, пов'язаних з її профілактикою; умінь виконувати відповідні фізичні вправи в нестандартних та ускладнених умовах і навчати цих вправ школярів; умінь складати індивідуальні домашні завдання з попередження травматизму засобами фізичних вправ; методика навчання травмобезпечним падінням дітей у нестандартних та ускладнених умовах.

Програма розрахована на 2 години лекцій, 6 годин практичних та 6 годин індивідуальних занять.

Під час лекцій викладається теоретичний матеріал з основних питань програми. Акцент робиться на вікових особливостях основних психофізіологічних функцій дітей дошкільного віку, сучасних уявленнях про особливості регуляції людини в нестандартних умовах, техніці та основних помилках при виконанні травмонебезпечних падінь.

На практичних заняттях систематизується матеріал, звертаючи особливу увагу на уміння та навички проведення виховної роботи з дітьми та батьками. В спортивному залі вивчають техніку різних видів травмобезпечних падінь, страховку та самостраховку під час падінь в екстремальних умовах, а також методику викладання.

Отже, виявлено, що на дітей віком від чотирьох до шести років припадає понад 40% усіх травм і найбільш поширеними видами травм серед дітей дошкільного віку є травми у структурі яких більше половини ушкоджень становлять різні види падінь. З'ясовано, що дошкільний вік дітей характеризується зростанням рухової активності, фізичних можливостей підвищенням допитливості, прагненням до самостійності, але відсутність життєвого досвіду нерідко призводить до виникнення травмонебезпечних ситуацій. Доведено, що основним становищем для обґрунтування ролі фізичних вправ у профілактиці дитячого травматизму була ідея у тому, що під час систематичних заняттях за спеціальної програмі значно зростає варіативність рухових дій, які супроводжуються значним підвищенням адекватних можливостей.

Обґрунтована й апробована методика попередження травматизму засобами фізичних вправ дозволяє цілеспрямовано вирішувати оздоровчі завдання щодо найчастіших порушень здоров'я дітей дошкільного віку – травм отриманих під час падінь. Крім того, використання цієї методики дозволило підвищити рівень гармонійності розвитку фізичних якостей, сформувати життєвоважливі рухові вміння і навички у системі фізичного виховання.

Покращення стану травматизму серед дітей дошкільного віку можливо у разі комплексного підходу до проблем попередження травматизму на всіх рівнях та має включати не тільки внесення змін у законодавчі та нормативно-правові акти й набуття практичних безпекових навичок, зокрема таких життєвоважливих умінь і навичок як травмобезпечні падіння в екстремальних умовах, а також необхідно змінити ставлення кожного до особистої безпеки, усвідомлення, що запорукою безпеки є неухильне дотримання всіма учасниками освітнього процесу встановлених правил поведінки. За таких умов можливе докорінна зміна стану на краще.

Роботу з попередження травматизму в закладах дошкільної освіти необхідно проводити диференційовано, залежно від віку дітей. Заходи щодо попередження травматизму дітей дошкільного віку повинні включатися в план виховної роботи, який контролюється керівництвом закладу дошкільної освіти, спрямовуються на попередження травматизму та проводяться в позанавчальний час. Знання та навички, отримані в закладі дошкільної освіти, закріплюються в повсякденному житті. Основна увага дорослих має бути направлена на попередження травматизму під час занять фізичними вправами, рухливими та спортивними іграми.

Вважати виконання завдань щодо попередження травматизму серед учасників освітнього процесу одним з першочергових завдань керівників всіх рівнів задля забезпечення прав учасників освітнього процесу на безпечні та нешкідливі умови навчання.

Аналіз отриманих результатів, дозволяє стверджувати, що розроблена програма попередження травматизму засобами фізичних вправ, яка складається

з підготовки фахівців фізичного виховання до навчання дітей дошкільного віку життєвоважливим руховим навичкам і вмінням – травмобезпечним падінням у нестандартних та ускладнених умовах суттєво знижує рівень травматизму. Така попередня підготовка готує дітей дошкільного віку до майбутнього безпечного навчання в школі.

SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.7.1

7.1 Освітнє середовище в групах раннього віку: аспекти сенсорно-пізнавального розвитку

Освітнє середовище можна визначити як простір, що оточує дитину і з яким вона постійно взаємодіє. Водночас освітнє середовище закладу дошкільної освіти є потужним чинником особистісного зростання вихованців, пізнання ними навколишнього, набуття соціального досвіду в процесі різних освітніх взаємодій, утвердження кожної дитини як суб'єкта діяльності тощо. Тобто освітнє середовище охоплює не лише педагогічні впливи, але й активну позицію дитини в різних видах освітніх взаємодій з урахуванням її потреб, інтересів та можливість вибору способу дій з тими елементами середовища, які цікавлять її в конкретний момент, тобто: «тут і зараз». Аналіз наукових досліджень з даної проблеми дозволив встановити, що сенсорний розвиток дитини відіграє надважливе значення у становленні її пізнавальної діяльності та є підґрунтям її розумового розвитку. Зі сприймання предметів і явищ оточуючого світу починається пізнання. Всі інші форми пізнання – запам'ятовування, мислення, уява – будуються на основі образів сприймання, є результатом їх переробки. Для кожного віку визначені завдання сенсорного виховання, що відповідають рівню розвитку сприймання і водночас сприяють переходу до вищих рівнів. На наш погляд, в означеному контексті дуже важливий ранній вік життя людини, адже на цьому етап найбільш активно відбуваються нагромадження уявлень про навколишній світ. За твердженням Е. Еріксона, у ранньому віці починає формуватися «базисна довіра до світу», тобто уявлення дитини не лише про предмети й явища навколишнього, але й про надійність взаємодії зі значущими для неї дорослими (батьків, вихователів), емоційну близькість із ними. Підготовлене та організоване належним чином освітнє середовище є підґрунтям для реалізації особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного,

підходів до організації та здійснення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

З метою ґрунтовного опрацювання обраної теми нами були виокремлені її основні дефініції, а саме: «середовище», «розвивальне середовище», «дизайн», «універсальний дизайн», «сенсорика», «сенсорний розвиток», «пізнавальна активність» тощо. За допомогою низки енциклопедій, словників, довідників нами представлена дефінітивна характеристика цих понять.

Як зазначає І. Карабаєва, структура феномену «розвивальне освітнє середовище» включає три основні компоненти: провідний – «середовище» та поняття, які характеризують його ознаку, – «освітнє», «розвивальне». Середовище – це оточення, сукупність природних, предметних та соціальних умов, в яких дитина зростає, опановує науку життя, стає компетентною особистістю з притаманними їй індивідуальними особливостями. Це поле соціальної і культурної діяльності, образ життя, сфера передачі та закріплення соціального досвіду, культури, субкультури, розвитку творчості. Таким чином, під дефініцією «середовище», мають на увазі все, що оточує дитину дошкільного віку, а саме: довкілля як цілісність або певну частину цієї цілісності [125]. Зокрема, «розвивальне середовище» – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують життя у дошкільному закладі. 1. Поняття середовище – широке і об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів та об'єктів, серед яких народжується, живе і розвивається організм [133]. 2. Сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму. 3. Соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення [134].

Для більшості науковців освітнє середовище є складним поліфункціональним, багатоаспектним явищем і визначається як сукупність різноманітних (психолого-педагогічних, організаційних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, дидактико-методичних тощо) умов, комплексного застосування людських та всіх інших ресурсів для реалізації освітніх цілей. Проблема створення розвивального середовища та організації освітньої

взаємодії в ньому пов'язана з тим, що переважна більшість педагогів, на жаль, зводить поняття «освітнє середовище» до предметно-просторової організації меблів, обладнання, дидактичних засобів у приміщенні групи, ігноруючи інші аспекти цього феномена (зокрема, можливості особистісного самовизначення дошкільника в різних видах активності попри нав'язування йому діяльності, організованої за ініціативою педагога) [135, с. 10].

Численні дослідження науковців, зокрема І. Карабаєвої, К. Крутій, О. Рейпольської та інших наголошують на тому, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти обов'язково має бути розвивальним. Зазначимо, що поняття «розвивальне середовище» було введено Дж. Равеном як простір розвитку компетентності. Згідно трактування дослідника, у такому середовищі люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, і в процесі їх досягнення розвивати свою компетентність. На думку Дж. Равена, дефініція «розвинути» – означає посилити, дати можливість проявитися та зміцнитися, набути зрілої форми, відповідної певному вікові, окультурити, використати всі можливості для вдосконалення когось, чогось. За цією логікою, розвивальним є таке предметне, природне та соціальне середовище, яке не гальмує природних життєвих виявів дитини, сприяє їхній реалізації, становленню, вдосконаленню.

В контексті нашого дослідження маємо зазначити, що інтерес для нашого дослідження мають ті педагогічні системи/практики, в яких середовище зазначене, як третій вчитель, а саме: Монтессорі середовище та облаштування простору в реджіо-підході, що підкреслює значущість освітнього середовища для виховання та розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Зокрема, згідно системи М. Монтессорі, підготовлене середовище є таким, в якому активність дитини поступово збільшується, а активність педагога поступово зменшується. Щодо Реджіо-підходу: освітнє середовище має бути корисним і навчальним із використання різноманітних засобів; простір не повинен обмежувати дітей у пізнанні; бути доступним, виступати полем для самостійності; захоплювати та мотивувати до пізнання нового.

Заслуговує на увагу думка І. Кондратець стосовно дефінітивної характеристики досліджуваного поняття. На її переконання, поняття «простір» є більш широким, ємним та багатокomпонентним, порівняно з поняттям «середовище» і вартує подальших досліджень. Ми цілком підтримуємо цю думку, оскільки вона корелюється з такими психолого-педагогічними засадами, як: свобода і право дитини на вибір діяльності, свобода і право педагога на вибір форми освітньої взаємодії з дітьми тощо.

Поняття «дизайн» – це творчий метод, процес і результат художньо-технічного проектування промислових виробів, їхніх комплексів і систем, орієнтований на досягнення найповнішої відповідності створюваних об'єктів і середовища загалом потребам людини, як утилітарних, так і естетичних. «Дизайн» (англ. design) – задум, план, мета, намір, творчий задум, проєкт і креслення, розрахунок, конструкція, ескіз, малюнок, візерунок, композиція, мистецтво композиції, витвір мистецтва. Слово «design» з'явилося в XVI ст. та вживалося по всій Європі. Італійський вислів «disegno intero» означав народжену у художника і викликану Богом ідею – концепцію твору мистецтва. Оксфордський словник 1588 р. подає таку інтерпретацію цього слова: «задуманий людиною план або схема чогось, що буде реалізовано, перший начерк майбутнього твору мистецтва». 1849 р. в Англії вийшов перший у світі журнал, який мав у назві слово «дизайн» – «Journal of Design», заснований державним діячем, художником-проектувальником сером Г. Коулом (він же виступав ініціатором проведення Всесвітньої виставки у Лондоні 1851 р.). У вересні 1969 р. на конгресі Міжнародної ради організацій з дизайну було прийнято наступне визначення: «Під терміном дизайн розуміється творча діяльність, мета якої – визначення формальних якостей предметів, вироблених промисловістю. Ці якості форми відносяться не тільки до зовнішнього вигляду, але головним чином до структурних та функціональних зв'язків, які перетворюють систему в цілісну єдність з точки зору, як виробника, так і споживача»[119, 123, 132].

Сучасне уявлення про дизайн в цивілізованому світі розглядається набагато ширше, ніж промислове проектування. І дійсно, в будь-якій галузі діяльності людини, будь то мистецтво, будівництво або політика ми стикаємося з поняттям дизайну.

Ще одне поняття, виокремлене нами, було «універсальний дизайн» (англ. universal design) це – дизайн продуктів, середовищ, програм і послуг, які можуть бути використані всіма людьми максимально можливо без необхідності адаптації чи спеціалізованого проектування. Універсальний дизайн це – дизайн усіх речей, в центрі уваги якого знаходиться людина і який враховує потреби кожного і кожної. Універсальний дизайн не виключає допоміжних пристроїв для конкретних груп людей з інвалідністю, де це необхідно[142]. Метою універсального дизайну є поліпшення життя усіх людей, створення продуктів, інформації та навколишнього середовища, які можуть використовуватися найбільшою кількістю людей. Універсальний дизайн також називають інклюзивним дизайном, дизайном для всіх, а також дизайном на всі випадки життя [142].

Вперше дизайн навколишнього середовища був визнаний як одна з умов досягнення громадянських прав у «Законі про реабілітацію» (США, 1973 р.). Але правові вимоги до дизайну обмежувались тільки установами, які фінансувались із державних фондів та були зосереджені на потребах людей з проблемами мобільності, в основному тих, хто переміщувався в кріслах колісних, та людей тотально незрячих. У 1970 р. американський архітектор М. Біднер висловив думку, що функціональний потенціал кожної людини посилюється, коли знімаються довколишні фізичні бар'єри і бар'єри ставлення. Він наполягав на новій концепції доступності, яка має бути ширшою та універсальною, тобто враховувати/задовольняти потреби ширшої групи людей з різними функціональними обмеженнями. У 1987 р. групі ірландських дизайнерів на Всесвітньому конгресі промислових дизайнерів «ICSID» вдалося домогтися включення до резолюції норми про те, що дизайнери в своїй роботі мають обов'язково враховувати фактор інвалідності. Вагомий внесок до впровадження

принципів доступного дизайну вніс американський архітектор Р. Мейс. Саме він вперше домігся введення в Північній Кароліні у 1973 р. забезпечення принципів доступності на законодавчому рівні, що стало взірцем і моделлю для інших американських штатів. Він почав використовувати термін «універсальний дизайн» і співставив його з визначенням «доступний дизайн», яке на той час уже використовувалося фахівцями. На його думку, універсальний дизайн не є наукою, стилем або чимось новим унікальним. Він вимагає лише необхідності усвідомлення ринкових відносин і поміркованого підходу: все що проектується і виробляється, має бути таким, щоб ним повною мірою могла користуватися кожна людина. Поняття доступності стосується маломобільних категорій населення та концентрується переважно на питаннях фізичного доступу до транспорту, будівель і споруд, а також доступу до інформації. Відповідно до офіційного визначення, яке міститься у Державних будівельних нормах України «Будинки і споруди: доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення» (2006 р.), «маломобільні групи населення – це люди, що відчують труднощі при самостійному пересуванні, одержанні послуги, необхідної інформації або при орієнтуванні в просторі».

У Концепції універсального дизайну прописані сім обов'язкових для виконання принципів, а саме: 1) рівність та доступність використання, 2) гнучкість використання, 3) простота та інтуїтивність використання, 4) доступно викладена інформація, 5) терпимість до помилок, 6) малі фізичні зусилля, 7) наявність необхідного розміру, місця, простору [142, 144].

«Сенсорика» (від лат. – орган чуттів, – відчуття) – поняття, що узагальнює відчуття; чуттєве пізнання об'єктивної дійсності за допомогою відчуттів і сприймань. Чуттєве відображення здійснюється через зорові, слухові, нюхові, тактильні (дотикові) аналізатори [130].

«Сенсорний» (від лат. *sensus* – почуття, відчуття) – той, що почуває; сенсорні нервові волокна – це волокна, по яких збудження передається з органів і тканин у ЦНС; частіше називаються доцентровими (аферентними) нервовими волокнами [143, с. 461].

«Розвиток» як філософська категорія містить наступні важливі складові: рух, процес, зміна. «Розвиток – дія, процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Направленість (спрямованість), як характерна ознака розвитку, забезпечує в системі процеси виникнення і накопичення змін, що згодом ведуть до появи (виникнення) нової якості – від спадаючого до висхідного; від старого до нового; від простого до складного; від випадкового до необхідного» [140].

Інтелектуальний розвиток містить розвиток трьох взаємопов'язаних процесів: розвиток мислення; розвиток пам'яті; розвиток уваги, що в свою чергу, є основою сприймання. Сприймання, як складна пізнавальна діяльність, включає в себе цілу систему перцептивних дій, які дозволяють виявити об'єкт сприймання, пізнати його, виміряти, оцінити. Спосіб пізнання навколишнього світу, в основі якого лежить робота органів чуття називають – сенсорний розвиток.

«Успішність розумового, фізичного, естетичного виховання значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дітей, тобто від того наскільки досконало дитина чує, бачить, відчуває оточуюче» [129, с. 24].

У Державному стандарті дошкільної освіти (2021) поняття сенсорно-пізнавальної та логіко-математичної компетентності трактуються, як здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності. Результатом її сформованості на момент завершення дошкільної освіти є наявність пізнавальної мотивації, базису логіко-математичних, дослідницьких знань, набутих дитиною, умінь та навичок (аналізу, порівняння, узагальнення, здійснення самоконтролю), пізнавальний досвід, що накопичується і використовується в різних видах дитячої діяльності [122, с. 23].

Під пізнавальною активністю науковці розуміють самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях [120, с.12].

Енциклопедія освіти поняття «пізнавальна активність» розтлумачує як рису особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності [124, с. 678-680].

Заслуговує на увагу, що питання значення і облаштування середовища для розвитку дітей раннього і дошкільного віку не є штучним, надуманим. А підтвердженням тому – відображення його у вітчизняних нормативно-правових документах.

Зокрема, у Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020) обґрунтовано значення середовища для виховання і розвитку маленьких громадян нашої держави, а також виокремлено принципи взаємовідносин дорослого з дитиною у освітньому процесі, а саме: принцип рівності, принцип діалогу, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і дітей, принцип співіснування, принцип свободи, співрозвитку і прийняття [127].

Значення означених принципів підтверджено і у Державному стандарті дошкільної освіти. У цьому ж документі підкреслюється, що освітній процес, середовище повинні бути пристосовані до потреб дитини [118].

На особливу увагу заслуговує відображення цього питання у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти». Вперше однією з професійних компетентностей вихователя ЗДО названа проєктувальна, яка полягає у «здатності організовувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування», а однією з трудових функцій вихователя ЗДО, виокремлених нами є «участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища [139, с. 7].

Великого значення набувають саме Концепція безпеки закладів освіти та рекомендації МОН України «Про організацію безпечного освітнього простору в закладах дошкільної освіти та обладнання укриттів» не тільки тому, що життя і

здоров'я громадян у нашій державі – першочергова турбота, а й зважаючи на виклики, спричинені повномасштабним вторгнення росії на територію України.

У ракурсі досліджуваного питання особливо ретельно нами було опрацьовано Примірний перелік ігрового та навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти, затверджений наказом МОН України (2017 р.). Слід зазначити, що на допомогу керівникам та педагогам ЗДО у цьому переліку виокремлено вік дітей до трьох років, а також різні види діяльності дітей і за кожною категорією представлено орієнтовний перелік іграшок та посібників. Оскільки, предметом нашого дослідження є питання сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку, то слід зазначити, що деталізація цього питання представлена у підрозділі «Сенсорні іграшки», «Формування елементарних математичних уявлень», «Ознайомлення з природним довкіллям» та ін. [138].

На наступному етапі змістом нашої роботи було опрацювання досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів про середовище та його роль у вихованні дітей як дошкільного віку загалом, так і раннього віку, зокрема (І. Бех, А. Богущ, С. Васильєва, М. Вовчик-Блакитна, Н. Гавриш, Т. Гурковська, Н. Дятленко, І. Кіндрат, О. Кононко, О. Кочерга, Л. Лохвицька, Г. Люблінська, Р. Павелків, Т. Піроженко, О. Половіна, Т. Поніманська, В. Рагозіна, О. Рейпольська, О. Саприкіна, О. Семенов та ін.) [120, 121, 127, 128, 129, 131, 135, 136, 137].

Вагомим внеском у дослідження цього питання є видання лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України монографія «Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів» за науковою редакцією Н. Гавриш, навчально-методичний посібники «Виховуємо і розвиваємо дитину раннього віку» за загальною редакцією Н. Гавриш та «Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування» за редакцією О. Рейпольської [135].

Дослідження науковців (Л. Венгер, О. Запорожець та ін.) дали підставити встановити, що основою загального розумового розвитку дитини дошкільного

віку є сенсорний розвиток, а саме розвиток її відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: форму, колір, розмір, положення у просторі тощо, що забезпечує успішність дитини у різних видах діяльності та є підґрунтям логічного мислення. Однак, якщо засвоєння дитиною якостей та властивостей предметів та явищ відбувається стихійно, без раціонального педагогічного керівництва дорослих, воно досить часто виявляється поверховим. Наукові дослідження та практика дошкільної освіти свідчать, що без сенсорного виховання сприймання дітьми предметного, природного, суспільного світу ще довго залишається поверховим, безсистемним і не створює необхідної основи для загального розумового розвитку, різних видів діяльності, повноцінного засвоєння знань та навичок. Адже пізнання починається із сприймання предметів і явищ, а далі формується на основі образів сприймання, стає результатом їх перетворення.

Психологи і педагоги, чії дослідження були нами опрацьовані зазначають, що провідною діяльністю дітей третього року життя є предметна маніпулятивна діяльність з іграшками і предметами. Діти фактично наслідують 2-3 дії дорослого і лише з тими іграшками та предметами, які використовував дорослий, копіюючи його дії та емоції (розбирання і нанизування коліщаток на стрижень башточки, складання простих споруд з кубиків, вправи з сортерами, бізікубом та бізібордом тощо). До трьох років у дитини відбувається перехід до нової соціальної ситуації розвитку, в ході якої дитина пізнає функції предметів, що її оточують. Предметна діяльність представляється як сумісна діяльність дитини та дорослого, безпосередньо у співпраці з дорослим дитина вчиться маніпулювати з предметами. Тож у саме на третьому році життя зароджуються ігрова та інші продуктивні види діяльності. Оскільки взаємодія з дітьми цього віку має здійснюватися на високому емоційному позитивному рівні, шляхом зацікавлення дитини ситуацією, сюрпризним моментом тощо, науковці (Т. Гурковська, Н. Дятленко, К. Карасьова, О. Кочерга, Р. Павелків, Т. Піроженко, О. Цигипало та ін.) підкреслюють неабияке значення у сенсорно-

пізнавальному розвитку дітей не тільки раннього віку ігри та вправи з піском та водою (як у груповому приміщенні, так і на майданчику).

У дослідженнях сучасних вітчизняних науковців (О. Брежнева, Т. Гурковська, О. Кочерга, Р. Павелків, Т. Степанова та ін.) у сенсорно-пізнавальному супроводі дітей раннього віку акцент робиться на ретельний відбір методів і прийомів освітньої взаємодії з дітьми. Провідною групою методів і прийомів називаються практичні, оскільки саме завдяки ним створюються умови для вправлення дітей у виборі (кольору, геометричної фігури, картинки тощо). Саме цю особливість науковці радять враховувати при облаштуванні розвивального середовища для дітей раннього і дошкільного віку.

Нами була опрацьована також низка критеріїв облаштування освітнього середовища дошкільного закладу (О. Брежнева, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Рагозіна, О. Рейпольська та ін.), а саме: предметна насиченість фізичного простору, зміст і характер взаємодії учасників освітнього процесу в освітньому середовищі, часова і просторова організація видів активності дітей в умовах керованого та вільного вибору та його характеристики: комфортабельність, організованість, раціональність розташування, насиченість різноманітним ігровим та дидактичним матеріалом, використання усіх напрямів розвитку дитини, мобільність, багатофункціональність, відповідність індивідуальним та віковим можливостям дітей [135].

Критеріями ефективності освітнього середовища для груп раннього віку в освітньому просторі закладу дошкільної освіти, на наш погляд, є наступні: задоволення пізнавальних потреб кожного вихованця та можливість забезпечення умов для дослідницької діяльності дітей.

Розкриваючи питання облаштування розвивального середовища групової кімнати ЗДО, І. Кіндрат зазначає, що традиційна організація предметного середовища в групі передбачає лінійну модель. Тобто меблі для ігор і дидактичних посібників розміщено вздовж стін, а столи – посеред групи. За дослідженнями психологів лінійна модель організації середовища в групі психологічно некомфортна для дитини. Вона губиться в такому просторі і не

має місця для усамітнення – чи то самій, чи з кимось. Натомість ліпше дотримувати принципу гнучкого зонування простору за допомогою низьких шафок, столиків, ширм так, щоб максимально розвести дітей – не більше, ніж по шестеро – і водночас бачити їх за меблями. Це надає дітям відчуття затишності в маленькому просторі обраного кутка та мінімізує конфлікти між ними. Мобільність, закритість, можливість усамітнитися в куточку за допомогою ширм, які можна встановлювати, прибирати, переставляти, – це трансформування середовища, що забезпечує його поліфункціональність. Це дає змогу за потреби винести на перший план ту чи ту функцію простору, на відміну від монофункціонального зонування, яке жорстко закріплює функції за певним простором. Коли педагоги конструюють середовище для дітей, то зважають на власні уявлення про затишок і комфорт, про зручність та естетичність. Водночас важливо враховувати те, що уявлення дорослих про затишок і комфорт не завжди збігаються з уявленнями дітей про це. І. Кіндрат акцентує увагу читачів на два болючі питання: 1. Вихователі з найкращих міркувань облаштовують групу м'яким куточком – диваном і кріслами. А дитина віддає перевагу поролоновим матам, адже на них можна полежати, їх легко перенести в інше місце, не так ризиковано щось зламати чи порвати.

2. Вихователі добирають шпалери для групи: гарні і щоб милися. А дітям набагато цікавішою була б «рулонна стіна» –прикріплений рулон шпалер, на яких можна малювати олівцями, фломастерами, фарбами і навіть руками.

Хто формує середовище? Вихователь. Чи можуть у цьому брати участь діти? Так. Це можливо, коли педагоги застосовують фокусний формат середовища. Це означає, що одне й те саме обладнання можна використовувати з різних позицій, залежно від фокусу уваги. Тобто смисл у наявному обладнанні ми намагаємося відкрити разом із дітьми. От, наприклад, стіл: за ним можна грати в настільні ігри; можна накинути на нього покривало й створити халабуду; можна намалювати смугу перешкод під ним або натягнути мотузку між кількома столами; можна перевернути його догори ногами, натягнути харчову плівку та малювати на ній фарбами [125, с. 13-14].

Як зазначає Н. Грама, сенсорне виховання в ранньому віці виступає обов'язковим складником подальшого успішного розвитку дитини, що потребує від дорослих створення насиченого предметно-розвивального середовища і усвідомлених дій з боку вихователів; пізнавальної діяльності у найближчому і предметному середовищі; наявності значної кількості методичного та практичного матеріалу. [122, с. 115].

Щодо дослідження сенсорного розвитку дітей раннього віку можна констатувати, що цей віковий період має найбільш інтенсивний та результативний (за відповідних умов) щодо накопичення дитиною соціального досвіду, фізичного розвитку, психічних властивостей і процесів.

Заслуговує на увагу та подальше осмислення посібник Л. Соловйової на допомогу вихователям ЗДО «Вчимо дитину діяти довільно», у якому авторка наголошує на формуванні вміння дитини діяти у середовищі довільно, виявляючи активність з власної волі, керуючись своїми бажаннями, підпорядковуючись меті та спрямовуючись на досягнення конкретного результату. Авторка наголошує, що формами прояву дитиною довільних дій є цілеспрямовані дії за зразком та цілеспрямовані дії за словесною інструкцією [141, с. 6-7].

Опрацьовуючи принципи універсального дизайну, нами були виокремлені його позитивні приклади у облаштуванні закладів дошкільної освіти і, зокрема, груп дітей раннього віку з метою використання його для сенсорно-пізнавального розвитку малят з різними нозологіями, а саме: відсутність сходів до будівлі – один плаский вхід для всіх; дидактичні матеріали, які враховують можливості різних дітей; поручні різних рівнів на сходах; шафочки для одягу, вішалки для рушників різної висоти, доступні для кожної дитини, у тому числі для тих, хто пересувається на ходунках/в інвалідному візку; ручки на дверях, що є максимально зручними для дітей, незважаючи на можливі функціональні обмеження рук; наявність стільців, столів, які регулюються за висотою; наявність та ознайомлення дітей з різними видами піктограм; контрастні кольори стін та підлоги в приміщенні, які можуть одночасно спростувати орієнтування та

вказувати напрямок до входу або виходу; тактильна лінія яскравого жовтого кольору, щоб людина не оступилася (як у метро); кольорове маркування на дверях, наприклад, жовта стрічка на скляних дверях (багато дітей не помічають скляні двері), а також використання дверей контрастного кольору порівняно зі стінами допомагає зорієнтуватися, особливо дітям зі слабим зором; вмикачі на висоті, зручній для кожного, у тому числі для дитини; широкі двері для проїзду мами чи тата з дитячим візком або дитини, яка пересувається в кріслі колісному; достатність простору в кабінетах, приміщеннях для безперешкодного пересування різних категорій людей тощо.

На наступному етапі роботи нами було проведено дослідження у низці базових закладів дошкільної освіти. Нами були використані такі методи, як спостереження та анонімне анкетування вихователів ЗДО. Дослідження проводилось впродовж квітня-червня 2024 р. у дев'яти ЗДО міста Києва.

Метод спостереження нами був використаний з метою вивчення облаштування розвивального середовища груп дітей від двох до трьох років та вплив його на сенсорно-пізнавальний розвиток малят. Результати спостережень продемонстрували, що перші молодші групи відвіданих ЗДО затишні, облаштовані зі смаком, відповідно до стандартних рекомендацій. Попри це, у жодній з груп ми не спостерігали ігри дітей з піском та водою, «сухих» басейнів, сенсорних посібників, облаштування для дітей з різними нозологіями з метою реалізації принципів універсального дизайну. Усі відвідані групи облаштовані за лінійним принципом (осередки розташовані вздовж стінок). Діти мають доступ до обладнання та іграшок, використовуючи їх за власним бажанням.

Наступний метод дослідження, використаний нами – анонімне анкетування вихователів цих ЗДО. У анкетуванні взяло участь 137 осіб. Нами були розроблені запитання, які були використані під час анонімного анкетування.

На перше запитання анкети: «У якому віці найбільш доцільно розпочинати сенсорно-пізнавальний розвиток дітей? Поясніть, будь ласка, ваш вибір». Зі 137 респондентів на це запитання погодились дати відповідь 130 осіб

(94,9%). Щодо початку сенсорно-пізнавального розвитку дітей, то більшість респондентів назвали молодший дошкільний вік 119 осіб (86, 9%). Свій вибір вони пояснили тим, що діти цього віку більш контактні, регулярніше відвідують дитячий садок і результат роботи з ними краще видно. Лише 11 респондентів (8,5%) чітко зазначили, що цей напрям взаємодії з малятами треба розпочинати якомога раніше, бажано з народження.

На друге запитання анкети: «Які форми взаємодії ви частіше використовуєте для сенсорно-пізнавального розвитку дітей?» Зі 137 респондентів погодились дати відповідь на це питання 135 осіб (98,5%). Більшість респондентів 108 осіб (80%) назвали заняття, оскільки це, на їх думку, найбільш організована та ефективна форма роботи з дітьми. Частина респондентів перевагу у роботі з цього питання надають дидактичним іграм і вправам 20 осіб (14,8%). І лише 7 респондентів (5,2%) зазначили, що завдання сенсорно-пізнавального розвитку дітей можна і треба виконувати у різних видах діяльності (дидактичні ігри та вправи, спостереження, досліді, трудові доручення, самостійні ігри дітей тощо).

На третє запитання анкети: «Яке обладнання у розвивальному середовищі групового приміщення найкраще сприяє сенсорно-пізнавальному розвитку дітей?». Зі 137 респондентів погодились дати відповідь на це питання 135 осіб (98,5%). Майже усі респонденти 128 осіб (98,5 %) назвали мотрійки, кубики, башточки, бізікуб, сортери, парні картинки тощо. Дев'ять респондентів (6,6 %) зазначили, що все, що знаходиться навколо дітей у садочку сприяє їх сенсорно-пізнавальному розвитку за умови грамотного керівництва вихователем.

На четверте запитання: «Чим ви керуєтесь при облаштуванні середовища групового приміщення для сенсорно-пізнавального розвитку дітей?» Зі 137 респондентів погодились дати відповідь на це питання 129 осіб (94,2%). 93 респондента (72%) зазначили, що керуються вказівками директора, вихователя-методиста, рекомендаціями програми. 18 респондентів (13,9 %) зазначили, що до оформлення групового приміщення залучають дітей (радяться з дітьми, починаючи з другої молодшої групи, враховують їх інтереси, бажання,

пропозиції). 18 респондентів (13,9 %) зазначили, що у оформленні групового приміщення керуються лише своїми бажаннями, власним досвідом і смаком, адже «...господинею у групі є я, а не хтось».

На п'яте запитання: «Які принципи універсального дизайну та розумного пристосування ви використовуєте при облаштуванні середовища групи для сенсорно-пізнавального розвитку дітей?»/ Зі 137 респондентів погодились дати відповідь на це питання 110 осіб (80,3%). Більшість респондентів 98 осіб (89%) зазначили, що з цим поняттям стикаються вперше і хочуть з ним детально ознайомитись. 12 респондентів (10,9%) відповіли, що у поняття «дизайн» вкладають естетику, красу і затишок групи.

Аналіз результатів анонімного анкетування педагогів закладів дошкільної освіти різних районів міста довів необхідність більш пильної уваги до питання облаштування середовища групового приміщення для сенсорно-пізнавального розвитку дітей та поглибленого методичного супроводу з цього питання у зазначених ЗДО.

Таким чином, можемо констатувати, що освітнє середовище є одним з визначальних факторів сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку. Проектування освітнього середовища в умовах закладу дошкільної освіти визначає варіативність форм освітньої взаємодії з дітьми раннього віку. В подальшому вбачаємо дослідження впливу проектування освітнього середовища на сенсорно-пізнавальний розвиток дітей молодшого дошкільного віку.

7.2 Супровід індивідуальної освітньої траєкторії підготовки здобувачів вищої освіти в дошкільній галузі

Соціально-економічні умови, інтеграція в європейське та світове товариство, побудова нового суспільства в Україні передбачає орієнтацію на самореалізацію кожної людини в різних сферах суспільного життя. «В таких умовах рішучого значення набуває інтелектуальний потенціал, творче начало людини та її комунікативна компетентність у найширшому розумінні» [145]. Цей факт визначає одним із головним завданням професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти - актуалізацію свідомого оволодіння професійною діяльністю, активізація педагогічної самоорганізації, розширення меж саморозвитку і самореалізацію, включення у процес професійного самовдосконалення.

Така думка знаходить підтвердження у низці сучасних законів і положень, які декларують принципові потреби освіти: умотивований, творчий педагог, який постійно розвивається; особистісно зорієнтований підхід до освітнього процесу, де дитина є його центром; інноваційне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для всіх учасників освітнього процесу [146] і т.п. Зрозуміло, що основна місія для виконання таких запитів лягає на підготовку майбутнього фахівця освітньої галузі. А так як найперша ланку у цій системі є дошкільна, то й інтерес нашого дослідження буде стосуватися підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Аналіз теоретичних джерел з питань професійної підготовки дошкільних фахівців дає можливість зробити висновки, що учені та педагоги вивчали різні аспекти цієї проблеми. Особливий інтерес був до розвідок учених, які вивчали професійне становлення і самовиховання майбутніх педагогів (С. Єлканов, В. Лозовий, В. Орлова, Н. Юрочкіна та ін.). Основні засади проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти були розкриті в роботах Л. Артемової, А. Богущ, Г. Беленької, С. Гаврилюк,

Л. Іщенко, В. Кузь, В. Майбороди, Т. Поніманської, О. Проскури, О. Сухомлинської, С. Семчук та ін.). Ученими розглядаються різні сторони професійної діяльності фахівців дошкільної освіти, проте метою нашого дослідження було зорієнтувати майбутніх фахівців дошкільної освіти у самореалізації власної освітньої траєкторії, яка осучаснить і удосконалить можливості здобувача вищої освіти і піднесе на якісно вищій щабель підготовки фахівця.

Тому наша увага була націлена, у першу чергу, на аналіз науково-теоретичних засад можливості актуалізації бажання здобувачів вищої освіти до самоорганізації та педагогічного саморозвитку, включення їх у процес професійного самовдосконалення.

Психологічний аспект проблеми формування і розвитку здатності особистості до самоорганізації розглядають у своїх дослідженнях В. Андреев, І. Бех, О. Коберник, О. Ковальов, Г. Костюк, С. Максименко, Л. Радванська та інші. Спільним висновком для психологічних досліджень самоорганізації, на нашу думку, є розуміння її як однієї з умов, що забезпечують самоактуалізацію, саморозвиток та самореалізацію особистості, а отже вдосконалення її якостей.

Вирішенню проблеми самоорганізації особистості в процесі навчання у закладах вищої освіти присвячені роботи М. Аверіна, О. Ішкова, М. Мурачківського, М. Піскунова, М. Рогозіної, Н. Сухорукової та ін.

Учений С. Кульневич у своїх дослідженнях визначає, що пріоритетна роль особистісних структур свідомості базується на синергетичному тлумаченні феномена самореалізації, який вбачається у здібності до самоперетворення в нову якість, тобто до саморозвитку. А основою педагогічної самоорганізації є здатність педагога до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманістичний смисл його діяльності та потребують певної ініціативи .

Важливою вважаємо думку В. Сухомлинського, який визначав поняття «самоорганізація» як «уміння примусити себе» виконувати певну роботу та

застерігав педагогіку від неминучості виникнення потреби перевиховання людини у випадку відсутності навчання її самоорганізації [147].

Узагальнюючи дослідження науковців, можна резюмувати, що педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, яка характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності і самоуправління. Вона спрямована на безперервне самовдосконалення майбутнього педагога для здійснення якісної професійної діяльності. Якщо Т. Новаченко пропонує визначати педагогічну рефлексію компонентом педагогічної самоорганізації, то можна вважати, що її зміст визначається внутрішньою психологічною сутністю майбутнього педагога. А отже, педагогічне рефлексивне ставлення студента до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, само ідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, що є важливим фактором у конструюванні власного професійного «Я».

Другим компонентом педагогічної самоорганізації було визначено професійну компетентність. Під час навчання у закладі вищої освіти студент опановує не тільки загальнолюдський досвід пізнання та перетворення світу, але привносить власне бачення і розуміння проблем, з'ясовує природу тих чи інших явищ, навчається взаємодіяти, впливати, змінювати тощо. Задля цього майбутньому педагогу необхідно оволодівати професійною компетентністю, яка вимагає розвиток і формування основних компонентів розумового досвіду. Зокрема, Т. Новаченко визначає на рівні когнітивного розвитку - вміння ефективно переробляти інформацію; на рівні мета когнітивного – вміння свідомо й інтуїтивно регулювати роботу власного інтелекту, а на рівні інтенціонального – вміння вибирати інтелектуальну діяльність, яка б дозволяла зіставляти особливості свого розуму з об'єктивними потребами довкілля [148, с. 248–251].

Перед нами стало завдання організувати таке освітнє середовище, де у здобувачів вищої освіти могли б актуалізуватися бажання освоювати професійні компетентності за власною освітньою траєкторією.

У законі України «Про освіту» передбачається можливість персонального шляху реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і власного темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [146]. Тобто здобувач освіти стає активним учасником освітнього процесу, який може формувати індивідуальний профіль компетенцій.

23 квітня 2024 року Верховна Рада ухвалила Закон (урядовий проєкт № 10177) «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті» [149]. Закон став важливою складовою комплексної трансформації системи вищої освіти, націлює учасників системи на індивідуалізацію, диференціацію та оптимізацію освітнього процесу.

Що змінилося для студентів закладів вищої освіти:

- Студенти зможуть індивідуалізувати освітні траєкторії за допомогою міждисциплінарних освітніх програм. Закон уможлиблює модель «вступу на галузь» через міждисциплінарну освітню програму, яка передбачає вибір конкретної спеціальності не одразу, а після одного або півтора року навчання в університеті. Також на бакалаврському рівні з'являться міждисциплінарні освітні програми (у межах галузі або міжгалузеві), які відповідатимуть конкретним запитам регіонів, роботодавців.

- Здобувачі зможуть скористатися гнучкішими темпами і зберегти строки навчання. Студенти контрактної форми зможуть самостійно визначати тривалість навчання в університеті: закінчити 4-річну бакалаврську програму за три роки або поєднувати навчання з роботою і завершити необхідні 240 кредитів ЄКТС за 6 - 8 років.

- Учасники академічної мобільності зможуть визнати результати навчання, здобуті у формальній, неформальній та інформальній освіті. Це

особливо актуально для тих студентів, які поєднують навчання в українських ЗВО та за кордоном. Для цього буде створено відповідний Порядок.

Зміни для закладів вищої освіти:

- університети отримають більшу автономію й зможуть самостійно визначати інструменти для досягнення встановлених стандартом компетентностей з нерегульованих спеціальностей, що наближає українську систему вищої освіти до європейських стандартів. Вибіркових дисциплін стане більше;

У державних документах уже давно визначено сутність **індивідуальної освітньої траєкторії (далі ІОТ) як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, який є найбільш сприятливим для його освітнього розвитку.** Основне завдання - – максимально врахувати індивідуальні особливості кожного студента, тобто зрозуміти, що неможливий однаковий підхід до людей з різними характерами, з різними інтересами, та з різними психофізіологічними особливостями. (Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>)

Теоретичні та практичні аспекти формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти сьогодні досліджували вчені: М. Барна, С. Березанська, Т. Годованюк, С. Донченко, Л. Задорожна-Княгницька, Т. Коростіянець, І. Козубовська, І. Краснощок, Л. Медвідь, Т. Осипова, Т. Олійник, О. Пенчук, Т. Руденко, П. Сисоєв, А. Хуторський та інші.

Зокрема, Т. Коростіянець визначає “індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню програму, що забезпечує студентові позиції суб’єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні викладачем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації” [150].

О. Пенчук визначає ІОТ як «певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного здобувача по реалізації власних освітніх цілей, що відповідає їх здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснювану при координуючій, організуючій, консультуючій діяльності педагога у взаємодії з батьками» [151, с.37]

А дослідниця Т. Годаванюк звертає увагу на практичну складову підготовки і стверджує, що освітня траєкторія здобувача вищої освіти в умовах практичної підготовки (педагогічної практики) є неповторною послідовністю руху в напрямі професійно-особистісного розвитку через засвоєння професійних компетенцій [152, с. 23]. З цим важко не погодитись, адже саме практична складова має всі можливості, засоби та інструменти для особистісної орієнтації, самоорганізації і професійного удосконалення як власного професійного шляху. Можна сказати, що вибір власної освітньої траєкторії – це рішення і втілення в життя власного «хочу», «можу», «маю» і «потрібно».

Студент, відповідно до своїх особистісних характеристик, власних бажань, умінь, з урахуванням вимог стандарту освіти, за допомогою викладача складає траєкторію свого освітнього руху. Спільно з педагогом формує навички самостійного навчання, постановки адекватних освітніх цілей, вибору методів, форм, засобів і змісту навчання, рефлексії (зворотного зв'язку), самооцінки досягнень, ініціативи, відповідальності за прийняті рішення. Навчившись вибудовувати ІОТ під час навчання в закладі вищої освіти, здобувач зможе використовувати цю здатність протягом усього життя.

Провідні заклади вищої освіти світу вже давно практикують навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями. Це зумовлено індивідуальними особливостями кожного студента: оволодіння ним навчальним матеріалом, вміннями, навичками, інтересами. А індивідуальна траєкторія створює сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності, здібностей та обдарувань кожного студента. При цьому йдеться не про адаптацію цілей і змісту навчання до окремих студентів, а про вибір форм і методів навчання з урахуванням особливостей і здібностей здобувача освіти, що робить навчання доступним і посилює [153, с. 56–61.].

Залежно від цілей здобувачів вищої освіти їх ІОТ може вибудовуватися різноманітними шляхами. Наприклад, засвоєння здобувачами ОК може відбуватися не лише на базі свого ЗВО, а також у рамках реалізації права на академічну мобільність – на базі інших ЗВО і навіть у закордонних закладах

освіти. Як визначає В. Литвин «мобільність (Mobility): ключовий принцип формування європейського простору вищої освіти та досліджень, що передбачає різноманітні можливості для вільного переміщення здобувачів освіти, викладачів, дослідників у цих просторах із метою академічного і загальнокультурного взаємозбагачення, що сприяє забезпеченню цілісності зазначених європейських просторів, сприяє формуванню ІОТ» [154].

Можна виділити два підходи до індивідуалізації освітнього процесу, такі як європейський і американський. Перший передбачає свободу здобувача освіти під час вибору навчальних дисциплін (не менше 20% від загального обсягу навчального часу впродовж усього періоду навчання), а також допускається вільне відвідування решти занять. За американського підходу вибіркові дисципліни також складають понад 20% від загального обсягу навчального часу, однак відвідування занять є обов'язковим [155, с. 43–50.].

Для того, щоб зрозуміти можливості здобувачів щодо реалізації ІОТ у ЗВО, розглянемо наказ МОН України від 11.07.2019 № 977 «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», де одним із основних інструментів формування ІОТ є можливість здобувача обрати для вивчення дисципліни із вибіркового циклу. За цим положенням:

- заклад вищої освіти зобов'язаний вжити усіх заходів для того, щоб гарантувати право здобувачів вищої освіти на індивідуальне обрання дисциплін; зокрема, він у межах своєї автономії може утворювати нові групи для різних дисциплін або обирати інші організаційні форми для забезпечення цього права (наприклад, запроваджувати спеціальний день, коли викладаються лише вибіркові дисципліни);

- допускається ситуацією, коли здобувач вищої освіти може обрати будь-яку дисципліну, що запропонована на вибір у ЗВО, незалежно від спеціальності чи підрозділу, який забезпечує її викладання, а ЗВО пропонує зручні та зрозумілі процедури вибору;

- враховувати Закон України «Про вищу освіту» (пункт 15 частини першої статті 62), де передбачено, що здобувачі певного рівня вищої освіти мають право вибирати навчальні дисципліни, які пропонуються для інших рівнів вищої освіти, за погодженням з керівником відповідного факультету чи підрозділу.

Для того, щоб зрозуміти механізм реалізації ІОТ у закладах вищої освіти, ми вивчили етапи взаємодії викладача і студента, який вирішив отримати вищу освіту за власною освітньою траєкторією.

1-й етап. Ознайомлення студентів на першому занятті із програмою курсу. Це відбувається прозоро і доступно, бо у нашому ЗВО практикуються короткі відео реклами варіативних дисциплін, які представлені на сайті факультету, що дозволяє всім бажаючим познайомитись із змістом варіативних дисциплін і обрати за власними інтересами. На цьому етапі проводиться опитування студентів, щодо їхнього вибору, мети вивчення курсу, очікуваних результатів, сфер їх зацікавленості, бажаних форм і методів викладання, контролю знань тощо.

2-й етап. Формування системи особистого підходу викладача до кожного студента. Складання плану роботи викладачем та студентом, з урахуванням результатів опитування студентів. Фактично викладачем організовується система тьюторства.

3-й етап. Продумування, складання і послідовна реалізація кожним учнем їх індивідуальної освітньої траєкторії освоєння обраних курсів.

4-й етап. Самостійне проходження студентом модульного та підсумкового тестування, презентація виконаних робіт, підсумкова атестація, яка проходить уже в рамках графіку загальних дисциплін.

Визначення вибіркового дисциплін індивідуального навчального плану відповідає двом важливим принципам: альтернативності (наявність двох-трьох приблизно рівноцінних альтернатив на кожен позицію вибору) та доброчесності (не нав'язування здобувачам вищої освіти певних вибіркового дисциплін в інтересах кафедр чи окремих викладачів).

Можливість здобувачів мати індивідуальну освітню траєкторію у нашому університеті забезпечується не тільки можливістю обрати варіативні освітні компоненти із освітньо-професійної програми, але й такими формами здобуття освіти як неформальна, інформальна та дуальна освіта. Вони забезпечуються низкою державних положень і законів, а також відповідними положеннями університету.

Так в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини діє «Порядок визнання результатів, отриманих у неформальній та інформальній освіті», який регламентує організацію програм академічної мобільності для здобувачів вищої освіти, працівників університету та інших учасників освітнього процесу. Це стосується також можливості здобувачів отримати освіту в іноземних закладах вищої освіти (наукових установ) на території України або поза її межами.

Також, у положенні визначаються основні дефініції для чіткого розуміння здобувачами своїх прав і можливостей. Зокрема, *неформальна освіта* визначається як освіта, яка здобувається за освітніми програмами, але не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. А *інформальна освіта (самоосвіта)* – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю.

Основні цілі неформальної освіти:

- професійний та особистісний розвиток здобувачів вищої освіти;
- підвищення конкурентоздатності здобувачів вищої освіти на вітчизняному та міжнародному ринках праці;
- збагачення індивідуального досвіду учасників освітнього процесу.

Крім того, на наше переконання, впровадження таких форм здобуття освіти вирішує низку завдань:

- подолання розриву між теорією і практикою, освітою й виробництвом; підвищення конкурентоздатності випускників закладів освіти в умовах глобалізації суспільних процесів;
- зміцнення та удосконалення практичної складової освітнього процесу із забезпеченням ефективного досягнення результатів навчання, визначених відповідним стандартом освіти та освітньою програмою;
- посилення і урізноманітнення ролі стейкхолдерів у системі підготовки майбутніх фахівців освіти;
- спрощення періоду адаптації випускників до професійної діяльності.

У положенні передбачається можливість отримувати освіту не лише очно, але й дистанційно, що передбачає інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу, що забезпечується використанням відповідних інформаційно-комунікаційних технологій, або ж у змішаному форматі, що передбачає очно-дистанційне навчання.

Визнання університетом результатів неформального та/або інформального навчання особи відбувається згідно комплексу процедур, що встановлюють їх відповідність результатам навчання, передбаченим відповідною освітньою програмою (результатам навчання певних освітніх компонентів або програмним результатам навчання), або певному рівню освіти, за підсумками чого приймається рішення про можливість зарахування особі певних освітніх компонентів (складових освітніх компонентів) відповідної освітньої програми (у тому числі, в рамках її вибіркової складової).

Важливо наголосити, що обов'язковою умовою визнання результатів неформального та/або інформального навчання в рамках вибіркової складової освітньої програми є відповідність цих результатів навчання рівню освіти, на якому навчається студент. Проте, методи вимірювання результатів неформального та/або інформального навчання заявника, можуть відрізнятись від методів, які застосовуються для здобувачів освіти в рамках відповідної

освітньої програми, водночас вони повинні забезпечувати змістову валідність оцінювання.

Засобами вимірювання результатів навчання, отриманих шляхом неформальної та/або інформальної освіти, можуть бути екзаменаційні білети, контрольні та тестові індивідуальні завдання, лабораторні та практичні роботи та інші засоби відповідно до робочих програм навчальних дисциплін. Підставою для зарахування виконаних робіт є рішення предметної комісії, яке дає право здобувачу відвідувати зарахований освітній компонент у наступному семестрі.

Для того, щоб кожен здобувач мав можливість скористатись нестандартними формами здобуття освіти і побудувати власну траєкторію освіти, в нашому університеті діє система інформування про можливості та реалізацію права на такі види освіти, а також на визнання результатів такого навчання. На сайті університету та факультету розміщені вкладки «Неформальна освіта» та «Дуальна освіта» з детальною інформацією (<https://is.gd/btjQ5t> та <http://surl.li/qvsur>):

- нормативно-правові документи, які регламентують процедуру визнання результатів, отриманих не традиційними формами освіти;
- перелік освітніх компонентів (чи окремих кредитів), які можуть бути перезараховані відповідно до процедури визнання результатів неформального, інформального чи дуального навчання;
- строки та етапи оформлення і подання документів;
- зразки документів (заява здобувачів освіти, угоди про співпрацю і т.п.)
- алгоритм визнання результатів навчання;
- веб-ресурси (в т. ч. перелік платформ, рекомендованих МОН України).

Отже, індивідуальна освітня траєкторія, на наше переконання, дійсно має великий потенціал щодо особистісного розвитку кожного здобувача освіти, його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, професійних можливостей. Також це допомагає задовольнити кваліфікаційні потреби здобувачів, посилити їх конкурентоспроможності та затребуваності на ринку праці, відповідно забезпечити регіональні потреби стейкхолдерів.

У своїй роботі над розробкою змістового наповнення програми різних дисциплін ми обов'язково враховуємо можливість для ІОТ здобувачів. Зокрема, наведемо приклад ОК «Психодіагностика та психокорекція дітей», який забезпечує формування компетентностей майбутнього фахівця дошкільної освіти щодо психологічного супроводу дітей дошкільного віку. Потрібно зауважити, що дисципліна викладається для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на 4 курсі.

Складаючи програму дисципліни, ми враховували визначені дослідником О. Листопадом педагогічні умови ефективної реалізації якісної підготовки студента, як сукупності зовнішніх об'єктивних обставин, що детермінують успішність цього процесу :

- відображення у змісті підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти сутності та цінності педагогічної майстерності;
- емоційну підтримку і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності;
- забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності [156, с.161].

Змістове наповнення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (зміст освітньо-професійної програми підготовки, навчального плану, програм курсів, фахової практики та самостійної роботи) було інтегроване і спрямоване на формування системи педагогічних знань і фахових умінь у сукупності з розвитком важливих професійних якостей на основі індивідуально-диференційованого підходу. Тому були заплановані теми, які здобувачі могли опрацювати самостійно на вебінарах, курсах, або ж паралельно з професійною діяльністю для тих, хто навчається за індивідуальним планом. Це дає можливість зарахувати здобувачам певну кількість кредитів за неформальною освітою. Або поєднати навчання в ЗДО з навчанням на робочому місці в організації з можливістю оволодіти програмними результатами, поглибити практичні уміння і навички та набути фахової кваліфікації.

Отже, узагальнюючи підготовчу роботу над розробкою програми курсу, ми можемо констатувати, що в умовах ступеневої підготовки в ЗВО професійна компетентність розглядається як здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, уміння, професійно-значущі якості) у площину професійної діяльності.

Не дивлячись на зорієнтованість програми курсу «Психодіагностики та психокорекції дітей» на сучасні тенденції і потреби, все ж, в основу було покладено основні положення Стандарту зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, який затверджено у 2019 року (<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>).

У програмі курсу були враховані визначені Стандартом основні компетентності випускника за освітньо-професійною та освітньо-науковою програмами та сконцентрована увага на формування відповідних загальних та спеціальних (фахових і предметних) компетентностей, які у свою чергу забезпечують знання, уміння та відповідальність, необхідні майбутньому педагогу закладу дошкільної освіти.

Зокрема, це інтегральні компетентності. Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти, та характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності

Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Визначати та ідентифікувати явища і процеси із сфери розвитку, навчання й виховання дітей раннього і дошкільного віку за педагогічними категоріями та поняттями; встановлювати між ними зв'язки та інтерпретувати їх. Застосовувати, узагальнювати і упорядковувати інформацію про явища і процеси із сфери розвитку, навчання й виховання дітей раннього і дошкільного віку за визначеними логічними підставами. Пояснювати (описувати, інтерпретувати) та

презентувати інформацію про явища із сфери навчання й виховання дітей раннього і дошкільного віку за відповідними психологічними і педагогічними категоріями. Самостійно обирати спосіб упорядкування та демонстрації інформації про явища зі сфери розвитку, навчання й виховання дітей раннього і дошкільного віку.)

Здатність до міжособистісної взаємодії. (Розуміння цілей спільної діяльності і способів їх досягнення у співпраці та взаємодії. Володіння алгоритмом визначення й розподілу функцій і завдань у спільній роботі, коригування їх виконання за вимогами. Здатність пояснювати свої дії суб'єктам освітньої діяльності, змінювати і підпорядковувати їх єдиним вимогам. Здатність до толерантного ставлення до учасників освітнього процесу та результатів їх дій. Ініціювати та брати на себе відповідальність за прийняті рішення і дії.)

Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (Розуміння сутності і можливостей викори-стання знань у розвитку, навчанні й вихованні дітей раннього і дошкільного віку. Розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у професійній діяльності, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів. Використовувати обрані педагогічні технології навчання, виховання та розвитку дітей раннього і дошкільного віку, доводити їх найвищу ефективність. Здатність здійснювати взаємодію з учасниками освітнього процесу у сфері дошкільної освіти з використанням сучасних освітніх технологій. Здатність до самостійного вибору і відповідального використання сучасних освітніх технологій у розвитку, навчанні та вихованні дітей раннього і дошкільного віку.)

Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага). Тобто, розуміння природи і суті базових якостей особистості, психологічних закономірностей їх формування і розвитку; педагогічних засобів впливу на їх розвиток; володіння поняттями для їх позначення. Володіння різноманітними

формами і методами формування й розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особи-стості; використання методик стимулювання їх розвитку і підтримки. Здатність пояснювати учасникам освітнього процесу послідовність обраних дій, переконувати в їх доцільності і ефективності. Поєднувати і демонструвати у власній діяльності різноманітні форми і методи формування й розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості та методики стимулювання їх розвитку і підтримки.

Здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку. Розуміння природи і психологічних закономірностей розвитку в дітей раннього і дошкільного віку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій, володіння відповідними поняттями для їх позначення. Володіння методиками педагогічного супроводу та підтримки розвитку в дітей раннього і дошкільного віку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій; здатність виявляти і оцінювати їх ефективність. Здатність пояснювати учасникам освітнього процесу послідовність обраних дій щодо розвитку в дітей допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій, переконувати в їх доцільності й ефективності. Практикувати і впроваджувати різноманітні методики педагогічного супроводу та підтримки у розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку.

Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних моральноетичних норм і правил поведінки. Розуміння природи і психологопедагогічних закономірностей виховання в дітей раннього і дошкільного віку суспільно визнаних моральноетичних норм і правил поведінки; володіння відповідними поняттями для їх позначення. Володіння методиками навчання, педагогічного супроводу і підтримки в дітей раннього і дошкільного віку суспільно визнаних моральноетичних норм і правил поведінки; здатність виявляти й оцінювати їх ефективність. Здатність пояснювати учасникам освітнього процесу послідовність обраних дій щодо виховання в дітей раннього і дошкільного віку

суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки, переконувати в їх доцільності й ефективності. Створювати ситуації і практикувати взаємодію та співпрацю дітей раннього і дошкільного віку на засадах суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки.

Здатність до розвитку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості в дітей раннього і дошкільного віку. Розуміння природи і психологічних закономірностей розвитку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості в дітей раннього і дошкільного віку; володіння відповідними поняттями для їх позначення. Володіння методиками педагогічного супроводу та підтримки розвитку в дітей раннього і дошкільного віку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості; здатність виявляти й оцінювати їх ефективність. Здатність пояснювати учасникам освітнього процесу послідовність обраних дій щодо розвитку в дітей раннього і дошкільного віку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості, переконувати в їх доцільності й ефективності. Створювати різноманітні ситуації щодо стимулювання у дітей раннього і дошкільного віку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості.

Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей. Розуміння природи і психологічних закономірностей індивідуального розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами; володіння відповідними поняттями для їх позначення. Володіння методиками індивідуальної підтримки і педагогічного супроводу розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами; здатність виявляти й оцінювати їх ефективність. Здатність пояснювати учасникам освітнього процесу послідовність обраних дій щодо індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей; переконувати в їх доцільності й ефективності. Виявляти індивідуальні можливості розвитку дітей раннього і дошкільного віку з

особливими потребами та залучати їх до активного спілкування і взаємодії з іншими дітьми.

Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини. Розуміти людину як цінність сучасного суспільства, здатну до пошуку й освоєння нових знань, прийняття нестандартних рішень та активної професійної педагогічної діяльності. Уміння підвищувати рівень підготовки та професійної компетентності, спрямовуючи їх на соціальний і культурний розвиток суспільства. Уміти самостійно працювати з літературними джерелами та засобами масової інформації, здійснюючи навчання впродовж життя. Здатність до роботи з інтернет ресурсами, до пошуку інформації в бібліотечних каталогах, використовуючи інформаційно-пошукову мову та користуючись бібліографічними покажчиками для здійснення замовлення. Брати на себе відповідальність щодо впровадження в практичну діяльність здобутого нового теоретичного і методичного матеріалу. Ініціювати організацію і проведення нових форм методичної роботи з дітьми, батьками, колегами. Сприяти підвищенню їхнього загальноосвітнього та педагогічного рівня, готовності до набуття освіти впродовж життя.

Крім того, здобувачі вищої освіти мають освоїти такі програмні результати навчання:

- розуміти, описувати й аналізувати процеси розвитку, навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку з використанням базових психологічних і педагогічних понять та категорій;
- розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку, особливості розвитку обдарованих дітей, індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами, мати навички збереження та зміцнення психофізичного і соціального здоров'я дітей;

- здійснювати управління якістю освітнього процесу, керуючись психолого-педагогічними принципами його організації в системі дошкільної освіти та взаємодії з сім'єю;

- збирати та аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини; враховувати рівні розвитку дітей при виборі методик і технологій навчання і виховання, при визначенні зони актуального розвитку дітей та створенні зони найближчого розвитку;

- обирати та застосовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій (тести, опитувальники, проєктивні методики тощо) психологічного дослідження та технології психологічної допомоги.

Виходячи з необхідних професійних компетентностей була визначена мета освітнього компоненту «Психодіагностика та психокорекція дітей» – забезпечення системи психологічних знань та формування практичних умінь проведення психодіагностичного обстеження та психологічної корекції як складової професійної діяльності педагога, вироблення у здобувачів наукового підходу до психологічних знань; сприяння особистісному розвитку, пробудження інтересу до майбутньої професійної діяльності, психолого-педагогічної допитливості, творчого пошуку; формування логічного мислення; сприяння особистому професійному самовизначенню.

Звісно, що для досягнення таких амбітних завдань і освоєння компетентностей, бакалаврам не достатньо бути просто пасивним слухачем лекцій і виконавцем практичних завдань. Йому необхідно використати надані можливості та вибудувати індивідуальний шлях досягнення професіоналізму із обраної спеціальності.

Крім запропонованих у законах і положеннях різних форм освіти в кожному освітньому компоненті (а в даному випадку ми говоримо про курс «Психодіагностика та психокорекція дітей») передбачено велика частка годин на самостійну роботу здобувачів. Так, із 3 кредитів (90 годин) запланованих на вивчення обов'язкового ОК, на самостійну роботу відводиться 46 годин для денної форми навчання і 78 годин – для заочників. Ця частина робочої програми

заповнюється самостійним опрацюванням додаткового навчального матеріалу з можливістю кожного бакалавра обрати теми, методи і форми реалізації завдань, а також задоволення власних професійних інтересів.

Наведемо приклади узагальнених завдань для самостійної роботи студентів з ОК «Психодіагностика та психокорекція дітей»:

- самостійне вивчення окремих тем або питань;
- робота з додатковими навчальними та науковими джерелами;
- написання рефератів, повідомлень;
- творчі завдання (доповіді, проєкти, есе, презентації тощо);
- підбір діагностичного інструментарію;
- підготовка письмових відповідей на проблемні питання;
- порівняльні дослідження;
- проведення діагностичних та корекційних програм під час виробничих педагогічних практик;
- виготовлення наочності, словників та кросвордів з вивчених понять;
- складання картотеки літератури за змістом курсу;
- підбір власної бібліотеки з основних напрямів фахової діяльності;
- виконання індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ).

Найбільшу частку в самостійній роботі студента за представленим курсом займає саме ІНДЗ, яке передбачає опрацювання, письмове оформлення вивченого та узагальненого теоретичного матеріалу з подальшою розробкою одного із практичних завдань. Для того, щоб якісно виконати ці завдання, здобувачу потрібно задіяти не лише власні сили і потенціал, а й провести експериментальну роботу з дітьми в освітньому закладі під час виробничої практики.

За якісне розкриття теми та змістовне виконання роботи студент може отримати максимально 30 балів, що складає 30% від загальної кількості балів, що можна отримати за дисципліну. Це змушує студента ретельно планувати, розраховувати час, продумувати власну стратегію, шляхи і методи реалізації

завдання, а також нести відповідальність за результат. Все це можна виконати лише у тому випадку, коли буде правильно вибудована власна освітня траєкторія.

II частина.

Отже, маємо констатувати, що сьогодні, в умовах стрімкого розвитку суспільних перетворень, входження України до європейського та світового освітнього простору, соціального замовлення суспільства та введення нових освітніх стандартів, зростають вимоги до підготовки конкурентоздатного, конструктивного і соціально адаптованого професіонала, психологічно освіченого щодо специфіки взаємодії з людьми, готового до безперервного професійного зростання та самоудосконалення.

Управління закладами освіти є сучасним напрямком управлінської діяльності, спрямованої на досягнення закладами визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів. Управління здійснюється в контексті таких загальноосвітніх тенденцій розвитку освіти, як демократизація та інтернаціоналізація, інформатизація та комп'ютеризація. Цінностями та цілями управління як і сучасної освіти загалом є толерантність, відповідальність, організованість, самостійність.

Саме організаційно-управлінські інновації у світлі сучасних процесів модернізації вітчизняної освіти передбачають суттєві змістові, структурні, організаційні перебудови, постійний пошук нових технологій управління якістю роботи освітніх закладів, постають передумовою будь-яких кардинальних змін і є визначальним чинником переходу системи на якісно інший рівень.

Відповідно до нових освітніх орієнтирів, змін у соціально-економічних відносинах модернізується система дошкільної освіти, головна мета якої – забезпечення доступної та якісної освіти у контексті розвитку та підготовки дитини до навчання в Новій українській школі, створення оптимальних умов для виховання компетентного дошкільника як представника нової генерації української нації, становлення його як особистості, неповторної індивідуальності, здатної до самовизначення та самореалізації.

Система дошкільної освіти сьогодення включає в себе різноманітні за типами й видами заклади, наукові та методичні установи, органи управління освітою; характеризується пошуком ефективних шляхів реалізації основних завдань дошкільної освіти, оновленням її змісту, створенням сучасних інноваційних педагогічних технологій, істотними зрушеннями в управлінській діяльності, методичній роботі, кадровому, матеріально-технічному забезпеченні тощо. Робота закладу дошкільної освіти багато в чому залежить від таланту керівника, реалізації його особистісно-творчого потенціалу, знання справи, особистої ініціативи, інтуїції та іншого.

Означене диктує необхідність нових підходів до підготовки майбутніх менеджерів цієї ланки освіти, які мають бути готовими до реалізації нових світоглядних позицій, високо ерудованими в інноваційних процесах, орієнтованими на творчу та успішну професійну діяльність.

Необхідність акцентувати увагу на підготовці менеджера дошкільної освіти обумовлена тим, що сучасний заклад дошкільної освіти потребує фахівця, який володіє новітніми досягненнями в галузі науки і культури, сучасними методами навчання, а також знайомий з сучасними інформаційними технологіями, програмним забезпеченням, призначеним для навчання і розвитку дітей, починаючи з дошкільного віку, методикою роботи з ним. Заклади вищої освіти сьогодні приділяють велику увагу питанням забезпечення якості підготовки випускників, підвищення їх конкурентоспроможності та гарантії працевлаштування.

Мета здобуття освіти за магістерською програмою спеціальності 012 «Дошкільна освіта» визначена державним стандартом і полягає у набутті інтегральних, загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей щодо здійснення інноваційної, управлінської, фінансово-економічної, адміністративної, соціальної, психологічної діяльності в галузі дошкільної освіти; формування здатності до вирішення ситуацій управлінського характеру у професійній діяльності в закладах дошкільної освіти та, зокрема, з інклюзивним та інтегрованим навчанням [157].

Актуальні проблеми підготовки менеджерів дошкільної освіти, зокрема, формування й упровадження їх індивідуальної освітньої траєкторії, розв'язуються при опануванні змісту освітнього компоненту «Менеджмент дошкільної освіти».

Завдання вивчення дисципліни «Менеджмент дошкільної освіти»:

- засвоєння здобувачами вищої освіти знань про концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування дошкільної освіти в Україні; нормативно-правове регулювання діяльності закладу дошкільної освіти у світлі законодавчих документів та основ професійної етики; особливості моделювання та управління освітнім процесом в умовах інклюзивного (інтегрованого) навчання;

- усвідомлення ролі сучасного менеджера дошкільної освіти у впровадженні організаційно-управлінських інновацій, забезпеченні позитивного іміджу та конкурентоздатності закладу в умовах розвитку ринкових відносин;

- формування умінь та навичок стратегічного планування, здійснення адміністративно-господарської діяльності в закладах дошкільної освіти різного типу, організації освітнього процесу на рівні сучасних вимог, здійснення продуктивного співробітництва з батьками вихованців, персоналом органів управління та самоврядування, іншими партнерами закладу;

- вироблення якостей, що відповідають сучасній моделі менеджера дошкільної освіти, формування психолого-педагогічної готовності до здійснення управлінської діяльності, здатності до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності.

У контексті модернізації дошкільної освіти необхідними є нові підходи до управління освітою, що потребують від керівника сучасного закладу дошкільної освіти широкого спектру компетентностей щодо здійснення різнопланових видів діяльності, знань та умінь з менеджменту в дошкільній освіті. Тому, реалізуючи означені завдання та керуючись важливістю супроводу індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх менеджерів, першочергового значення надавали компетентнісному підходу як цільовій орієнтації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Він означає спрямованість освітнього процесу на формування та

розвиток ключових і предметних (спеціальних) компетентностей кожного суб'єкта з врахуванням його особистісних інтересів. Результатом такого підходу має стати формування загальної компетентності особистості, що є її інтегрованою характеристикою, включає знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі. Як вказує І. Бех, компетентнісний підхід у сучасній освіті повинен забезпечити вищий рівень компетентності суб'єкта. Він наголошує, що цей рівень, на відміну від нижчого (формується стихійно шляхом проб і помилок або ж за допомогою механізму наслідування), репрезентується сформованістю у суб'єкта поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтовна основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем [158].

Базовий компонент дошкільної освіти також заснований на компетентнісному підході і проголошує «взаємозв'язок між цінностями, напрямками освіти (змістом), процесом формування досвіду дитини в різних видах діяльності, що забезпечує освітній результат – компетентність дитини старшого дошкільного віку» [159, с.6]. У документі зазначається: «Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу передбачає увагу до комплексних психолого-педагогічних впливів (педагогічних технологій, методів, способів), що сприяють становленню компетентності. У компетентностях збалансовано бажання, інтереси, наміри, мрії дитини з набутими знаннями, уміннями, навичками та вольовими зусиллями, які вказують на її здатність до регуляції своєї поведінки та діяльності» [159, с.34].

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» у процесі вивчення освітнього компоненту «Менеджмент дошкільної освіти» забезпечувалось формування таких компетентностей – загальні компетентності: здатність діяти соціально відповідально та свідомо; реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства і громадянина держави, усвідомлювати свої обов'язки і відповідальність перед суспільством / громадою за результати професійної діяльності, усвідомлювати

цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність генерувати нові ідеї (креативність); виявлення ініціативи та підприємливості; здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність володіти практичними способами пошуку інформації з використанням сучасних комп'ютерних засобів, хмарних технологій, баз даних тощо; здатність усвідомлювати важливість дотримання етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень; спеціальні компетентності: здатність організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій; готовність до організації фінансово-господарської діяльності закладів дошкільної освіти; здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища в системі дошкільної, зокрема, інклюзивної освіти; здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців до партнерства з батьками; здатність здійснювати нормативно-правове регулювання діяльності закладу дошкільної освіти, керуючись законодавчими документами та основами професійної етики; здатність до рефлексії, самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці; здатність дотримуватися у фаховій діяльності норм професійної етики та керуватися загальнолюдськими цінностями; здатність створювати умови для ефективного функціонування команди психолого-педагогічного супроводу; здатність проєктувати зміст освітнього процесу, використовуючи ефективні технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; здатність створювати комфортне освітнє середовище, вільне від насильства, булінгу та мобінгу.

З метою забезпечення супроводу індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти перед опануванням змісту освітнього компоненту «Менеджмент дошкільної освіти» було проведено тестування з метою діагностування рівня уявлень здобувачів про управлінську компетентність. У процесі проведення лекційних і практичних занять значна увага приділялась формуванню ціннісно-мотиваційних цілей освітньої діяльності, мотивуванню та стимулюванню здобувачів щодо опанування професійних знань і вмінь, передбачених засвоєнням змісту дисципліни.

Формування у здобувачів вищої освіти цілісного образу професійної поведінки менеджерів дошкільної освіти відбувалося при засвоєнні знань про: менеджмент дошкільної освіти як науку і практику сучасного управління; організаційно-правові засади функціонування системи дошкільної освіти в Україні, особливості управління освітнім процесом в умовах інклюзивного (інтегрованого) навчання; сучасного менеджера дошкільної освіти як суб'єкта управлінської діяльності, зміст його професійного обов'язку, сутність його професійної відповідальності; організаційні процеси в закладі дошкільної освіти: прийняття управлінських рішень, мотивацію діяльності керівників та працівників закладів дошкільної освіти, комунікацію та її структуру, конфлікти, їх попередження і подолання в команді закладу дошкільної освіти; кадрову політику закладу дошкільної освіти: штатний розпис закладу дошкільної освіти, тарифну систему оплати праці, педагогічне навантаження, організацію робочого місця та часу; аналіз, прогнозування та планування роботи закладу дошкільної освіти; управління інноваційними процесами у закладі дошкільної освіти; організацію вивчення, узагальнення та відтворення у практичній діяльності передового педагогічного досвіду та результатів досліджень, систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; адміністративну діяльність керівника закладу дошкільної освіти; роботу районного (міського) відділу освіти з управління дошкільною освітою.

Засвоєння освітнього компоненту «Менеджмент дошкільної освіти» дозволяє отримати такі результати навчання: критично осмислювати

концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування дошкільної освіти в Україні; впроваджувати інформаційні та комунікаційні технології, генерувати нові ідеї в організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти різного типу; встановлювати взаємодію з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців та батьками з метою забезпечення якості дошкільної освіти, реалізації дослідницьких та інноваційних проектів; знати і використовувати в практичній діяльності законодавчу базу дошкільної освіти; володіти вміннями й навичками аналізу, прогнозування, планування, організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії; організовувати харчування, медичне обслуговування, оздоровлення дітей; уміти планувати та координувати фінансово-господарську діяльність закладів дошкільної освіти; володіти знаннями про способи і засоби професійного самовдосконалення; критично оцінювати результати власної діяльності, виявляти причини недоліків; самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок.

Супровід індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти при вивченні освітнього компоненту «Менеджмент дошкільної освіти»:

- 1) впровадження диференційованих за складністю завдань до семінарських занять;
- 2) виконання різнорівневих завдань для самостійної роботи й індивідуального навчально-дослідного завдання за обраним видом і темою;
- 3) залучення здобувачів вищої освіти до участі в науково-методичних семінарах, до презентації власного управлінського досвіду, а також його збагачення через взаємодію зі стейкхолдерами;
- 4) виконання індивідуальних завдань для проходження виробничої (інспекторсько-методичної) практики;

5) формування у здобувачів потреби в постійному особистісному й професійному саморозвитку, усвідомлення мотивів належного виконання професійного обов'язку.

Для забезпечення супроводу індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти цінними є наукові праці Т. Поніманської, в яких дослідниця трактує педагогічну діяльність як динамічну систему, складниками якої є п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1) гностичний – об'єднує здатність до аналізу, узагальнення, уміння формулювати стратегічні, тактичні й операційні завдання щодо виховання та навчання, окреслювати стратегію їх розв'язання, оцінювати проекти рішень і способи їх реалізації, знаходити продуктивніші шляхи;

2) проєктувальний – передбачає формулювання системи цілей і завдань, планування власної діяльності та діяльності дітей;

3) конструктивний – пов'язаний із відбором та організацією навчального матеріалу;

4) організаторський – здатність реалізувати освітній процес, створювати розвивальне середовище;

5) комунікативний – уміння налагоджувати й розвивати педагогічно доцільні взаємини з дітьми та їхніми батьками, колегами [160].

Щодо підготовки магістрів до управлінської діяльності, гностичний компонент розуміємо як здатність до аналізу як функції менеджменту, зокрема до аналізу освітнього процесу, його кількісних та якісних показників для забезпечення оптимального функціонування цілеспрямованого розвитку закладу; вивчення та аналізу роботи педагогів, їх професійних мотивів і цінностей; аналізу діяльності персоналу в цілому з позиції ролі кожного, створення іміджу педагога та закладу загалом.

Проєктувальний компонент передбачає визначення стратегічних і тактичних цілей діяльності закладу, головних та допоміжних завдань; розроблення перспективного плану розвитку закладу дошкільної освіти,

цільових проєктів; складання планів роботи персоналу з чітким розподілом завдань та відповідальності кожного; складання планів самоосвіти вихователів.

Конструктивний компонент розкриває особливості конструювання менеджером власної діяльності та діяльності персоналу закладу дошкільної освіти з урахуванням близьких освітніх цілей; створення системи збору, обробки та збереження інформації, яку слід довести до персоналу.

Організаторський компонент як складова менеджменту означає створення певної структури, яка для досягнення визначених стратегічних і тактичних цілей сприяє ефективній діяльності членів педагогічних колективів і забезпечує чітку взаємодію між її головними підрозділами та працівниками. Організація передбачає вирішення керівниками таких актуальних завдань: формування управлінської «команди» як ядра закладу, мозкового центру; науково-методичне забезпечення освітнього процесу (розробка освітніх технологій, комп'ютерних методик тощо); створення матеріально-технічної бази для успішного функціонування закладу тощо.

Комунікативний компонент полягає у забезпеченні обміну інформацією між членами організації; налагодженні стосунків менеджера з іншими людьми та співробітників між собою; здійсненні ділового спілкування, що сприятиме кращому розумінню всіма учасниками процесу праці та прийняттю ними цілей освіти, організації та власної роботи.

На формування компонентів управлінської діяльності спрямовані завдання індивідуально-дослідної роботи:

1. Написати реферат на запропоновану тематику, підготувати та захистити презентацію з теми реферату (за вибором):

- Менеджмент закладу дошкільної освіти: стан і перспективи розвитку.
- Гуманістичні засади сучасного управління дошкільною освітою.
- Розвиток менеджменту у світовій практиці: історичний аспект.
- Становлення наукової організації праці та управління в Україні.
- Сучасний менеджер дошкільної освіти: особистість і професіонал.
- Нові підходи до управлінської діяльності в закладі дошкільної освіти.

- Наукові засади організації управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти.

- Організація особистої праці менеджера дошкільної освіти.

- Основні функції управління в діяльності директора закладу дошкільної освіти.

- Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні.

2. Опрацювати наукові статті з проблеми менеджменту дошкільної освіти та скласти анотації до них.

3. Представити презентацію до однієї з тем лекційних занять освітнього компоненту (дисципліни).

4. Спроекувати портрет менеджера дошкільної освіти (професіограму) з урахуванням основних вимог до керівника закладу дошкільної освіти).

Виконання завдань індивідуально-дослідної роботи сприяє формуванню й упровадженню індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, оскільки спрямовує на особистісно-професійний саморозвиток, потребує самостійності, креативності, певного рівня особистісного потенціалу здобувача освіти, формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації. Має чіткі терміни виконання, вимоги до обраного рівня виконання завдання та критерії його оцінювання, форму і спосіб і терміни звітності.

У працях науковців розкриваються умови формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти, серед яких найбільш значущими є моделювання процесу формування професійної компетентності і застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання. Щодо моделі формування професійної компетентності, виокремлюють такі структурні компоненти: змістовий – відображає структурний склад професійної компетентності, спрямований на формування системи теоретичних знань, умінь і навичок, розвиток рефлексії та особистісних якостей здобувачів вищої освіти; організаційний (діяльнісний) – визначає організацію процесу формування професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти, включає такі складові елементи як інтерактивні методи, засоби й організаційні форми

навчання; оціночний (діагностичний) – передбачає діагностику рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, контроль за організацією процесу формування професійної компетентності, оцінку ефективності цього процесу, представлений діагностичним інструментарієм, критеріями і показниками рівня сформованості професійної компетентності, рівнем сформованості професійної компетентності, фондом оціночних засобів; результативний – відображає рівень сформованості професійної компетентності і передбачає аналіз і порівняння отриманих результатів на різних етапах дослідження.

Інтерактивні методи навчання активізують співпрацю викладача зі здобувачами вищої освіти. Енциклопедія інтерактивними («inter» – це взаємний, «act» – діяти) називає методи, які орієнтовані на широку взаємодію тих, хто навчається не лише з педагогом, а й один з одним [161]. Саме інтерактивні методи навчання, на відміну від активних, спрямовані на зміну характеру взаємодії між учасниками в таких напрямках, як «викладач – здобувач освіти», «здобувач освіти – педагог», «здобувач освіти – здобувач». У цьому випадку завданням викладача стає розвиток активності здобувачів освіти, організація їх спільної командної діяльності, діалогічного спілкування.

Так, для формування професійної компетентності майбутнього менеджера дошкільної освіти ефективними є: проблемна лекція, спрямована на організацію активної пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, спільне міркування, діалогічне спілкування і розвиток критичного мислення; групова дискусія, що орієнтує на колективне обговорення будь-якої проблеми, досягнення спільної думки; «мозковий штурм», який, на відміну від дискусії, спрямований на організацію групового розв'язування проблемних задач і не передбачає однозначного варіанту розв'язку; рольова гра, в якій через імітацію професійної діяльності відбувається ефективне вирішення професійних завдань, розвиваються комунікативні навички, організовується активне міжособистісне спілкування і взаємодія в умовах професійної діяльності; «круглий стіл», що передбачає бесіду, в якій відбувається обмін думками між усіма учасниками,

конструктивний діалог, результатом якого не завжди може бути вирішення означеної проблеми. Варто відзначити і значущість рольової гри як інтерактивного методу навчання у формуванні професійної компетентності майбутнього у фахівців. Саме рольова гра через імітацію професійної діяльності сприяє ефективному вирішенню професійних задач, розвитку комунікативних навичок, організації активного міжособистісного спілкування і взаємодії в умовах професійної діяльності.

Важливим є і те, що інтерактивні методи значною мірою розкривають індивідуальні можливості і творчий потенціал здобувачів, сприяють осмисленому переживанню індивідуальної і командної діяльності, підвищують мотивацію і прилучення здобувачів до розв'язання обговорюваних проблем.

Забезпечення умов для досягнення нової якості дошкільної освіти значною мірою залежить від того, наскільки ефективно освоюються інновації, що відкривають можливості для позитивної соціалізації дитини, її всебічного особистісного й пізнавального розвитку. Тому підготувати менеджера, здатного до інноваційної діяльності – оновлення змісту дошкільної освіти, розробки нових методик і технологій, орієнтованих на розвиток особистості дитини, одне із важливих завдань сьогодення.

Інноваційна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, дій і засобів, що охоплюють цілісний діяльнісний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [162, с. 339]. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [162, с. 277].

Готовність до впровадження інноваційних технологій науковці розглядають як єдність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені і пов'язані між собою [162, с. 282]. Мотивацію визначають як «процес спонукання себе та інших до

діяльності з метою досягнення особистих цілей або цілей організації» [162, с. 215]. Мотивами поведінки та діяльності людини можуть виступати різні спонукання: інтереси, тобто позитивне ставлення особистості до певних об'єктів (предметів, явищ, видів діяльності), яке залежить від їхньої значущості та емоційної привабливості; морально-політичні настановлення, ідеали, переконання (як компоненти світогляду людини); емоції та почуття (любов, ненависть тощо).

Мотиваційний компонент моделі психологічної культури майбутніх педагогів, за визначенням науковців, – самоаналіз власних мотивів і смислів навчально-професійної діяльності, інтерес до професії вчителя; цінування праці педагога; відданість гуманістичним ідеалам; творчі мотиви психолого-педагогічної діяльності.

Когнітивний компонент готовності до впровадження інноваційних технологій «об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності» [162, с. 284].

Креативний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців визначається як здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації освітнього процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми [162, с. 285].

Рефлексивний компонент визначається сформованістю технологій та вмінь самопізнання й аналізу явищ власної свідомості та діяльності. До основних вмінь, на думку О. Кононко, необхідно віднести «самосприйняття, самопостереження (в різних життєвих ситуаціях), самоаналіз (досліджування своїх окремих рис, властивостей, потреб, переваг), самоосмислення (відкриття смислу, значення своїх особливостей, змін у поведінці, нових прихильностей тощо)» [163, с. 216].

Можливості для формування компонентів готовності до впровадження інноваційних технологій створюються під час лекційних занять з освітнього компоненту «Менеджмент дошкільної освіти» при розгляді питань:

- Мотивація діяльності керівників та працівників закладів дошкільної освіти та її значення для процесу управління.
- Основні стратегії забезпечення керівником мотивації працівників закладів дошкільної освіти.
- Поняття про комунікацію та її структуру в освітніх закладах. Види комунікацій в закладі дошкільної освіти.
- Конфлікти, їх попередження і подолання в команді закладу дошкільної освіти.
- Впровадження інновацій у діяльність закладу дошкільної освіти.
- Створення та впровадження в практику наукових розробок, спрямованих на підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища в системі дошкільної та інклюзивної освіти
- Аналітико-прогностична функція менеджменту.
- Контрольно-оцінювальна функція менеджменту.

Розвитку індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти сприяють завдання для самостійної роботи у підготовці до семінарських і практичних занять, диференційовані за складністю та різноманітні за видом і темою. Здобувач має можливість обрати завдання відповідно до своїх здібностей, нахилів і бажань. Наведемо приклади завдань:

- Анкета для менеджерів дошкільної освіти з метою вивчення їх ставлення до гуманізації управління освітніми організаціями, розуміння бар'єрів на шляху гуманізації та шляхів їх подолання.
- Творча робота на тему: «Яким я бачу національний заклад дошкільної освіти майбутнього».
- План семінару-практикуму для вихователів закладу дошкільної освіти «Роль комунікативних умінь сучасного педагога-вихователя в організації освітнього процесу».

- Стендова інформація для методичного кабінету закладу дошкільної освіти «Потреби і мотиви діяльності працівників закладу дошкільної освіти та шляхи їх забезпечення».

- План засідання педагогічної ради закладу дошкільної освіти.

- Заходи, спрямовані на використання інноваційних технологій у закладі дошкільної освіти за обраним напрямом: 1 – впровадження нових підходів у методичній роботі з педагогічними кадрами; 2 – інноваційний зміст освіти (використання педагогічних технологій в організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку; 3 – інновації у співпраці з сім'ями вихованців.

Окремі запропоновані теми для підготовки рефератів:

- Менеджмент дошкільної освіти: стан і перспективи розвитку.

- Особливості організації педагогічної діяльності на гуманістичних засадах.

- Інноваційний менеджмент як наука і мистецтво управління.

- Ефективний менеджмент: показники, механізми визначення.

- Особливості моделювання та управління освітнім процесом в умовах інклюзивного (інтегрованого) навчання.

- Використання індивідуальних і командних методів прийняття рішень у керівництві закладом дошкільної освіти.

- Структура головних стилів керівництва управлінського персоналу освітніх організацій.

- Труднощі у здійсненні організаційної комунікації та шляхи їх усунення.

Важливим є створення психолого-педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутнього педагога, менеджера дошкільної освіти: інформування здобувачів із проблем інноваційної діяльності в теорії та практиці дошкільної освіти; модернізація засобів, методів і матеріальної бази навчання, що сприяє формуванню інноваційного мислення майбутнього професіонала; зміна ціннісних орієнтацій, усвідомлення і подолання стереотипів професійної діяльності; використання в освітньому процесі інноваційних технологій; сприятлива соціально-психологічна атмосфера для вияву творчої

ініціативи, висока оцінка і громадське визнання результатів інноваційної діяльності.

Всі інноваційні технології навчання володіють значними можливостями для реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти, вагомим чинником якої є професійно-педагогічне спілкування. Воно стосується різних взаємин – між керівником і працівниками освітнього закладу, між членами колективу, між педагогами та вихованцями, батьками дітей, громадськістю. У системі освіти спілкування має виконувати роль партнерства, взаєморозуміння та підтримки, толерантності один до одного.

Особистісно орієнтований підхід забезпечується положенням про те, що в центрі освітнього процесу є особистість, її самобутність і самоцінність, особистий досвід. Відповідно, зміст освіти, методики та освітні технології співвідносяться із суб'єктивним досвідом та закономірностями професійного становлення особистості.

Запровадження у практику особистісного підходу, як стверджує І. Д. Бех, робить виховний процес гуманним, наповнює його високими морально-духовними переживаннями, утверджує взаємини справедливості та поваги, максимально розкриває потенційні можливості дорослих і дітей, стимулює їх до особистісно-розвиваючої творчості. Як наголошує науковець, разом з тим, побудова виховного процесу у площині особистісного виміру повинна визначатися трьома виховними позиціями: розуміння дитини, визнання дитини, прийняття дитини. На основі таких позицій повинні ґрунтуватися сучасні міжособистісні взаємини.

Нові можливості організації праці менеджерів дошкільної освіти зумовили необхідність вирішення важливої проблеми – забезпечення ефективної командної взаємодії в умовах очної та дистанційної роботи. Команда – це об'єднана тісними діловими і моральними зв'язками група людей, що виступає як основа ефективної організації, має спільні цілі, взаємодоповнюючі здібності та розвинене почуття відповідальності за досягнення поставлених цілей. Команди є ефективним інструментом мотивації персоналу. Тому важливим

завданням формування професійних компетентностей у майбутніх менеджерів дошкільної освіти є розвиток здатності організовувати команду і працювати в ній – бути відповідальним за формулювання цілей і завдань діяльності, доцільно розподіляти обов'язки, розуміти процеси команди, спільно вирішувати всі питання, зберігати та зміцнювати групу, брати відповідальність за результат командної роботи; виявляти контактність – взаємну товариську, взаємоповагу та організованість – здатність до швидкого створення та зміни організаційної структури групи, ділових взаємин, необхідних для ефективної групової роботи.

В умовах війни індивідуальна освітня траєкторія набула нового значення – дедалі частіше заклади освіти застосовують індивідуальні освітні траєкторії для організації навчання здобувачів освіти, які тимчасово проживають в іншій місцевості або за кордоном. Це дає змогу забезпечити гнучкість освітнього процесу, не вносячи кардинальних змін до навантаження педагогів.

Для індивідуальної роботи зі здобувачами, які навчаються та не відвідують заклад освіти у зв'язку із воєнними діями чи влаштувались на роботу за спеціальністю і потребують індивідуального підходу, розробляються індивідуальні плани. Здобувачі, які навчаються за індивідуальними освітніми траєкторіями і не можуть відвідувати заняття офлайн, долучаються до занять онлайн (через Zoom чи інший ресурс) та/або використовують для навчання електронну платформу.

Відтепер ми дійшли висновку: для успішної самореалізації майбутніх магістрів дошкільної освіти вагоме значення мають знання з менеджменту, розуміння економічних та психологічних основ ефективного управління закладом дошкільної освіти, персоналом закладу та самоуправління. Необхідними є пошуки ефективних шляхів підвищення освітнього рівня магістрантів, їх мобільності, підготовки до управлінської діяльності відповідно до сучасних вимог; розробка і впровадження в освітній процес магістратури нових форм та особистісно-орієнтованих освітніх методик; значне розширення інформаційного простору.

Розробка індивідуальної освітньої траєкторії кожного із здобувачів вищої освіти дає змогу реалізувати його особистісний потенціал та спрогнозувати своє місце і сферу діяльності у майбутньому. Індивідуальна освітня траєкторія здобувача формується з урахуванням компетентностей і програмних результатів навчання, відповідно до Стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня зі спеціальності «Дошкільна освіта», а також індивідуальних цілей, потреб, мотивів та можливостей здобувача.

Отже, у ході нашого дослідження проблеми ми переконалися, що застосування окреслених вище концептуальних підходів, принципів, завдань і методів індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти забезпечує системний супровід майбутнього фахівця і ґрунтується на послідовній і цілеспрямованій зорієнтованості на вирішення особистісних проблемних задач, які спонукають до оволодіння новими знаннями для успішного їх розв'язання в професійній діяльності.

Однак, маємо констатувати, що концептуальні засади таких форм і методів освіти, не варто сприймати як своєрідний рецепт для розв'язання всіх освітніх і соціальних викликів, тому що, лише постійний творчий підхід до супроводу майбутнього фахівця, який опирається на наукові засади, може забезпечити високопрофесійний рівень його підготовки.

Презентований матеріал – це спроба визначити основні важелі освітнього процесу в умовах сьогодення та оптимальні шляхи її реалізації.

SECTION 8. SOCIAL PEDAGOGY

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.8.1

8.1 Psychological and pedagogical aspects of co-parenting of children in multicultural families

The modern world is characterized by rapid processes of globalization, international migration and cultural exchange, which leads to an increase in the number of multicultural families. Such families are becoming an increasingly common social phenomenon in different countries, in particular in Ukraine and Europe. This context creates unique conditions for raising children, as families are faced with the integration of different cultural norms, values and traditions into everyday life.

According to international studies, the proportion of intercultural marriages and families is increasing, which requires special attention to the characteristics of raising children in such conditions. Children from multicultural families face the problem of double or multiple cultural identities. The lack of proper support can lead to the development of cultural conflict, reduced self-esteem and emotional difficulties. Scientific studies confirm that children from multicultural families often face discrimination, prejudice and social pressure from peers and society [164].

This requires the study of effective psychological and pedagogical support strategies to ensure their successful socialization. The combination of different educational styles and approaches in such families can have both a positive and negative impact on the formation of the child's personality, his emotional state and behavioral characteristics. Despite the relevance of the problem, the issues of psychological and pedagogical aspects of raising children in multicultural families remain insufficiently studied, which requires further scientific research to develop practical recommendations.

Therefore, the study of psychological and pedagogical aspects of joint raising of children in multicultural families is important both for science and for practical

activities, which needs development of effective methods of supporting families that will ensure the harmonious development of children in an intercultural environment.

Recent studies indicate a significant impact of cultural diversity on the psychological development of children in multicultural families. Scientists note that for members of a multicultural family living in a cosmopolitan environment, concepts such as ethnic identity and integration are of great importance and reveal the complexity of identity as a relevant predictor of acculturation outcomes and the development of ethnic identity among members of a multicultural family [166]. Revealing the problem of cross-cultural adaptability of parental influence, they emphasize the importance of developing educational strategies for the global implementation of programs in different cultural contexts [165]. Special emphasis is placed on the problems of self-identification of children growing up in a culturally diverse family, as well as on the possible social and psychological and pedagogical consequences of multicultural approaches to family upbringing of children [167]. Given the lack of research on communication in «multicultural families», there is a limited number of mainstream texts devoted to communication in these families [168].

In general, when defining a multicultural family, the concepts of what constitutes culture, nationality, identity and differences are specified, which always change globally and to a large extent depending on the context. At the same time, studies of multicultural families focus on communication, identity and differences in the family system.

At the same time, in the field of upbringing, unresolved aspects of the problem remain. In particular, the formation of a dual or hybrid identity in multicultural families requires additional research; the issues of children's adaptation to the social norms of both cultural environments are not sufficiently studied; there is a need to develop methods for preventing conflicts associated with different cultural and educational approaches of parents.

Research on this topic will help not only improve parenting practices, but also strengthen the psychological well-being of children in multicultural families. This

makes it relevant to study and develop recommendations for psychologists and educators.

One of the key aspects is the formation of the child's cultural identity. Children in multicultural families are often influenced by two or more cultures, which can lead to cultural ambivalence or, conversely, to cultural synthesis. This aspect is given special importance in the context of modern migration processes and EU integration policy, which poses challenges for international families in preserving cultural diversity and ensuring a comfortable environment for the development of children in a new socio-cultural space. Psychological and pedagogical support for parents in the formation of a positive cultural identity helps the child avoid identity conflict. Defining a «multicultural» family is difficult because our definitions of what constitutes culture, nationality, identity, and difference are always changing globally and largely depending on the context of the study. «Multicultural» families – whether defined as cultural, ethnic, or racial diversity within a family – usually focus on communication, identity, and difference [168].

Multicultural families are carriers of various cultural models that can affect: the linguistic socialization of children, as two or more languages are often used in such families, which contributes to the formation of bilingualism or multilingualism; at the same time, this can cause language barriers or conflicts in choosing the main language of communication; family values, as parents may have different ideas about behavioral norms, discipline and role models for upbringing; social integration, as children from multicultural families often face the issue of identity, which requires a careful approach to prevent internal conflicts.

To effectively raise children in multicultural families, it is necessary to take into account the following aspects:

- first, the psychological adaptation of the child, because the formation of a child's sense of belonging to different cultures can cause mixed emotions and the need for psychological support;

– second, the formation of tolerance, which implies the need to involve both parents and teachers in the process of educating the child in respect for different cultures and traditions;

– third, taking into account the presence of an identity conflict, since the mixing of cultures can cause the child to be confused in matters of self-identification, which requires the development of appropriate psychological skills.

As part of our scientific research into the psychological and pedagogical aspects of co-parenting children in multicultural families, we have developed a psychological and pedagogical training program for parents and teachers of educational institutions «Harmony of Cultures: Psychological and Pedagogical Program to Support Co-Parenting Children in Multicultural Families».

The purpose of the program: To promote the harmonization of the educational process in multicultural families by increasing the level of psychological and pedagogical competence of parents and teachers, forming a tolerant attitude towards cultural diversity and developing effective interaction between all participants in the educational process.

The objectives of the program are defined in the following areas: educational, developmental, social and practical.

Educational objectives: to provide participants with knowledge about the specifics of children's development in a multicultural environment; to introduce effective methods of forming intercultural tolerance and bilingualism.

Developmental objectives: to promote the formation of communication skills in parents and teachers in a multicultural environment; to develop the ability to take into account the psychological characteristics of children associated with their multicultural identity.

Social objectives: to form an atmosphere of mutual respect and trust between the family and the educational institution; to promote the integration of cultural diversity into the educational process.

Practical objectives: to provide parents and teachers with practical tools for resolving conflicts related to cultural differences; to develop individual and group strategies to support the upbringing of children in multicultural families.

The implementation of the program involved a phased implementation.

The first – Preparatory stage – included: studying the needs and difficulties of participants (surveys, interviews with parents and teachers, etc.); forming a team of trainers (psychologists, teachers, experts in intercultural communication, etc.); developing educational and methodological materials and lesson plans.

At the second – Main stage – practical activities were implemented for the Program participants, including, in particular: thematic seminars for parents and teachers (for example, «Features of child development in a multicultural family», «Resolving conflicts due to cultural differences» and others on relevant topics); trainings for developing skills (for example, «Effective communication in a multicultural environment», «Methods of stimulating bilingualism in children» and others on relevant topics). Interactive activities were also organized (in particular, role-playing games and group exercises) and joint creative projects were presented (for example, a presentation of the joint creative project «Cultural exchange» was held).

At the Third – Final Stage – the effectiveness of the program was assessed (in particular, through a questionnaire and analysis of feedback from program participants). Practical recommendations were developed for further work with multicultural families.

The analysis of monitoring the effectiveness of the program was presented at the final conference and round tables as part of the international conference.

During the implementation of the program, we covered the following areas:

– Psychological – working with the emotional state of parents and teachers in difficult educational situations; developing children's sense of self-esteem and respect for other cultures.

– Pedagogical – integrating cultural diversity into the educational and educational process; using bilingualism as a means of intellectual and personal development of children.

– Social – establishing constructive interaction between the family and educational institutions; organizing extracurricular (extracurricular) activities aimed at creating an atmosphere of cultural exchange.

– Culturological – forming a tolerant attitude towards cultural diversity in children and adults; popularizing the traditions of different peoples and ethnic groups through creative and educational projects.

We fully agree with the findings of researchers regarding the importance of considering various aspects of the family as important for educational outcomes, in particular, the cultural diversity of the family, which improves children's educational achievements by promoting family harmony. And the process of adapting to cultural differences in the family contributes to a harmonious atmosphere with effective communication, which positively affects children's educational outcomes [169].

In the process of implementing the Program, psychological and pedagogical conditions for competency-based learning were provided: organizational: creation of a stimulating environment that contains information space, material and technical support aimed at mastering modern educational technologies; implementation of differentiated holistic methodological support of activities; structuring the process of increasing the level of competence through the creation of an individual route, participation in network communities, strengthening the role of monitoring effectiveness, etc.; and personal: development of a value-based attitude to activity based on the integration of a personal position and existing general cultural, psychological and pedagogical, methodological and methodological knowledge, updating individual experience; inclusion of participants in the process in active creative interaction based on «subject-subject» relations; reflection of psychological and pedagogical actions at different stages of activity (self-analysis and self-assessment) [170].

Therefore, the implemented program «Harmony of Cultures: Psychological and Pedagogical Program to Support Co-Parenting Children in Multicultural Families» provides for the creation of conditions for comprehensive support for children, parents, and teachers in the process of joint upbringing in a multicultural environment,

contributing to the harmonization of cultural diversity and the formation of a tolerant society.

It should be noted that during the implementation of the educational process, we pay special attention to the implementation of multilingual education, which, in our opinion, is especially important in the context of European integration processes. After all, multilingual education is a response to the needs of a multicultural society, and the scope of multilingualism in everyday life is expanding every day. Thus, the implementation of multilingual education corresponds to modern trends in European education.

The Commission of the Council of Europe declares that the peaceful coexistence of many languages symbolizes the desire of the European Union to be united in diversity. Knowledge of languages unifies people and opens doors to other countries and cultures, which facilitates mutual understanding. A successful multilingualism policy expands people's life opportunities: it increases the chances of employment, facilitates access to services and rights, and promotes community. Diversity is one of the cornerstones of the European project. The Conclusions on the European Union's priorities for cooperation with the Council of Europe emphasize the importance of multilingual education as a component for supporting democracy [173].

In this context, the need to develop and update the fundamental aspects of the theory and methodology of multilingual education is clearly determined, which is confirmed by the regulatory framework of Ukraine, in particular, the Law of Ukraine «On Education» and is defined among the national tasks and targets for achieving the «Sustainable Development Goals: Ukraine» by 2030.

Thus, linguistic diversity is becoming an asset for every citizen, playing an increasingly important role in the modern globalized world.

The concept of «multilingualism» is interpreted as the ability to operate in several languages in oral or written form and is considered, firstly, at the national level - the use of several languages in a certain social community; secondly, at the individual level – the use by an individual of several languages, each of which is chosen in accordance with a certain linguistic situation [174]. In the context of multilingual education,

multilingual education is considered as a means of involving several languages in the educational process [171]. Research on multilingual education as a separate paradigm highlights the factors of influence at different educational levels, justifies the role of leadership in this type of educational activity. At the same time, state/regional and individual level factors for the successful implementation of multilingual education are highlighted [172].

The most important advantage of multilingual education is the fact that it helps develop intercultural communication skills and tolerance, which contributes to the development of a peaceful civil society in multi-ethnic countries. People who find multilingualism natural are more difficult to involve in conflict. The goal of multilingual education is to improve the quality and competitiveness of domestic education by creating an organic and comfortable multilingual environment.

The tasks of multilingual education: to develop the active and passive vocabulary of students in the context of lifelong education, to enrich the grammatical structure and sound culture of the language in different languages; to acquire language communication skills in several languages; to promote awareness of language as a phenomenon of spiritual culture, understanding cultural patterns with its help, mastering culture through language; to promote the formation of positive motivation to master non-native languages, etc.

The main principles of multilingual education are: flexibility and openness (timely and adequately responding to changes in the socio-cultural and psychological-pedagogical situation in the context of continuity of education); multiculturalism (expression of diversity and cultural diversity, the ability to create conditions for the formation of cultural tolerance of students); continuity (sequential transfer of knowledge and experience, the connection between phenomena in the process of development); differentiation (orientation on the individual educational trajectory and taking into account the achievements of students, satisfaction and development of the interests, inclinations and abilities of all participants in the educational process); diversity (creation of conditions for choice in the education system and providing each subject of the educational process with a chance for success through the ability to

choose the pace of learning, achieve different levels of education, etc.); democracy (freedom of choice and provision of psychological and pedagogical cooperation); integration of language and content of education (teaching in another language should be aimed at involving students not only in the method of linguistic communication, but also in the culture of the people who speak the language being studied, in the national and cultural specifics of linguistic behavior); humanism and the priority of universal values (relationships of mutual respect between students and teachers, based on respect for the rights of each person; on preserving and strengthening health, a sense of self-dignity).

The goals and objectives of multilingual education are implemented in the educational process of educational institutions in the system of continuous education. The main forms are classes and extracurricular activities. In the practice of implementing multilingual education, both general didactic and special teaching methods and techniques are used. Special methods include, in particular, subject-language integrated teaching of a foreign language, as well as immersion – full or partial use of a new language as a language of active activity and communication.

The implementation of the principles of multilingual education requires the use of active and interactive methods in the educational process, which include: discussions, situational role-playing games, project activities, etc.

Models of multilingual education provide for the variability of the language of instruction. The existence of different models and approaches to their implementation is due to differences in the determination of: the contingent of education seekers; goals, content and methods of teaching and upbringing; the level of training and professional competence of pedagogical workers of educational institutions, etc.

The implementation of multilingual education is a complex task and requires centralized coordination, which requires scientific and methodological justification and development of methodologies for implementing various models, educational and methodological (technologies, forms and methods) and material and technical (state and grant support) support, training of pedagogical and scientific and pedagogical

personnel and improving their qualifications, organization of monitoring and establishing relations with the public.

It is necessary to take into account: management of educational programs; training and consulting of pedagogical and scientific and pedagogical personnel, heads of educational institutions and civil servants of the education system; preparation and publication of educational and methodological materials, coordination of research activities; exchange of experience between state institutions and foreign partners; relations with the public. The implementation of multilingual education requires determining the level of language training of education seekers, the competence of the staff and the educational environment of educational institutions.

Creating a communicative environment for communication is one of the necessary conditions for the successful implementation of the tasks of multilingual education. The implementation of a multilingual education system in the context of European integration processes will contribute to: expanding opportunities to engage in intercultural dialogue, forming a zone of cultural rapprochement; preserving and developing different languages in countries and regions; forming empathy and tolerance; preventing and averting conflicts in interethnic and linguistic contexts; forming broad socio-cultural competence; realizing the value of ethnic and cultural diversity as the basis for the sustainable development of modern society.

Emphasizing the importance and significance of implementing multilingual education in the context of joint upbringing of children in multicultural families, we note that multilingual education plays a key role in the development of children from multicultural families, creating conditions for the integration of cultural diversity and harmonious development of the individual.

Teacher education must remain sensitive to social and cultural changes to empower teachers to better understand, support and collaborate with families with transnational backgrounds [176].

In the context of scientific research into the psychological and pedagogical aspects of joint upbringing of children in multicultural families, multilingual education is not only an educational strategy, but also an important tool of psychological and

pedagogical support. It contributes to the preservation of children's cultural identity, forms tolerance and openness to other cultures, and also creates a favorable environment for personal and social growth.

Thus, multicultural families enrich society with their diversity, but require specialized support in raising children. Taking into account the psychological aspects of joint upbringing contributes to the development of a harmonious family environment and ensures the healthy psychological development of the child.

Pedagogical work with children from multicultural families requires: the use of interactive teaching methods (in particular, such as role-playing games and group projects that contribute to the development of cooperation skills); the implementation of thematic classes that introduce participants to different cultures; the organization of joint events for children and parents aimed at creating an atmosphere of mutual understanding and support.

Multicultural families create both unique opportunities and challenges for raising children. The psychological and pedagogical aspects of joint upbringing should be based on the principles of respect for cultural diversity, tolerance and support for the child in his or her self-realization. Teachers play an important role in forming a harmonious environment that contributes to the development of a multicultural identity and successful socialization of the child.

SECTION 9. THEORY AND HISTORY OF CULTURE

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.9.1

9.1 History of my family against the background of cultural and historical processes of the 20th - early 21st centuries

Studying the history of my family, I tried to look as deeply as possible into its biography and understand what events influenced the formation of my relatives and what they had to go through. Unfortunately, I only knew my grandparents well on my mother's side, because I had the opportunity to communicate with them more. They always told me stories about their lives, which I listened to with pleasure. My grandfather died 12 years ago, so in this essay I will quote the story of my grandmother Olga (Olya), from whom I was able to learn more details about the biography of our family.

In this essay, I will tell in detail the story of my grandfather Lyubomyr (my mother's father) and his family: how and why they emigrated to Ukraine and what events in our country influenced the formation of their consciousness. And, of course, I will cover the biography of grandmother Olya (my mother's mother): what was the life of an ordinary peasant family with many children in the war and post-war times, how my grandmother was able to move to Lviv and most importantly - how my grandmother and grandfather's paths crossed during the times of Brezhnev's "stagnation". I will also tell the stories of my parents, my brother and me - how the events of the Ukrainian state affected and are still affecting our family.

As I mentioned above, this essay will describe many memories of my grandmother Olya, whom I had the opportunity to ask in detail about the interweaving of the events of our families and the history of Ukraine. I was also able to talk with my grandfather Lyubomyr's sister, Volodymyra, who described to me what their family went through and what my grandfather was like in his early years, before meeting my grandmother. I will also lean on the memories of the stories that my grandfather told

me when I was little. And of course, most of the information was told to me by my parents, whom I will also quote.

For a better understanding of the genealogy, I am attaching a family tree. Photos and documents will also be interesting, which I also add to my essay for a visual perception of the era and to get to know my relatives better.

The times "before" and "during" World War II

The family history of my grandfather Lyubomyr Borsuk.

My grandfather's father, Stefan Borsuk, was born in 1905 in the village of Wojtkowa, modern Poland. At that time, it was the territory of Austria-Hungary. His father, Mykhailo Borsuk, was Ukrainian, and his mother, Kateryna, was Polish. After the collapse of Austria-Hungary and the formation of the West Ukrainian People's Republic on November 1, 1918, the village of Wojtkowa, which was inhabited mainly by Ukrainians, was occupied by Poland. Karolina Borsuk, my grandfather Lyubomyr's mother, and her entire Salabud family were native Poles (see Appendix 1 - family tree).

Stefan and Karolina met in the village of Wojtkowa, built a house there and had a large farm, which they worked on throughout their lives. They had seven children: Stefania, Mykola, Ivan, Yulian, Olga, Lyubomyr and Volodymyra. Unfortunately, the political troubles of the states did not pass by my family, but left a negative mark on it. In 1946, Mykola Borsuk (grandfather's brother) at the age of 19 fought in the "Fans" unit of the OUN and died in a battle with the Bolsheviks. And her sister, Stefania Borsuk, was repressed for her participation in the OUN and spent 1946-1956 in concentration camps in Siberia.

However, in 1947, the whole family became a part of what forever changed their peaceful (as far as it could be called) life - the Vistula operation.

Operation "Visla" - ethnic cleansing, carried out during April-July 1947 by the decision of the party and state leadership of the USSR, the Republic of Poland and the Czechoslovak Republic. It consisted in the forced deportation of Ukrainians from their ethnic territories - Lemkivshchyna, Nadsyannia, Podliaschya and Kholmshchyna - with the use of troops.

I remember my grandfather telling me about those events. He was 12 years old and this resettlement was very well etched in his mind. On an ordinary spring day, he and his little sister Volodymyra were in the field when the soldiers approached them and without explanation took them to the wagons, where their family was already preparing for departure. No one warned them about deportation, not even gave enough time to gather the necessary things. However, this was the last time they saw their home and their native land...

For the first few years, the Borsuk family lived in an apartment in the city of Ternopil. However, at that time there were rumors that it would be possible to return to their native land in Poland, and therefore they decided to move to the city of Sambir - closer to the border, so that when the opportunity arose, it would be easier and closer to return. However, there was no return to Poland. Father Stefan started working at the railroad station, and mother Karolina became a housewife.

The times before and during World War II

The family history of my grandmother Borsuk (Dovha) Olga.

The Dovhy family lived in the village of Benkivtsi, Rohatyn district, Ivano-Frankivsk region (see Appendix 3). My great-great-grandfather, Fedir Dovhyi was born in 1872 and devoted his entire life to his native village and its development. According to the grandmother, he was a priest in their village of Benkivtsi for 17 years (which is a lot). He was highly respected, because he was very kind and generous: he helped the poor and justly managed the treasury in their village. He and his wife ran a large farm and had seven sons and three daughters (see Appendix 2). Three sons: Vasyl, Ivan and Antin, went to America to earn money in 1904, from where they never returned to their native lands. However, the connection with them has not been lost - their great-grandchildren come to visit us in Ukraine and we maintain good relations with them. They are interested in the culture of our country and proudly declare that they are Ukrainians!

Unfortunately, the events of the World War I did not pass by the village of Benkivtsi. One of Fedir's sons, Likarko, went to Odesa, where he served as a soldier on a ship. He was young, 26 years old, when he died suddenly during one of the military

operations... Other three sons of Fedir: Mykhailo, Dmytro and Hryhoriy and three daughters: Anna, Kateryna and Olga remained to live in Benkivtsi. However, I will tell more about only one of them - my great-grandfather Mykhailo, the father of my grandmother Olga.

If we talk about the family of my great-grandmother Yustyna, she was the daughter of Hryhoriy Gerasimiv, a village farmer. She had a difficult childhood, because her father died at the age of 2 months, and her mother had to raise five children by herself: Pavlo, Hilariy, Ksenia, Yulia and Yustyna. However, Hilariy suffered the fate of an ordinary young Ukrainian boy of 1914-1918 - he died tragically in the war. Yulia went to America to earn money. In fact, I did not expect to learn that so many of my relatives managed to leave an ordinary Ukrainian village and go far overseas. However, fortunately, they did not catch these sad events of our country during the 20th century.

My great-grandfather Mykhailo and great-grandmother Yustyna got married at an early age and started running a joint farm in the village of Benkivtsi. Great-grandfather was a horse rider and they had their own horse in the yard. They had five children: Maria, Mykhailo, Anna, Olga and Yaroslava. According to grandmother's memories, they lived peacefully and happily, but the events of World War II did not pass by the Dovhy family either.

World War II was a global armed conflict that lasted from September 1, 1939 to September 2, 1945. It left a mark on the history of the world and we are the ones who are experiencing the consequences of these difficult and terrible times. In this section, I would like to answer the question: How exactly did the events of 1939-1942 affect my relatives, who were their direct witnesses?

My grandmother Olya was born in 1942. She was the fourth child in the family. The period of the Second World War touched her very early years of life, but despite this, the grandmother remembers many moments of this time from the stories of her relatives and from what she saw with her own eyes.

"On June 22, 1941, there was a German occupation of the territory of the USSR, and this primarily affected Ukrainian lands. Germans began to live in our village, there were occupiers in every house.

- Did you also have Germans living at home? There were so many of you, could you all fit in a small house?

- Yes, we had several young German soldiers. They lived in one room, and the rest of us lived in another. I remember how one of them really loved me, I was very young then, but he often came to me and talked to me."

Grandma also remembers that in a barn in their yard, these soldiers kept a Ukrainian prisoner, whom it was strictly forbidden to approach, let alone talk to.

If we look at grandmother Olya's family tree, we can see that she had a brother Fedir, who died at a fairly early age. In fact, this was another of the negative effects of the war on any family - young men were taken to the front, where a different fate awaited each of them.

"Fedir was young, very calm, everyone loved him. However, at the age of 18, he was taken to the war. We do not know whether he died or went missing in 1944. We only knew that boys often die in the war... It was a very difficult time..."

The story of the bombing of the village of Benkivtsi, when my grandmother was still small, is also very impressive. All residents, especially children and women, were previously sent to the end of the village, all the way to the woods, where they had to wait out the German bombardment. The grandmother says that there was terrible crying then, the children were very afraid, because it is not known what awaited them at that moment.

"My mother told me that during one of the bombings, when I was still very small, she was a little behind the other villagers, because she was gathering things at home to go outside. But then the terrible sounds of bombs that were already falling on the village were heard. My mother stood numbly by the window with me in her arms and was shaking with fright. Then she hid in the depths of the room and heard how from the blows the glass began to crack and fly out of the windows..." - says the grandmother.

Sometimes it's hard for me to fully understand what people were going through at that time. I got goosebumps when my grandmother told me about the events during the war: I was actually proud of how much they were able to withstand, but I also asked myself, "Why did peaceful Ukrainians have to be victims of political strife? Why did ordinary peasants have to witness such a terrible life, what was the point of these military actions, so that ordinary people were constantly in fear of losing their happiness at any moment?". However, the war, unfortunately, was only one of the most difficult moments in the life of the Ukrainian people.

The first post-war years in the history of my family

Continuation of the family story of my grandmother Olga Borsuk (Dovha).

1945-1953: the period of post-war reconstruction of the national economy in Ukraine. It was then that the Germans were expelled from the village of Benkivtsi, the hostilities ended and everything seemed to fall into place - people returned to their usual lives. However, the peasants had to get used to a new collective form of economy - collective farms.

I knew from history textbooks that such a reform was forced on Ukrainian villages, quite disadvantageous and cruel. However, my grandmother better explained the events of that time to me.

" - Please tell me about the collective farms, how did they affect your life?

- From who knows where, the head of the collective farm was sent to us, who ordered that everyone be registered, without exception. Two rich families were taken to Siberia, and the head of the collective farm settled in their house. At that time, the situation in the families of our village was different - some women with small children lost their husbands and sons in the war, were left with hectares of fields and did not know what was waiting for them tomorrow. Therefore, they were among the first to enroll in a collective farm.

- Did your family forcibly join the collective farm?

- Yes, forcibly... My father, Mykhailo, was against the signing. But the Soviets kept him and several men for a week in a really cold room with a cement floor, and

without food. I remember how my sisters and my mother and I went to see him and worried about him. That's how my dad was forced to obey the authorities..."

The grandmother said that at that time the authorities took fields, forest territory, livestock, etc. Families were left with only their own garden, where they could grow vegetables and fruits for food, as well as one cow and a pig. People received wheat, rye and sugar on working days, and at other times every adult worked on a collective farm. Great-grandfather Mykhailo was a horse-rider, great-grandmother Yustyna was a local leader, and grandmother's sister, Maria, worked in a dairy. Peasants went to mow, dig or harvest together, in harmony. Grandmother said that even schoolchildren went to throw hay.

I will end this section of the postwar years with my grandmother's memory of the death of Stalin, one of the greatest dictators of the Soviet Union. On March 5, 1953, all children in the middle of the educational process were taken to the stadium to listen to Stalin's funeral on the village radio. This was one of the methods of commemorating the "great leader".

The first post-war years in the history of my family

Continuation of the family story of my grandfather Lyubomyr Borsuk.

Despite the difficult period of resettlement and adaptation to a new life in a new state, my grandfather's family still managed to get back on their feet. The father found a job, the mother took care of the household, and the children got an education. My aunt Volodymyra remembers the post-war period with sadness. In the city of Sambir in 1948, a collective farm named after Lenin was organized, where, as in the entire territory of Ukraine, they were forced to enroll. Unfortunately, the Borsuk family also had to work on a collective farm, but each of the children tried to study well in order to get a better future.

After finishing school in Dubno, in 1952, my grandfather Lyubomyr went to Lviv together with his brother Ivan. There he entered the Forestry University to major in forestry engineering, and his brother majored in tailoring. Of course, for the boys it meant the beginning of a new life and many opportunities.

The period of Khrushchev's rule

Everyone knows that after Stalin's death in 1953, a period of thaw began - a certain departure from the rigid Stalinist totalitarian system, attempts to reform it in the direction of liberalization, relative democratization, humanization of political and public life.

In 1959, my grandmother entered the Lviv Vocational School No. 7 as a seamstress, where she studied for 2 years. Moreover, after graduating from school, she immediately went to work at a factory in an atelier. All that time, the grandmother lived in an apartment with a friend. In addition, in 1961, she entered the evening faculty of the Polygraphic Institute, where she studied for 3 years. Then she transferred to Kyiv to the Institute of Light Industry at the Faculty of Economics. Studying was by correspondence, so grandmother Olya had to go to Kyiv to pass the exams twice a year.

After graduation, my grandmother got a job at the Regional Department of Household Services, where she worked as an economist until her retirement.

Brezhnev's period of "stagnation"

The fates of my grandmother and grandfather crossed in 1970. Lyubomyr worked in the Regional Department of Forestry. My grandmother was still working in the atelier then, and so was my grandfather's brother, Ivan. That is how my grandfather's brother introduced him to my grandmother.

My mother, Roksolyana Borsuk, was born on March 7, 1972. She was the first and only child of my grandparents. The family lived in Lviv, and it was here that my mother went to school and entered the university.

Although my mother caught Brezhnev's period of "stagnation" only at a very young age, she was still able to tell from her own memories about the interesting and sad moments of life at that time.

"- I remember well that there was propaganda of the ideology of the USSR everywhere - on television, in books, in the press. We were all forced to think alike, even if you wanted to stand out - you had to say and do things to please everyone, so that your thoughts did not contradict the ideology of "Lenin-Party-Komsomol". When you are very young, you are necessarily a member of "Zhovtenyata" and wear stars with Lenin's emblem, when you are a schoolgirl, you are a pioneer, and later a member

of the Komsomol. For some reason, all the events of these organizations were held mainly on religious holidays - I was personally accepted into the Komsomol on Sunday of the Easter holiday. If you are not a member of such organizations, you were considered a stranger. Teaching was in Ukrainian, every week we had a “political hour” - we were told the main news that happened in the world.

- But despite such informational pressure from the authorities, could you somehow filter these news and find out what is really happening in the world? - I ask.

- Yes, my peers made antennas, watched Polish television and listened to the BBC radio, although, of course, it was strictly forbidden. But another moment, which I remember very well, is that people really liked to carol in Ukrainian... they were dispersed..."

Also, my mother said that the death of Brezhnev affected her very much at a young age - because there was a lot of stir around. There were rumors that then the war between America and the Soviet Union would begin, because without Brezhnev there would be no good government.

Gorbachev's “perestroika”

In the process of my research, it was very interesting to analyze certain periods of our country and draw conclusions when many opportunities opened up and when the Ukrainian people suffered from dictatorial rule. And it is the time of Gorbachev's “perestroika” that shows what little contrasts our country has experienced since 1986 after Brezhnev's stagnation.

From my mother's memories, the content of television changed: there appeared foreign channels, there was freedom of speech, the field of sales developed, the economy grew, and tourist trips abroad spread. Life really took on different colors, there was better communication with other countries, better opportunities to develop yourself.

My mother also told me how in her 10-11th grade they first organized real Ukrainian evening parties - it was very symbolic and beautiful. Also, they had several week-long trips to Czechoslovakia, Poland, etc. It was there that they saw a completely different, European life.

Passion for science and thirst for learning prompted my mother to enter the Ivan Franko University to major in "Chemist. Teacher". It was there that my mother met my father, Vasyl, who was a student at the same university, but majoring in Physics. If we summarize this information, then I can explain why I chose architecture as a specialty: in my family, everyone works in technical specialties, I really liked mathematics, and we all are good in it. There are also three builders among my cousins. Moreover, all relatives on my grandmother's line were good at drawing. Therefore, my choice is a combination of my desire, ambition and, of course, genetics, which played an important role.

Independent Ukraine

August 24, 1991 is a very important date for every Ukrainian - the date of the declaration of Ukraine's independence. After the collapse of the USSR, our state finally gained autonomy and we had the opportunity to create a new country ourselves. My dad says that then there was a spiritual uplift among the citizens, borders were opened, freedom of movement and speech appeared.

During the time of independent Ukraine, in 1995, my parents got married. To this day, my mother works as a teacher at the Department of "Chemistry and Chemical Technologies of Inorganic Substances" at the Lviv Polytechnic National University, and my father is a private entrepreneur. February 16, 1997 - my older brother Oleg was born. He graduated from a Catholic high school, and in 2014 he entered the Lublin Catholic University to study programming and still lives and works in Poland. I was born on May 19, 2002. After graduating from school, I am studying in the 2nd year at Lviv Polytechnic University, majoring in "Architecture and Urban Planning".

My dad says that during the Orange Revolution in 2004, almost everyone was interested in politics - there were no people who were indifferent. Dad participated in the rally in Kyiv for 17 days. I personally don't remember much about this period. After all, I was only 2 years old.

In the 2000s, my brother and I received secondary education, studied languages, were engaged in creativity and other activities. However, in 2014, we witnessed the terrible events on Maidan, and later military actions in the East of Ukraine and the

annexation of Crimea. I clearly remember how we constantly monitored the news at that time. In my school, volunteer collections were organized, children drew pictures and wrote poems for ATO (“anti-terrorist operation”) soldiers. All of us at such a young age already understood that this is all very serious and how important it is to worry about the future of our country.

I will never forget the evening when, in September 2014, my dad came up to us and said that he was going to ATO... Then all these terrible events in Ukraine stopped seeming distant to me, they suddenly entered my room and remained there forever as a lingering aura. I was very afraid then. I was afraid of this unknown for my father - to go to the other end of the country, very far, to the very core of military events, risking his life for the sake of my own country... It was unexpected news that I did not even say goodbye to my father properly before the two-year separation.

Conclusion

In this essay, I managed to highlight the extent to which the events in Ukraine affected the life path of my family. Unfortunately, the sad times in the history of our country radically changed the life of my family. What could have happened if the Borsuk family had not become part of the Vistula operation, and my grandmother had not gone to Lviv to study? Apparently, my mother would not be there, and, accordingly, me and my brother. And no matter how negative the events of the war left, they radically changed the destinies of many people. You cannot rewrite history, but what can still be changed is the outlook of future generations. Proper upbringing and love should nurture loyalty, respect and humanity in the youth. It is necessary to learn from mistakes and try to do everything so that our state of Ukraine flourishes and never again experiences such sad times of the 20th century.

Also during the research, I was struck by how hardworking, purposeful, persistent and determined my relatives were. Many were able to leave for America, the Borsuk family adapted perfectly to their new life, and even all the younger family members were able to get a higher education! Just like grandmother Olya - who from a small village was able to move to a big city, find happiness there and build a family.

I am proud to be a part of such a beautiful family!

9.2 Pest analysis of the creative industries development in Ukraine

In today's globalized world, countries focus on the development of a knowledge economy, where creativity, innovation, and intellectual potential are the main factors of growth. Ukraine has significant creative potential, which is manifested in the fields of culture, art, IT, design, architecture, media, advertising, and other industries. However, to effectively use this potential, modern approaches to shaping public policy, creating a favorable environment for the development of creative business, and integrating Ukraine into global creative markets are necessary. Research on this topic will identify opportunities and obstacles to the formation of a creative economy, assess its contribution to the national economy, and propose strategic directions for development that will help increase Ukraine's competitiveness in the international arena.

Scientists Bezuhla L. and Lazakovych I. [177] in their article characterize the main branches of creative industries, which are united by a common emphasis on creativity, innovation, and the use of intellectual property. Scientists establish that creative industries and creative economy interact, creating a synergistic effect that promotes economic growth, cultural development and innovation. Researchers analyze the main differences in the directions of development of creative industries and creative economy. Scientists also identify specific challenges facing the creative industries of Ukraine in wartime, as well as what prospects can be used to overcome these challenges and ensure the development of industries.

Opanaschuk P. [178] highlights the features of cooperation between Ukraine and the EU in the field of development of cultural and creative industries, analyzes the essential characteristics of cultural and creative industries as a unique sector of the economy, which arose as a result of the spread of mass communication technologies in combination with globalization processes. The scientist focuses on the importance of the development of cultural and creative industries as a tool for economic, cultural and

social transformations in society, as well as a mechanism for consolidating the domestic humanitarian space in the context of Ukraine's European integration.

Hamova I. [179] analyzes the global innovation index and the regional location of innovatively powerful blocs of the world. Based on the results obtained, the scientist analyzes the strengths / weaknesses and prospects of the creative industry of Ukraine from 2020 to 2022. The scientist reveals a strong regression correlation between the innovative activity of Ukraine and the development of the creative industry. The researcher also finds that the costs of scientific research and development by type of work increased by 52%.

Another group of scientists, in particular Dulska I. [180], Kulyniak I. [181] and others, pay significant attention to the digitalization of the creative industry of Ukraine. In the context of a significant reduction in material, human and production resources as a result of armed aggression against Ukraine, CI industries have significant potential to restore its accelerated development during the war and in the post-war period, where the source of added value, income and jobs are the results of individual creativity, skills and talent through cultural (artistic) and/or creative expression.

Creative industries are a list of economic activities that have the potential to create added value and jobs through cultural (artistic) and/or creative expression, and their products and services are the result of individual creativity, skills and talent. The Ministry of Culture of Ukraine has had a Creative Industries Development Sector since 2017, and a Creative Industries Directorate since 2018.

The National Office of the EU Creative Europe Programme in Ukraine, in the announcement of a series of webinars dedicated to the competitions of the new EU Creative Europe Programme 2021-2027, identifies the following 12 sectors of cultural and creative industries [182]:

- Performing arts (theatre, dance, ballet, opera and musical performances).
- Visual arts (painting, sculpture, drawing, printing, photography).
- Crafts (textiles, ceramics, wood, metal, glass, graphics).
- Cultural heritage (tangible and intangible heritage, heritage sites, archaeology, museums, libraries, archives).

- Audio-visual sector (films and videos).
- Interactive software/IT/educational programs.
- Computer and video game development.
- Music (live and recorded).
- Design and fashion (clothing manufacturers and others specializing in the fashion industry and interior design).
- Literature and publishing (books, magazines, periodicals).
- Architecture (construction and landscape architecture).
- Broadcasting media, advertising (television, radio, newspapers).

The Law of Ukraine “On Culture” [183] offers the following definition: “Creative industries are types of economic activity aimed at creating added value and jobs through cultural (artistic) and/or creative expression”. The basic types of economic activity that belong to the creative industries are defined by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of Types of Economic Activity that Belong to the Creative Industries” [184]. They include 34 types of economic activity.

At the request of and in cooperation with the Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine, with the support of the USAID “Competitive Economy of Ukraine” program, the Kyiv School of Economics prepared a study on the economic impact of the creative industries. The report presents a general economic overview of the creative industries for 2019 [185]. Based on the results of this study, we can conclude that the creative industries in Ukraine make a significant contribution to the economy, generating 3.94% of added value in 2019. This demonstrates their importance both for creating economic value and for providing jobs. Employment in the creative industries accounts for 3.6% of the total number of employed persons, which underlines their role in the labor market. Every hryvnia of investment in the creative industries contributes to an increase in total GDP by 1.9-2.2 UAH. This indicates a high multiplier effect, which underlines the importance of investments in these sectors for stimulating overall economic growth.

According to a study by the Center for the Development of the Creative Economy for 2021, Ukraine has a significant share of the creative economy (7% of GDP), but its

potential is even higher (over 10% of GDP). The growth of the share of the creative economy in GDP creates systemic positive macro effects. By increasing the share of the creative economy in GDP from the current 7% to 10%, it is possible to achieve an increase in GDP by UAH 182.1 billion, exports by UAH 95.6 billion, and gross profit of enterprises by UAH 92.7 billion. In 2022, Ukraine's creative industries found themselves in a state of crisis due to the start of a full-scale war and its consequences for all sectors of the national economy. In 2022, Ukraine exported creative services worth USD 3,766 million and imported USD 724 million, thus, the positive balance amounted to USD 3,042 million. According to the State Statistics Service of Ukraine, the share of exports of creative services in total exports of services was 41.1% (in 2021 – 30.1%). 3 shares of creative services are 41.1%, 40.5% are telecommunications services, computer and information services, 0.4% – royalties, and 0.2% – cultural and recreational services. That is, almost all exports in creative industries come from the IT sector, which provides computer services [186].

The largest creative sectors are IT, advertising, marketing and PR, the audiovisual sector, architecture and publishing. This indicates that these areas are key for the development of creative entrepreneurship in Ukraine and require further support and development. The share of added value of creative industries in Ukraine is comparable to the share of creative industries in the German economy. This indicates the competitiveness of Ukrainian creative sectors at the international level [187].

The export of creative goods and services is an important aspect of the development of creative entrepreneurship. In 2019, the export of creative services amounted to \$5.4 billion, which is a significant indicator and indicates the competitiveness of Ukrainian creative services in international markets. Computer services are the leader among exported creative services, which emphasizes the importance of the IT sector [185].

Given the above data, the development of creative entrepreneurship in Ukraine has great potential for further growth. Supporting investments in key creative sectors, developing infrastructure and reducing barriers to export operations can contribute to increasing the economic impact of creative industries.

Overall, creative industries in Ukraine demonstrate significant economic potential and play an important role in the development of the country. Further support and strategic development of these sectors can bring significant economic and social benefits.

Creative industries are an important element of the modern economy, contributing to innovation, job creation and the growth of the country's cultural capital. In Ukraine, the development of this sector faces both numerous opportunities and challenges. To assess the impact of external factors on the creative industries, a PEST analysis was conducted, which allows systematizing the main political, economic, social and technological factors affecting the development of this area. Table 1 below reflects the key aspects of the analysis.

Table 1

PEST analysis of the creative industries development in Ukraine

Factors		Description
Political	State support	adoption of strategies and laws for the development of the creative economy.
	European integration	adaptation to international standards and practices.
	Military conflict	impact on the investment climate and development of regions.
	Regulatory obstacles	imperfection of legislation and bureaucracy.
Economical	Investment climate	low level of investment due to economic instability.
	Growth of the IT sector	stimulation of related industries, such as design and digital content.
	Export of services	significant potential of creative industries in foreign trade.
	Funding	limited state support and low level of venture investment.
Social	Creative potential of the population	high level of education and availability of talented artists.
	Demand for cultural products	growing interest of society in creative products.

Continuation of table 1

	Talent migration	outflow of young professionals abroad due to better working conditions.
	Growth of digital culture	active participation of youth in the creation and consumption of digital content.
Technological	Development of digital technologies	use of VR, AR, AI in creative industries.
	Infrastructure	insufficient number of innovation hubs and platforms to support startups.
	Internet coverage	high level of Internet access contributes to the development of online industries.
	Innovation	startups in the fields of IT, game development and animation, but the need for better cooperation between education, business and science remains relevant.

Source: compiled by the author

Ukraine's creative industries have the potential for development, but its realization depends on addressing political, economic, social and technological challenges. The development of creative industries in Ukraine has significant potential, but its realization depends on addressing a number of problems, including political stability, improving economic conditions and supporting technological development. Integration into global markets, increasing investment attractiveness and supporting creative potential can become key drivers of growth. Creative industries develop the country's cultural potential, contributing to the preservation of national identity and the popularization of Ukrainian culture at the international level.

To stimulate the development of creative industries in Ukraine, it is important to take into account various influencing factors, such as political, economic, social and technological. Analysis of these aspects allows us to identify key problems and find effective ways to solve them. Below are recommendations aimed at creating favorable conditions for the development of the creative economy, increasing its competitiveness

and integration into the global market. Table 2 contains specific proposals for each of the analyzed factors.

Table 2

Recommendations for the development of creative industries in Ukraine

Factors		Recommendations
Political	State support	<ul style="list-style-type: none"> – Development of a national strategy for the development of creative industries. – Creation of preferential conditions for enterprises in creative industries.
	European integration	<ul style="list-style-type: none"> – Harmonization of legislation with European standards. – Attracting international grants and programs to support creative businesses.
	Military conflict	<ul style="list-style-type: none"> – Development of support programs for creative businesses in affected regions. – Ensuring the uninterrupted operation of critical infrastructure for creative businesses.
	Regulatory obstacles	<ul style="list-style-type: none"> – Simplification of licensing and registration procedures. – Improvement of tax legislation to stimulate entrepreneurship in the creative sector.
Economical	Investment climate	<ul style="list-style-type: none"> – Creation of state co-financing programs for creative startups. – Improving the transparency and accessibility of investment processes.
	Growth of the IT sector	<ul style="list-style-type: none"> – Expanding cooperation between IT companies and creative industries to create innovative products. – Implementing educational programs with a focus on digital creative skills.
	Export of services	<ul style="list-style-type: none"> – Supporting creative companies in entering international markets through marketing and government promotion programs.

Continuation of table 2

		<ul style="list-style-type: none"> – Reducing customs barriers for the export of creative products.
	Funding	<ul style="list-style-type: none"> – Attracting venture capital and creating specialized funds for investing in creative startups. – Expanding grant programs for young entrepreneurs in the creative industries.
Social	Creative potential of the population	<ul style="list-style-type: none"> – Stimulating the development of creative hubs and coworking spaces for young people. – Organizing competitions, festivals and exhibitions to promote creative activities.
	Demand for cultural products	<ul style="list-style-type: none"> – Conducting information campaigns to popularize Ukrainian cultural products. – Stimulating the creation of regional cultural projects that take into account local specifics.
	Talent migration	<ul style="list-style-type: none"> – Ensuring decent working conditions and incentives for young professionals in the creative sector. – Creating programs to return and attract talents working abroad.
	Growth of digital culture	<ul style="list-style-type: none"> – Supporting educational initiatives to promote digital professions in creative industries. – Creating digital platforms to promote creative products.
Technological	Development of digital technologies	<ul style="list-style-type: none"> – Investing in research and development of VR, AR, AI technologies for their integration into the creative economy. – Holding international conferences and exhibitions to exchange experience in the field of technology.
	Infrastructure	<ul style="list-style-type: none"> – Development of innovation parks, laboratories and creative hubs in the regions. – Support for regional infrastructure development projects for creative industries.

Continuation of table 2

	Internet coverage	<ul style="list-style-type: none"> – Providing quality access to the Internet in rural areas to support remote creative activities. – Supporting programs to develop online platforms for the sale and promotion of creative services.
	Innovation	<ul style="list-style-type: none"> – Encouraging partnerships between business, academic institutions and creative industries to develop innovative products. – Introducing state grants for the implementation of innovations in the creative industries.

Source: compiled by the author

The recommendations presented in the Table 2 indicate the need for a comprehensive approach to the development of creative industries in Ukraine. For the effective realization of their potential, coordinated interaction between the state, business, educational institutions and public organizations is required. Particular attention should be paid to improving the regulatory environment, increasing investment attractiveness, developing digital technologies and preserving the creative potential of the population. The implementation of these recommendations will contribute to increasing the competitiveness of Ukrainian creative industries both at the national and international levels.

The development of the creative industry in Ukraine is a key factor in economic growth, as it creates new jobs and helps attract investment. This sphere forms a positive image of the country in the international arena, supporting cultural identity and innovation. The integration of creative industries into various sectors of the economy contributes to sustainable development and increased competitiveness of Ukraine. Strategic support for this sector will allow Ukraine to adapt to modern economic trends focused on knowledge, innovation, and human potential.

SECTION 10. THEORY AND METHOD OF EDUCATION

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.10.1

10.1 Educational inclusion dimensions in the concept of adaptive physical education

The change in emphasis in the interpretation of the concept of disability leads to the need to provide a comprehensive approach to creating conditions that would contribute to the full implementation of educational inclusion. Over the past decade, the educational policy of many European and leading countries in the world regarding students with disabilities has undergone significant changes [188, 195]. The treatment of this educational group of people as patients who only need to be cared for and who cannot participate in active social life has changed to the treatment of them as full members of society with equal rights to other citizens of the country.

However, many countries, including Ukraine, do not take these changes into account when formulating state educational policies for students with disabilities, giving priority to the "medical" rather than the "social" approach in this matter, which affects the content and quality of the measures aimed at reducing the negative consequences of "disability". And most importantly, it does not contribute to the wider involvement of persons with disabilities in obtaining an education, but, therefore, to the realization of their rights as full-fledged citizens of the country.

Given the permanent increase in Ukraine, as a result of Russia's military aggression, the increase of persons with disabilities, attention to the topic of disabilities has intensified today, scientists of various fields continue to research various aspects of this problem and create, on their basis, the development of methods of work, education and training for the implementation of their inclusion.

There is a lack of knowledge about how inclusive should be implemented in practice. Researchers on this issue [196] point to the need to transform this process and its structure in order to achieve its effectiveness.

Scientists [197, 199] are united in the opinion that an effective way to reduce the educational maladjustment of students with disabilities is to involve them in systematic adaptive physical activity (APA) classes. There is now a fairly extensive body of empirical research on the relationship between APA classes and the educational inclusion of students with disabilities.

Note that full-fledged physical activity (PA) is often the first thing that a person with a disability loses as a result of a serious injury. At first, such individuals face limitations everywhere. In the future, problems with self-esteem and self-realization arise. As a result, a person with a disability seems to be on the sidelines of society. Often – on one's own initiative. So, there are ideas [189], that physical injuries are a factor in psychological problems.

We like the idea [195], that the essence of APA is to integrate students with disabilities into full-fledged student life with the help of physical activity. The return occurs not only due to the individual's adaptation to the educational environment, but also vice versa - through the creation of appropriate conditions. That is, the process may include the adaptation of already existing types of APA and up to the cultivation of individual sports for students with disabilities in various educational institutions.

First of all, in order to carry out scientific research in a certain direction, let's distinguish the concept of "physical activity" – a term that includes involvement in sports, dancing or any type of physical exercise [193]. The semantic structure of the concept of "physical adaptive activity" (APA) consists of two components: "adaptive physical culture" and "adaptive sport" (AS). To avoid terminological inaccuracies, we need to correctly define both components [190].

There are many definitions in the APA literature that can be found in textbooks, journal articles, and other sources. Most of these definitions are very general to cover as many cases and situations as possible, thus reducing the sensitivity of the term.

The concept of "Adaptive physical activity" refers to a specific field and has been introduced in the EU since the early 1980s as a concept that integrates participation in the context of PA. In general, it means participation in both personalized and general physical activity programs in various fields of application

[198]. Therefore, currently, researchers in the field are actively studying issues related to the involvement of students with disabilities in physical activity, recreation and sports during education.

In general, the concept of "APA" is multi-meaningful and multi-functional. So, on the one hand [190], APA is a profession, scientific discipline, and body of knowledge, as well as service delivery, advocacy, and empowerment systems that were created specifically to make physical activity healthy, enjoyable, and accessible to all. Along with ensuring equal rights to sports education, training, medicine, recreation, competition and performance of students with disabilities. The latter aims to ensure both physical and psychosocial development of such students.

On the other hand [198], APA is an interdisciplinary collection of practical and theoretical knowledge aimed at eliminating impairment, activity limitation and participation in physical activity. In our research, we present APA as an academic field of study that supports an attitude of acceptance of difference, advocates for access to active lifestyles and sports, and promotes innovative inclusive support and empowerment for students with disabilities.

Some sources position [199], APA as a professional discipline of kinesiology/physical education/sport and human movement sciences that targets students who need adaptations to participate in PA contexts. As an interdisciplinary collection of practical and theoretical knowledge, APA aims to eliminate the limitations of students with disabilities in PA and participation in all possible forms of its implementation. That is, let's consider that this is an inclusive program, based on the philosophy that every student with a disability with physical or psychological diseases, without exception, receives physical education during education.

From an educational perspective [188], APA is research, theory, and practice aimed at students of all ages who are underserved, underresourced, or unable to obtain equal opportunities and rights to PA. Research, theory, and practice related to needs and rights in both inclusive and separate APA education programs.

APA, as a term [196], combines all types of PA that contribute to the expansion of opportunities for students with disabilities, that is, with impairment of certain

functions, as well as students who need pedagogical, therapeutic, and technical adaptive support.

APA is directed at engaging students with disabilities in PA, but its principles may also apply to students who are obese, older students, young adults, and any other individual differences that may limit participation in regular (non-adapted) PA.

In our study, we position APA as a concept of individualizing learning, matching personal strengths and interests with appropriate activities, and adapting the educational environment to promote full participation in PA of students with disabilities.

Note that, unlike physical therapy, APA is devoted to the concepts of empowerment and ecological validity [191]. This means that participants' PA is self-directed and directed toward mastery and physical excellence.

It is also worth highlighting the concept of "adaptive physical education" (APA). Globally, the APA definition is the art and science of designing, implementing, and monitoring a carefully designed program of study for students with disabilities, based on comprehensive assessment, to provide such students with the skills necessary for fulfilling lives, leisure, recreation, and sports activities to improve physical form and well-being.

In scientific works [194], APA is considered an individualized training program designed for students with disabilities that ensures success in physical education. According to other sources, APA is a science that studies various aspects of physical education of people who have lost any body functions, including motor ones, for a long time or forever.

In the context of the APA, "to adapt" means to accommodate or adapt modifications to meet the needs of students with disabilities, and defines physical education as the development of physical qualities, basic motor skills (throwing, catching, walking, running, etc.), aquatic skills sports, dances, individual and group games, sports.

APA is a relatively new direction in the domestic system of education and science, which studies aspects of physical education of students with disabilities and

related physical limitations. By definition [196], the main goal of APA is the formation and development of motor activity, physical and psychological abilities that ensure the adaptation of a person to his state of health, environment, society and various types of activities.

In certain scientific sources [196, 197], attention is focused on the impact of classes with APA on the motor and mental spheres of students with disabilities. According to empirical data, APA proves its effectiveness in many ways. APA helps integrate students with disabilities into a typical physical education class by modifying activities and games to make it more accessible.

APA encourages and focuses on physical fitness, sports and movement skills. It has been noted [191], that APA classes allow students with disabilities to learn to take turns, participate in group games, and improve their endurance, balance, strength, and coordination skills while working on to make classes fun and educational.

It is believed [195], that APA promotes PA as part of an active lifestyle by providing the development of basic motor skills, improving self-esteem, ensuring physical independence, reducing complications related to health disorders, and enabling students with disabilities to successfully realize themselves in a regular academic environment.

As stated [194], APA has significant potential for correction and improvement of motor skills of students with disabilities, especially children. A significant number of physical exercises and the variability of their performance allow you to select appropriate combinations for each case.

According to sources [190], APA is a social phenomenon, the main goal of which is the social inclusion of students with disabilities, and their treatment with the help of physical exercises and physiotherapeutic procedures. The APA process is generally directed at the adaptation of students with disabilities to the physical and social conditions of the environment.

Maximum development with the help of APA tools and methods of vitality of students with disabilities, maintaining their optimal psychophysical condition provides an opportunity to realize their creative potential and achieve significant results, not

only in comparison with the results of students without disabilities but also to exceed them. We support scientific ideas [188], that for many students with disabilities, APA is the only way to "breakthrough" a closed space, enter society, find new friends, get an opportunity for communication, full emotions, and knowledge of the world, which is what APA defines as means of educational inclusion.

Nowadays, the concept of adaptive physical recreation (APR) has been introduced into scientific circulation. As defined [190], its content is aimed at the activation, maintenance and recovery of physical forces, which are spent by persons with disabilities during any activity: work, study, sports and for the prevention of fatigue, for entertainment, interesting spending of free time, health improvement, "increasing level of viability through satisfaction".

Scientists are united in the opinion [192, 196] that physical activity and especially sports are the most effective means of educational inclusion. It is believed that the main idea of APA in social inclusion is to ensure the psychological comfort and interest of people participating in it due to the complete freedom of choice of means, methods and forms of classes. APA differs from APR in the presence of its content of a significant amount of sports games and recreational activities, purposefulness to encourage sports activities, if possible, the largest number of participants: equally students with disabilities and healthy students.

According to the WHO (World Health Organization) definition [195], the inclusion of students with disabilities should be the result of their rehabilitation. Social inclusion is positioned as a symbiosis of those processes, thanks to which students with disabilities are "included" in the social community in order to maintain a certain balance in public relations by social groups. This implies their active participation in the main areas of activity and life of society, its "inclusion" in social structures designed for healthy students, related to educational, professional and other spheres of life.

Scientific achievements that highlight the leading place of APA in the general physical development of students with disabilities are of significant importance, the high level of which is a factor in stimulating the development of other capabilities,

qualities, and functions. In addition, physical development determines the state of health and determines the functional capabilities of body systems.

It is relevant in our work to consider the following concept "adaptive sport" (AS). Researchers position [192, 193] this phenomenon as an activity aimed at the formation of students with disabilities at a high level of sportsmanship and their achievement of the highest results in various types of competitive activities of students with similar health conditions. Through participation, many students with disabilities feel, sometimes for the first time in their lives, that they have a new identity that is connected to sports and not to their disabilities.

AS, integrating the following areas: the Paralympic movement, the Special Olympics and the World Deaf Games ("Silent Games"), covers students with disabilities of almost all nosologies [192]. According to the opinion [190], the significance of AS is that the psychological effect of sports training and competition facilitates the compensation of physical, mental and social changes in the personality of students with disabilities; increases psycho-emotional stability, normalizes social significance in conditions of stress. Dosed use of increased physical exertion during sports reveals the body's reserve capabilities, increases communicative activity.

AS differs from APA in its adaptive and health-improving orientation and its focus on achieving, first of all, mutual understanding, empathy, mutual assistance and friendly relations that ensure the unification of people with different physical abilities. AS provides people with disabilities with improved leisure activities throughout their lives and assistance to improve their quality of life.

Using the available information, it can be determined that AS is not just a recreational or competitive type of physical activity for students with disabilities. Note that very often AS is used interchangeably with inclusive sports, however, these two concepts are different. AS allows you to modify the training process to make it more accessible compared to a similar sport. Instead, inclusive sports allow athletes with disabilities to compete with athletes without disabilities.

However, there are many barriers to those who want to participate in AS, and although limitations do not completely limit participation Over time opportunities and investment in AS have increased, however, financial, educational and medical barriers

limit the participation of people with disabilities in sport at the amateur, professional and Paralympic levels. This is practically absent in AS, whose main goal is to encourage people to PA.

It was found that social inclusion with AS tools is implemented in the activation of the process of inclusion of students with disabilities in the life of society, participation in socially useful activities, self-realization, promotion of the acquisition of life experience, assimilation of social norms, rules of behavior, etc. AS is positioned as a necessary condition for spiritual and physical development, a fundamental basis for independence in life and preparation for work.

Therefore, measures of educational inclusion with AS tools are very important both for students with disabilities and for society as a whole due to the fact that effective sports and health work is directly related to economic profitability, increased work capacity, reduction of diseases, activation of social and professional activities.

Based on this, we understand that the specifics of APA as a tool of educational inclusion is to create conditions that would help people with disabilities realize their rights on an equal basis with other citizens. At the same time, in recent decades, APA has been intensively researched and provides a scientific basis for a wide range of problems, in particular as a means of educational inclusion: in the course of a number of theoretical and empirical studies, the necessity of wide application of APA means in educational inclusion for the integration and adaptation of students with disabilities has been proven. Currently, there is an intensive change in the paradigm of educational inclusion, that is, a new vision of this process in the aspect of APA.

Thus, the evolution of lifestyles, together with the expansion of access to APA for students with disabilities, initiated a modification of the perception and social meaning of APA, emphasizing the educational and social value and reducing the competitive component. In this perspective, APA is based on what a person is capable of doing. Therefore, an inclusive APA is formed in relation to the various characteristics of certain groups of students, which differ not only in physical condition but also in age, context and expectations, etc. Belonging to a group, working in a group is an experience necessary for personal growth in its inclusive dimension. The latter involves APA's focus on creating a foundation for gaining social experience, inclusion

in social life, professional training and retraining, opportunities for socially useful work, material support, etc.

The results of the analysis of the researchers' work make it possible to conclude that the paradigm of social inclusion is changing intensively, that is, a new vision of this process in the aspect of APA, which consists in a significant increase in its social significance, a revision of worldview principles, the deployment of integrative processes, etc. It is established that APA and AS are fully integrated into public life. It was found that the social inclusion of persons with disabilities using APA tools is a complex and dynamic process that continues throughout life.

SECTION 11. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.11.1

11.1 Multi-level system of training and formation of professional education teachers of a new type: global experience

The leading trend of social development at the current stage – the integration of education systems into a united European and global educational space – means, on the one hand, the unification of national educational standards, the diversification of educational models, and on the other hand, the desire of each country to preserve its historical educational traditions, since the education system of each country is a unique, unrepeatable and complex phenomenon, inextricably linked with the spiritual and material aspects of the past and present. An impartial study and rethinking of the experience of other countries, taking into account the peculiarities of the development of the national educational system, is one of the effective ways of reforming education. The study of foreign experience can provide useful tools for improving the system of technology teacher training in Ukraine, adapting effective practices to the national characteristics of education.

In scientific and pedagogical sources, significant attention is paid to the development of education abroad by domestic (N. Abashkina, T. Desiatov, K. Korsak, T. Koshmanova, N. Mukan, N. Mykytenko, B. Omelyanenko, O. Ozerska, O. Ponomareva, L. Pukhovska, R. Roman, K. Rubachuk, A. Sbruyeva, etc.) and foreign researchers (O. Anweiler, A. Calderon, D. L. Clark, L. Darling-Hammond, M. Dorner, L. Fischer, H.-J. Fuchs, M. Hunter, W. Jeynes, J. Kelly, L. A. Kremin, M. S. Lewis, R. Lynn, T. McGreal, J. Millman, M. A. Rebell, E. Petermann, D. Schimmel, M. Scriven, L. A. Shepard, L. S. Shulman, H. W. Stevenson, etc.) In particular, the works of Ch. Bennett, W. Jeynes, L. A. Kremin, C. J. Lucas, L. Pivneva, O. Romanovskyi, and J. L. Rury are devoted to the problems of the emergence and development of the education system in the USA. The study of university pedagogical education, in particular in the USA, its history, current state, and development trends

was carried out by O. Hluzman; G. A. Baker, F. B. Brawer, A. M. Cohen, J. S. Levin, T. O'Banion devoted their researches to the history of the emergence and prospects of further development of community colleges in America; problems of humanization and humanization of education in classical universities of the USA are highlighted in the works of R. Belanova; the processes of development of the theory and practice of moral and ethical education in the American school (1830-1990) are considered in the studies of V. Zhukovsky; L. Grozner, V. Parail, S. Romanova, T. Tartarashvili, V. Shubin investigated the importance of humanitarian education in the training of engineering and technical specialists at US universities. M. Leshchenko considered the modern technologies of teacher training for the aesthetic education of students in the USA, Canada, and Great Britain; methodological problems of higher pedagogical education abroad are raised in the works of T. Koshmanova and L. Pukhovska; peculiarities of the content of professional training of specialists in various foreign countries are highlighted in the works of N. Abashkina, O. Hluzman, T. Desiatov, N. Zhuravska, A. Parinov, S. Romanova, etc. Ya. Kolibabyuk, N. Lyzunova, R. Roman studied the features and components of the American teacher's pedagogical skills; the system of professional education in the USA became the subject of V. Kudin's research; formation and development of the basic stage in the higher education systems of the USA and Ukraine was compared by O. Leshchynskyi; T. Kozak considered the organizational and pedagogical principles of the implementation of the credit-module system of specialist training in higher pedagogical educational institutions of certain countries in Europe and the USA; the transformation of the professional functions of the American teacher in the conditions of the information society is highlighted in the works of I. Hushlevska; theoretical and practical aspects of specialized training of high school students in the USA were considered by Yu. Hrehorashchuk, O. Fedotova, etc.

In the documents of leading international organizations (International Labor Organization, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Council of Europe, World Bank, UNESCO), the driving force of economic development in the new millennium is recognized as human capital, which creates and uses knowledge and improves the quality of public life. Today, the state's

competitiveness is determined not by natural resources, but by the presence of highly qualified personnel capable of creating and disseminating the latest knowledge and technologies, carrying out innovative research, and acting ahead of schedule. That is why education turns into one of the powerful factors of socioeconomic development of society and a means of solving various global problems, the leading one of which is ensuring peace, freedom, social justice, order, and, in general, the further existence of humanity.

In UNESCO documents («World Report on the Monitoring of UNESCO's Education for All Program by 2015: Will We Succeed?» (2007) [200], «The Concept of Sustainability and Its Contribution to Quality Transformative Education» (2022) [201], «Education for sustainable development: a road map» [202], etc.) the term «education for sustainable development» is widely used as a lifelong learning process and an integral part of quality education that encourages changes in knowledge, skills, values, and attitudes to create a more sustainable and fair society for all. It is a holistic approach to changing mindsets and worldviews that will empower learners of all ages to make informed decisions and take individual and collective action to improve society and care for the planet. This process affects the cognitive, social-emotional, and behavioral aspects of learning, and covers the content and outcomes of teaching and learning, pedagogical theory, and the learning environment itself.

On the agenda of sustainable development for the period up to 2030. [203] the task is to create a favorable environment for the full realization of inclinations and abilities of children, youth, and adults, to transfer them various skills necessary for functioning in a stable and peaceful society. The acquisition of these so-called «soft» skills is best achieved through experiences that develop the socio-emotional and behavioral aspects of learning and use innovative tools adapted to different contexts and cultures, the document emphasizes.

The determining factor in the implementation of these educational reforms is the readiness of teachers for them, therefore the problems of teacher training are becoming especially relevant today, which is emphasized in various international documents [200, c. 2, c. 3]. It is emphasized that teachers and students of education should act as

a community of seekers and creators of knowledge, able to understand what exists and what needs to be created and capable of generating new knowledge. The main task of teachers today is to allow their students to explore, create, and interact with the known and the unknown, fostering curiosity and interest, which is emphasized in international documents [204, p. 53-54].

Being a teacher is a challenge in which the public is interconnected with the personal, UNESCO documents note. It is emphasized that teachers work on a collective basis, summarizing existing knowledge in dialogue with the younger generation, who inherit and jointly create new knowledge, that is, the educational process involves group work and at the same time relies on and takes into account the unique needs and abilities of each student. Teaching, above all, requires empathy, competence, knowledge, and ethical determination. It is emphasized that in the cultures of the world, wise and educated persons are recognized, and the teacher stands out against the background of this tradition as a special actor in the context of the school, on which the possibility of social transformation depends. Teachers, in turn, must recognize their students' capacity for participation, cooperation, and learning in the course of their pedagogical interaction. To carry out this difficult work, teachers need pedagogical communities with rich educational and methodological resources which are characterized by a sufficient degree of freedom and support. Promoting the autonomy of teachers, their professional growth and development, and cooperation with them are all important forms of expression of social solidarity on issues of educational prospects. It is emphasized that if teachers are treated as gifted practitioners and drivers of knowledge, they contribute to the growing body of knowledge needed to transform the learning environment, educational policy, research, and practice within their profession and beyond. The document calls for solidarity with teachers, recognizing the importance of their work and creating conditions to ensure its successful character [204, p. 84].

Studies show that the increasing demands on teachers, and the difficulties associated with teaching have affected the recruitment of talented applicants for pedagogical specialties and led to a significant decrease in the number of students. At

the same time, the need for teachers continues to grow; it is predicted that by 2030, around 70 million new primary and secondary school teachers will need to be recruited worldwide to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all [204, p. 89]. UNESCO is calling for a rethinking of teacher education so that it meets the priorities of education and is more clearly oriented to future societal challenges and prospects. Supporting this profession requires changing the role of teachers so that their professional success is ensured through cooperation between teams, and is supported by the necessary knowledge, educational and methodological resources, and infrastructure. For example, according to international studies, in most countries of the world, the stress and professional burnout of teachers during the COVID-19 pandemic was due to the fact that their professional development and technological platforms were not up to the task of effectively supporting distance learning, which caused the outflow of qualified teachers from the profession. One of the possible directions for the creation of the newest system of training and professional development of teachers is considered by UNESCO experts to be the cooperation of various subjects related to pedagogical education (researchers, teachers' associations, public organizations, state bodies, etc.) [204, p. 90].

Particular attention is paid in UNESCO documents to newbie teachers. It is noted that the transition from training to practical work is actually a crucial stage in the professional formation of a teacher, but this stage is often ignored both in educational policy and in the profession itself, as a result of which the highest dropout rate of teachers is observed in the first years of work. Professional knowledge about teaching requires processes of integration and socialization with the participation of pedagogical educational institutions, schools and experienced teachers, help in planning lessons, mentoring from more experienced colleagues is necessary. These processes, according to UNESCO experts, should become the basis for the integration of novice teachers into the profession. In addition, teachers must have the necessary opportunities for ongoing professional development, training and support to work with ethnically, culturally and linguistically diverse populations and ensure inclusion and adequate support for students with special needs, along with individualized instruction, and as

well as students from historically alienated and marginalized groups. This becomes especially relevant for regions where the composition of students in the classroom can change radically due to increased migration and internal displacement caused by climate change, social and political violence, armed conflicts, etc. It is emphasized that professional development and self-development should be part of a continuous process, starting with initial teacher education and teaching practice under appropriate supervision, followed by induction, mentoring and regular in-service training. Effective promotion on the career ladder should be associated with continuous professional development, which is oriented towards the daily work of the teacher, consistent with it and easily integrated into professional practice [204, p. 91].

These methodological approaches, laid down in the documents and regulations of various international organizations, are actively implemented in the theory and practice of professional education in developed countries, which must be carefully studied and considered taking into account national characteristics in order to find optimal and effective models for the domestic system of training teachers, in particular teachers of specialized and professional training. In this context, professional education in the **United States of America** has valuable achievements and long-standing traditions, the main features of which are multi-functionality, multi-specialty, multi-level, decentralization and regionalization of professional training.

The fate of American education and pedagogical theory has always been closely related to the history and economy of the country. Characteristic features of the economic development of the United States were the absence of feudalism, slaveholding relations in the south, and lands free from settlements in the west. That is why, from the very beginning, the American educational system was subordinated to the needs of the economy and was closely related to the needs of production and agriculture, significantly distinguishing it from the European countries of that period with their religious nature of education and upbringing. In the schools of the USA, there was an increase in attention to the subjects of natural, mathematical and practical cycles, and the content of education included preparation for practical activities, and mastering skills necessary for life. Already at the end of the 17th century, as noted by

US pedagogic historians L. F. Anderson and Ch. Bennett, in the USA there are projects to create new educational institutions, the curricula of which combine general education with work training. One of the first such projects was the one for the colonies in Pennsylvania and New Jersey, proposed by Thomas Badd: the school day was evenly divided into classrooms and workshops (4 hours each). In addition to reading, writing, arithmetic, Latin, and accounting, the boys had to learn to conduct some trade operations, make mathematical instruments, and clocks, as well as to learn turning, weaving, shoemaking, and other useful crafts. Girls were taught to sew, embroider, crochet, knit, weave lace, and make straw hats and baskets [205, p. 65-66]. In general, the curricula of secondary schools of that period included such subjects as architectural drawing, accounting, topography, hygiene, and others, which testifies to the practical orientation of education.

In addition, since the time of its existence, American education has been distinguished by the flexibility of the educational system, the freedom of choice by those seeking education of directions, content, and pace of education, the differentiation of the content of professional education, aimed at increasing the activity of young people in educational activities, better preparation for the conscious choice of future professions, deeper study specialized disciplines [206].

The American system of professional education differs from the domestic system in a high degree of decentralization: according to the 10th amendment to the US Constitution, the federal government does not have the right to create a national education system, determine policies and curricula for secondary schools, colleges and universities. The role of the federal government is limited to the general administration of higher and post-secondary professional education, and the main goal of modern state administration of higher education in the United States is to ensure equal access to quality education for all citizens of the United States. Each state government is empowered to organize and administer its education system.

Today, on the one hand, there is a universalization of educational standards at the national level, and on the other, their regionalization at the state level, based on generally recommended leading educational standards [207].

In addition, various organizations and institutions have a significant influence on the federal educational policy of the United States, namely: the American Association of State Colleges and Universities, the American Councils for International Education, International Technology and Engineering Educators Association, National School Boards Association, National Scientific Foundation, National Council for Accreditation of Teacher Education, Council on Technology and Engineering Teacher Education, Teacher Education Accreditation Council, Technical Foundation of America, etc.

Thus, the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) is a public organization that works throughout the country and accredits not only teachers, but also pedagogical faculties of higher education institutions. Accreditation in this organization is voluntary and is based on standards that are reviewed every seven years. In most cases, the changes to the standards involve consolidation, clarification, removal of redundant words, or the addition of new ones, as in the 2020 Standards, specific standards were added for technology, taking into account the increase in online learning. In the process of accreditation, it is important to prove that graduates of pedagogical faculties of higher schools are competent and caring teachers, and the provider of educational services has the ability to create an evidence-based culture and use it to support and improve the quality of the professional programs they offer. In September 2014 The National Teacher Education Accreditation Council and the Teacher Education Accreditation Council (TEAC) have merged with the Council for the Accreditation of Educator Preparation to improve the accreditation process.

Let us consider the standards by which teacher training programs are currently accredited at the bachelor's or master's level:

- *Standard 1: Content and Pedagogical Knowledge* – The educational service provider ensures that teaching candidates develop an understanding of the critical concepts and principles of their discipline, and promotes candidates' reflection of their personal beliefs and beliefs to enhance their understanding and practice of equity, diversity and inclusion. enhance candidates' ability to work effectively and interact with diverse students and their families;

- *Standard 2: partnership and practice* – the provider of educational services ensures that effective partnership and high-quality pedagogical practice are key in preparing future teachers to develop their knowledge, skills and professionally important qualities; teaching practice offers candidates experience working in a variety of settings with a variety of students, schools, families, and communities. Partners share responsibility for identifying and solving real problems that arise during the interaction of candidates with schoolchildren;

- *Standard 3: candidate quality and selectivity* – the educational service provider demonstrates that the development of candidate professionalism is the goal of future teacher training and provides support services (such as counseling, coaching, mentoring) at all stages of the educational program so that graduates are ready for effective professional activity and could be recommended for further certification and licensing;

- *Standard 4: satisfaction with training* – the provider of educational services demonstrates the effectiveness of the training of its graduates regarding the education and development of schoolchildren, as well as the satisfaction of graduates and employers with the relevance and effectiveness of training;

- *Standard 5: quality assurance system and continuous improvement* – the provider of educational services ensures constant monitoring of the quality of educational programs with the help of internal and external stakeholders. Provider uses survey results and data collection to set priorities, improve program elements, set goals for improvement and highlight innovation;

- *Standard 6: financial and administrative capacity* – the educational institution has financial and administrative capacity, teaching staff, infrastructure (premises, equipment and materials) and other resources necessary for training candidates to professional, state and institutional standards [208].

Thus, the key to successful accreditation is: a high level of curricula and programs in accordance with the standards developed by the council; high-quality teaching staff of the faculty; close cooperation with schools, in particular for pedagogical practice by future teachers; development of such educational plans and

programs that meet the educational needs of the entire population of the state; teachers' use of modern pedagogical methods and learning technologies; availability of classrooms equipped with everything necessary, modern educational and methodological support, etc.

Another American professional association – the International Technology and Engineering Educators Association (ITEEA) has considerable influence on the training of teaching staff. It is an association of more than 60,000 US and international technology, design and engineering educators, administrators and university staff whose mission is to advance technology and engineering opportunities for everyone. This non-profit organization was created back in 1939 to support the study of industrial arts in schools and was originally called the American Industrial Arts Association. With the rapid development of technologies and rapid industrial changes, the task of promoting technological and engineering literacy of the population, introducing innovations for all pupils and students, raising the professional level of technology and engineering teachers comes to the fore. This orientation positions the association as one of the main players in the STEM education movement, whose main interest is «T (Technology)» and «E (Engineering)» at all levels of education, starting from elementary school, with the aim of engaging students in future STEM careers. by Technological and engineering education includes: design, development and use of technological systems; project activity; individual and team work; effective learning strategies; application of technological knowledge and processes to real-world experience using modern resources; combining science, technology, design and engineering in advanced ways [209].

The association is a constant supporter of effective teaching and learning methods used to improve curricula and programs that keep pace with a rapidly advancing high-tech society. ITEEA has a rich history of projects that have been created to advance the field of technology and engineering education and technology literacy. Among them, the REACH Challenge is a design thinking project on adaptive and assistive technology for middle, high school and college STEM programs that demonstrates ITEEA's mission: «Technology and Engineering Bring STEM to Life!»

This project provides teachers with a toolkit with curriculum and resources to help students create a viable adaptive or assistive technology solution to help someone in their community. Projects can then be submitted to the association for a chance to receive awards and funding for their STEM program.

Exploring Computation Integrated into Technology and Engineering (ExCITE) is a three-year project to develop a professional development program to prepare technology and engineering teachers in national secondary schools to teach a one-year course in computer science fundamentals at an advanced level.

The «21st Century Leadership Academy (21CLA)» project was founded in 2006. as an initiative to promote leadership development in the association and the profession. The goal is to shape tomorrow's most successful and respected technology and engineering leader, consultant and strategic thinker.

In addition, the association's website hosts a variety of publicly available resources to help and support educators in teaching technology and engineering, and to promote their professional development. The resources contain articles, slides, videos, development of educational activities for both classroom and home lessons. This organization's STEM Center for Teaching and Learning™ offers professional learning programs, webinars, and online educational training for teachers preparing to become integrative STEM education professionals, such as: Collaborative Learning Community: for teachers, by teachers; summer studies in engineering; outreach workshops (in school/district/state) that advance STEM pedagogy and practice through facilitated learning opportunities; a wide variety of webinars designed to provide proven instructional strategies and ideas that teachers can use to support their efforts to implement best processes and practices.

The system of professional standards describes in detail only the requirements for the organization of the educational process, while the development of educational programs is the prerogative of the Higher Education Institution, which focuses on the demands of society and employers, the opinion of professional societies and the teaching staff.

In general, the entire system of higher education in the United States has a pronounced humanitarian orientation, since according to various profiles of specialist training, American institutions of higher education are divided into: natural and mathematical (8%), engineering and technical (8%), management, business and finance (12%), humanitarian and social (72%). The core of higher education in the United States consists of liberal arts colleges or College of Arts and Letters, which can be part of a university or function independently. They are closely related to all university colleges, as they offer general education programs required to obtain a bachelor's degree in any field. As an independent functional unit, the college awards degrees in the humanities. The programs of liberal arts colleges cover four main fields of knowledge - humanities, social sciences, natural sciences, and technology.

Analysis of curricula and programs of liberal arts colleges that are part of certain American universities (Southern California, North Carolina (Chapel Hill), Princeton, Rutgers, Old Dominion, Virginia, etc.) testified that the purpose of general education programs is the further spiritual development of young people, raising their general cultural level, development of erudition and the ability to communicate with people; acquainting students with masterpieces of world art and literature, understanding their role in the development of civilization, helping them to navigate in society and adapt to rapid social changes.

In particular, based on the analysis of the curriculum of the University of Southern California, we found that the program of the general education cycle consists of two parts, the first of which («Levels of Skills») involves the development of creative writing skills, math skills, scientific reading, and foreign languages. The second part (Areas of Study) covers knowledge about the natural world, American and world culture, methodological approaches to the study of personality, culture and In addition, for freshmen to complete their general education, there is an alternative program called «Thematic Option», which is based on an interdisciplinary, integrated approach. The purpose of the four courses offered for study is to teach students to formulate ethical issues and to understand opposing views, to be aware of the influence of historical, political and social realities on personal choice. Symbols and Conceptual Systems

course Systems)» studies the structures through which our experience is formed in religion, philosophy, literature, music, as well as the theory of interpretation. The course «Quality of Life: Culture and Value» offers a systematic argumentation of values and ways of life through familiarization with the masterpieces of Western traditional, classical and biblical literature. The course «The Process of Change in Science» studies critical problems of the development of scientific thought, and the course «Change and the Future» is devoted to the problems of global interconnection. At the Old Dominion University (Virginia), in addition to courses for the development of various skills, during the first two years of study, students are offered to study 6 «perspective» courses that develop aesthetic views, perception and understanding of American culture («Fine and Performing Arts Perspective»); analyze the influence of the past on the current state and further development of American society («Historical Perspective»); emphasize the development of critical reading and analysis («Literary Perspective»); cover and solve various philosophical and ethical issues («Philosophical Perspective»); involve familiarization with scientific research methods and the development of the ability to discuss various scientific and technical problems («Natural Science Perspective») and social, ideological, ethical issues («Social Science Perspective»). In general, these courses are aimed at understanding the origins of world culture and values, American realities, the development of erudition, the ability to discuss various problems, defend one's own views, understand prospects for the development of society, political and informal organizations [210, p. 42-44].

The Bachelor of Humanities training program at the Princeton University College of Liberal Arts consists of five parts: 1) development of the ability to write scientific documents – abstracts, reports, essays, etc.); 2) learning foreign languages; 3) courses in each of the main fields of knowledge – natural sciences (laboratory courses), technical, sociological and humanitarian sciences, history, philosophy and religious studies; 4) studying mathematics; 5) specialization program – choosing a profiling department, taking a certain number of courses (8-12), writing an independent research paper.

The analysis of the curricula proved that programs of general education have a serious attitude to natural and scientific knowledge and real reality, at the same time, great attention is paid to historical and cultural aspects, as this helps a better understanding of modernity. Overall, general education programs contain the same number of general scientific and general humanitarian subjects; cultural, ethical, and psychological components are mandatory. Increasing globalization and informatization of social life requires a person with a broad general humanitarian outlook, able to realize himself in the context of new social values, able to think and act, relying not only on their interests, the interests of their people, their social group, but also on the interests of all the humanity.

After completing general education, a student can proceed to special training. To qualify for a teaching degree, students must have a GPA of at least 2.7, pass a criminal background check, and pass tests in reading, writing, and math (or have high scores on the SAT or ACT high school graduation tests).

Consider how teachers are trained at Appalachian State University, which believes that just as young people need to be taught reading, writing, or math, they also need education in business, marketing, financial, family, home, and technology literacy. Today, more and more high schools in America offer vocational training programs, which are increasingly called «Career and Technical Education Programs» It is a program of courses and special courses that allow students to explore career options, develop academic skills, achieve high academic standards, and prepare for specific jobs in industry or for entry into higher education. Students acquire various specialties at the level of a skilled worker. The scale of professional and technical training is very significant. Students are usually offered at least two or three professional training courses. In a number of schools, this set reaches six courses. At least two-thirds of secondary school students study at least one vocational training program.

Appalachian State University prepares future teachers for this program through five certification tracks: Business, Finance, and Information Technology Education; business, marketing and entrepreneurship education; family and consumer sciences;

technology, engineering and design education; commercial and industrial education. The university prepares teachers of professional and specialized training for secondary and senior schools, higher schools. The Bachelor's Career and Technical Education program, major in Technology, Engineering and Design Education, examines technological literacy in the areas of design, engineering, communications, manufacturing, construction and transportation technologies, and offers a second specialization related to with STEM education, graphic communications, design and technology, or materials science [211]. To get a diploma, you need to complete 120 hours. The curriculum consists of compulsory general education courses (44 hours), a professional block (24 hours), blocks «Basic requirements for career growth and technical education» (14 hours), «Requirements for basic specialization» (21 hours), «Second specialization» (18 hours and 2 hours of electives depending on the chosen second specialization).

Among the general education courses, eight hours of chemistry, biology or physics (according to the further specialization of future teachers), four hours of algebra with applied programs and the course «Society and Technology» (3 hours) are mandatory.

The professional block is represented by courses - «Getting to know students, teachers and schools» (3 hours), «Basics of equality in education» (3 hours), «Different students: teaching and learning (3 hours), «Assessment for learning» (3 hours), «Teaching by students» (12 hours). «Introduction to Learners, Teachers, and Schools» is an introductory course designed to guide future teachers to research and understand the complex relationships between students, teachers, schools, and educational structures. and to provide students with the fundamental skills and knowledge to understand teaching and learning as a socially constructed and context-dependent experience. In addition to lectures, the course includes 10 hours of practice (clinical experience). The interdisciplinary Foundations of Educational Equity course is designed to help students develop a critical perspective on the public school and its socioeconomic, political, cultural, and historical role in society. The course focuses on how schools can and should engage with and support all students, and how components

of identity and positionality, such as gender, social class, race and ethnicity, and sexual orientation, affect our educational experiences and trajectories. The course is based on findings and methods from philosophy, sociology, anthropology, history, economics, psychology, and political science, the main tenets of which are used to critically examine issues of equity and inclusion in the classroom. «Diverse Learners: Teaching and Learning» offers a variety of pedagogical strategies to help future teachers create a supportive classroom environment by reflecting on their own experiences/identities and learning about their students and their families. In this course, students explore research-based approaches to providing culturally relevant and inclusive learning, with an emphasis on understanding teaching and learning from an ecological systems perspective that takes into account individual, family, school, and broader sociocultural and political factors. In addition to lectures, the course includes 40 hours of practice (clinical experience). In the Assessment for Learning course, students explore the factors that influence assessment practices and policies in institutions, districts, schools, and classrooms, as well as accountability systems and how assessment results inform educational decision-making. In addition to lectures, this course includes 20 hours of practice (clinical experience). The course «Student Teaching» is a practical experience of teaching under the guidance of experienced teachers during one semester.

The Career and Technical Education Core Requirements block contains 6 courses that must be completed with a minimum grade of «C» (2.0). The course «An Introduction to Career and Technical Education» (1 hour) provides an overview of career and technical education programs, their goals and outcomes in schools in North Carolina and throughout the United States; the role of these programs in public education; faculty responsibilities and the historical context of these programs, including major laws affecting career and technical education. The Career and Technical Education Curriculum (3 hours) course provides an overview of North Carolina career and technical education curriculum development that students will use to prepare detailed instructional units and daily lesson plans. The course «Management of Career and Technical Education Programs and Student Organizations (3 hours)» is

designed to provide future teachers of career and technical education with the knowledge and skills necessary to effective organization and management of educational programs and student organizations (CTSO). In Research in Career and Technical Education (3 hours), students will conduct their own research, design and develop an original project in their specific field of study based on the skills that they developed in their previous coursework. The course «Methods and Materials in Career and Technical Education» (3 hours) involves the study of educational strategies appropriate for use in career and technical education classes (grades 6-12) and focuses on, in particular, instructional theory, standards-based instructional design, instructional methods, and classroom management. «Practicum in Career and Technical Education» (1 hour) is aimed at familiarizing future teachers of career and technical education with classrooms and school communities through field experience in secondary schools (observation, participation in work of career and technical education classes, teaching in small and large classes). At the seminar classes, the practical experience is analyzed and discussed.

Major Course Requirement includes seven courses, including «Construction Methods I» (3 hours), «Architectural Graphics and Modeling I» (3 hours), «Introduction to the Technology Teaching Profession» (3 hours), «Teaching the T&E in STEM» (3 hours), «Introduction to Fabrication» (3 hours), «Information Systems for Business and Education Professionals» (3 hours), «Computer Design Applications for Business and Educational Professionals)» (3 hours). In addition, you must complete (with the help of an advisor) nine hours of electives within your specialization.

The Second Academic Concentration offers a choice of the following areas: graphic communications, materials science, STEM, and sustainable design and technology. Other specialties are also possible on the recommendation of the program coordinator.

In general, there is no single system of pedagogical education in the USA, after all, neither is the system of higher education, which includes a number of elements connected by a fairly loose and conditional connection, which constantly change,

change their purpose and name. The complexity and confusion is what amazes the researcher of teacher training in the United States - you can become a teacher in a year at liberal arts colleges or local junior colleges, in five years at the teacher training colleges of major American universities, and there are no typical teacher training programs. The training program for future teachers usually consists of general education; subject-content training, i.e. teaching the professional subject of the future teacher; professional and pedagogical training and integrative training, i.e. combining the three previous components during practice.

The main requirement for the professionalism of teachers is thorough knowledge of humanities and natural sciences; knowledge of the taught subject and the skills and abilities that students must possess; knowledge of the structure, content of the academic program and supporting resources for it; knowledge of general and specific methods of teaching the subject and assessing the success of students; awareness of a multicultural (racial, ethnic, social and economic aspects) approach to work in the educational environment; knowledge of psychological and physiological aspects of human development; knowledge, skills and abilities, readiness for their wide application for comprehensive development of the student.

Regarding American teacher training programs, it is appropriate to note that they pay less attention to the study of theoretical concepts, and more to a practical, creative, flexible, accessible approach to teacher education with wide opportunities for free choice. Improving the quality and efficiency of the educational process in higher education in the United States is carried out by rethinking traditional forms and methods of teaching, facilitating the conditions for student occupations by individualizing education, increasing the range of the latest technical tools, and wide application of new, non-traditional forms of education. At the same time, broad academic freedom led to a weakening of the sense of unity between teachers and students.

Teacher training in the USA became more active in the 1980s due to a number of reasons, primarily the increase in professional requirements. Numerous psychological and pedagogical studies have appeared in which the connection between

the effectiveness of student learning and teacher training is substantiated; the need to create an institute for professional training of teachers for higher education became obvious. Therefore, the national program «Preparing Future Faculty» (PFF) was born in the USA. Participation in the program is mandatory for all new teachers and interns. The program is attended by students selected on a competitive basis who wish to start teaching activities in higher education. The main forms of professional training in the PFF program are educational workshops, the purpose of which is the development of teaching competence. The program of such workshops includes: 1) learning efficiency, learning strategies, learning high-level thinking; 2) active and cooperative learning; 3) construction, design and redesign of courses; 4) assistance to new and young teachers; 5) design and presentation of effective training workshops; 6) professional orientation. An important component of professional training in the PFF program is the ongoing seminar «Preparation for a teacher's career», the purpose of which is to: inform students about various dimensions of pedagogical activity; familiarization with the peculiarities of the career organization, corporate culture; motivating them to long-term independent research of the foundations of a successful teaching career. Active learning methods are the main ones: trainings, educational workshops, cooperative learning methods, educational excursions, etc. [212].

It is important to note that each US university has its own forms and means of professional training of future teachers, additional to the national program. Thus, in some universities, future teachers undergo mandatory training at Centers for Teaching and Training for Employees (FCTL), the purpose of which is to improve the quality of student education by supporting professional development and stimulating pedagogical activity. The centers implement two main programs: one is aimed at mastering future teachers with the latest teaching methods, another – at mastering the strategy of personal growth. This program involves the creation of a portfolio, which contains several components: a description of the methodology of professional activity; the place and role of the discipline in the curriculum; steps of self-education; plans for the future. Also attached are materials that confirm the implementation of the planned steps: work plans, control papers, the results of student evaluations, and self-

evaluation. The developed portfolio of a teacher reveals his own intentions regarding learning, allows to design a learning strategy, check its success and implement corrective measures.

According to the educational legislation of the USA, the federal government provides financial assistance to states and institutions that make efforts to carry out educational reform in order to improve the quality of education. The peculiarity of teacher training in the USA: the autonomy of universities, which gives freedom of action to professors and teaching staff in improving educational programs, which causes their considerable number and diversity; certification process after obtaining a diploma; the presence of basic elective subjects, which contributes to the formation of responsibility in students; the focus of the educational process on the active participation of students in acquiring knowledge, the development of creative, creative, critical and independent thinking [213, p. 7].

Two-year (community) colleges are professionally oriented. Their curricula are the same as those of the first two years of study at four-year colleges and universities, and graduates are enrolled in the third year of university. These colleges play a significant role in the adaptation of arriving emigrants, creating conditions for extensive professional training and learning the English language. Their administration often turns to art workshops, restoration, artistic and industrial enterprises, offering to create training at enterprises according to their programs.

Among the variety of colleges in the USA, Foothill College, accredited by the Western Association of Schools and Colleges, is particularly popular. Foothill is an ideal place for training in the chosen art direction. In two years of study, you can get all the necessary skills to start working in the field of art. If you wish, after Foothill, you can continue your undergraduate studies by enrolling immediately in the third year of one of the American universities. College programs are especially popular among foreign students, because in parallel with specialized disciplines, there is an opportunity to improve the level of academic English and adapt to the new education system. Foothill College consists of several faculties, one of which is the Faculty of Fine Arts and Communications. Programs on the basis of this faculty are perfect for

students who want to develop in the field of visual arts. In two years, students master artistic skills in the disciplines of drawing, ceramics, painting, illustrations, industrial design, photography and other subjects. A student chooses a set of disciplines and specialization based on his own interests and goals. At the end of the second academic year, each student already has a developed portfolio, with which you can enter art academies and art departments of leading higher education institutions in the United States and other countries.

Sotheby's Institute of Art, founded by the owners of the auction house of the same name, has been training professionals for the art world since 1969. With campuses in the world's leading cultural capitals – London, New York, Los Angeles and Hong Kong – the Sotheby's Institute offers educational programs that combine art history and market expertise, providing the knowledge and skills needed by professionals in the modern world art market. Art at Sotheby's is studied from a cultural, social and economic point of view. The intensive curriculum gives students a unique opportunity to visit museums, galleries, auction houses, private collections and make useful connections around the world. Master's degree programs study: art business, fine and decorative arts of North America, contemporary art.

Summer courses include: Introduction to Curating, Art (Impressionism to Today), Understanding the Global Art Market, Contemporary Art in New York: Acquiring and Storing Art, Fashion Art, Art History in Action, Contemporary Art, Gallery Basics , an introduction to art and finance [214].

The University of South Florida (USF) has been recognized by the Carnegie Foundation for its achievements in the field of teaching and is included in the ranking of the top 50 higher education institutions in the United States. About 47,000 students study at the university.

Among USF's most popular undergraduate and graduate programs are arts programs that touch upon the future of industry and contemporary art. The university annually graduates specialists who become successful artists and architects. The institution consists of four schools: School of Architecture and Communication Design, School of Art and Art History, School of Music, School of Theater and Dance.

In addition, the Institute of Research in Art operates on the basis of the college, which consists of the departments «Contemporary Museum Art», «Public Art» and the «Tragic Studies» project - a space where students experiment with material and forms, enjoy creative freedom, work under the guidance of leading artists and university teachers. The university's 14 master's programs are among the top 100 in the country (US News and World Report 2010).

Marshall University is among the best and ranks 16th in the U.S. ranking News & World Report 2013. About 14,000 students are studying here on undergraduate, graduate and postgraduate programs. Marshall University is distinguished by special attention to its students – 230 different student organizations work on campuses, including the Counseling Center and the Career Center. The university participates in exchange programs with two hundred colleges and universities in the USA and Canada.

Marshall University consists of thirteen colleges and schools. Among them is the College of Arts and Media, founded in 2013. There are several areas within it: a school of art and design, a school of journalism and mass communications, a school of music and theater, each with its own programs and disciplines. During their studies, students meet with guest actors and artists, participate in the annual film festival and various exhibitions at the Birke Art Gallery and Gallery 842, work for the local newspaper «The Parthenon» and on student radio. Marshall University Art School is 243.84 sq. m. m. infrastructure for working with ceramics and sculpture. The graphic design program is the best in the state of West Virginia. Graduates of the School of Art & Design work as art buyers, art critics, artists, gallerists, museum curators, photographers and stage designers.

In the Center for Preparatory Programs for International Students within the framework of the Undergraduate Pathway program, students take courses in visual arts, design, drawing, 3D design, digital media. Successful completion of such a program guarantees admission to the Bachelor of Visual Arts at Marshall University School of Art & Design.

Today, the Academy of Art University is the largest private school of art and design in the United States. About 12,000 students study here. The Academy attracts

professional art practitioners and with their help educates a new generation of artists and designers. The most popular specialties: animation, graphics and special effects, fashion, cinema and interior design.

Academy of Art University (San Francisco), founded in 1929 the famous artist and creative editor of «Sunset Magazine» R. Stevens. University teachers are professional artists and designers. Bachelor's degree offers departments: acting, animation and visual effects, architecture, web design, graphic design, interior design and architecture, fashion design, fine arts, illustration, art history and others, duration of study – 4 years. The master's degree involves 2 years of study.

The Art Institute of Chicago is a world-renowned college associated with one of the richest museums in the United States, home to about 260,000 works of art from antiquity to the present.

College education is diverse. The institution combines study in studios with traditional methods, i.e. modeling or working on looms. At the same time, students can use updated equipment, for example, computer equipment. The teaching staff consists of specialists familiar with the institute's multidisciplinary curriculum, who are true masters of their craft. The disciplinary system of the institute is also very organized, students are motivated and determined to study not only specialized disciplines, but also to participate in various master classes and author's courses.

After the bachelor's degree, some students decide to continue their studies at the master's level. A student's grade point average and GRE scores are taken into account during admission. The master's degree usually lasts 2 years, and in order to get the degree of doctor of philosophy (PhD) you need to study for another 3 years. 5–7% of master's degree graduates continue their studies in doctoral studies.

As evidenced by the analysis of scientific literature, the training of teachers of professional and artistic disciplines in the USA is carried out in two ways: professional (acquiring the educational and qualification level of a master's degree and the scientific degree of Doctor of Philosophy) or through advanced training or retraining. Graduates of master's and doctoral programs are applicants for teaching positions in institutions of higher education. However, according to S. Kennedy, obtaining a master's degree

or a doctorate does not mean becoming a professional, but only reveals a certain level of professional competence formation [215, p. 74–76].

Universities usually offer different degrees in a variety of academic fields. There are theater and art studios for creative specialties, and modern gyms and playgrounds for sports. Some US universities are known for having particularly strong departments in certain faculties. For example, the most prestigious place to study art and design is the Academy of Art University, a private university founded in 1929 (San Francisco, California).

Both college graduates and 12-year high school graduates enroll in American institutions of higher education at the university level. Tuition is relatively affordable; it depends on the chosen specialty, the position of the university in the ranking and the financing mechanism of the institution. Studying at private universities is more expensive. However, foreign and American students pay the same amount in them, and in state institutions the tuition fee for foreigners is higher.

Classes at American higher education institutions are mostly practically oriented, while studies at universities are research-based. The campuses have research centers equipped with the latest technology. Lectures are the leading form of education. However, the teaching technology used in the US during the lecture presentation of educational material is different, the class is based on the use of research technologies; the lecturer tries not only to be a transmitter of information, but also a participant in the educational process. The research teaching technology requires the teacher to use appropriate didactic means of direct and indirect management, and the students to possess and use various methods of cognition. The educational material is presented by the teacher in such a way that encourages further independent study. Lectures often take the form of a discussion. Students are divided into discussion groups (15-30 people), which meet with the teacher 1-2 times a week and discuss the educational material. A lot of information is given for independent processing, encouraging students to research and argue their own vision of the problem. A student in the process of learning becomes an active participant in the educational process [216, p. 37-39].

At the end of the second year of study, students have the opportunity to independently choose disciplines that will be studied under the guidance of consulting teachers. 10–15% of elective courses are taught as electives, they provide students with answers to questions about their future professional activities [217, p. 152].

Implementation of new organizational forms and teaching methods that develop students' creative, critical, and scientific thinking; an interdisciplinary approach to knowledge acquisition, which was formed as a result of giving students the freedom to choose subjects (within the required minimum of credits); flexibility of internal structural modules, which allows to teach students taking into account the achievements of science and technology; lack of strict time frames; the possibility of moving on to the study of new material only after mastering the previous one; drawing up the study program by the students themselves with the help of ICT and consultants; using lectures not as the main means of transmitting information, but as an instructional form of education; increasing the role of written works; systematic verification of knowledge, which enables teachers to constantly monitor the real state of students' educational activities and adjust it); practical orientation of the content of education with simultaneous consideration of the importance of general cultural knowledge; purposeful integration of humanitarian, socio-economic, natural-scientific, technical knowledge and skills, which ensures the formation of key competencies of future specialists; permanent interaction of educational institutions with potential employers for the purpose of advance training; the unity of goals, principles, content, forms of organization of the pedagogical process, which combines theoretical and practical modules and ensures general cultural, professional-ethical, professional and personal development of future specialists; constant interaction between the teacher and students is the main feature of pedagogical education in the USA at the current stage.

Regional issues of education and culture in **Federal Republic of Germany** are decided by the federal states. However, the leading problems that concern the fields of education and culture are considered as a matter of the whole nation [218]. The peculiarities of professional education in Germany were studied by N. Abashkina,

N. Avshenyuk, O. Anweiler, J. Baumert, H. Bellenberg, H. Benner, K. Buescher, V. Hamaniuk, K. Hufner, A. Ligotskyi, N. Makhinya, L. Pukhovska, T. Vakulenko, M. Winter et al. According to their findings, the higher education system of the Federal Republic of Germany is highly developed. The country has a large number of universities with a wide range of specialties. This is due to the mental practicality, entrepreneurship, foresight of German society, caring attitude to the traditions of the past. Higher education in Germany has more than 16,000 study programs and specialties offered by the higher education system (universities, technical universities, universities of applied sciences, creative, special, non-state and private higher education institutions), most of which are funded by the state. The system of higher education in Germany includes 70 higher education institutions in the old and 28 in the new (former GDR) states; 113 specialized educational institutions in the old and 15 in the new lands. In addition, there are higher schools of management and arts, pedagogical, technical, and theological institutes [219, p. 330].

In Germany, there is a multi-level model of training specialists, it is very difficult, since there are no uniform educational requirements within the country. The structure of the higher education system consists of three types of higher schools:

1) Universities (*Universitaeten, Uni*) and institutions of higher education equivalent to them. First of all, these are classical universities, the history of which begins in the Middle Ages – the Heidelberg University named after K. Ruprecht (1386), Tübingen (1477), Albert Ludwig Freiberg (1457). This includes more modern institutions of higher education: technical universities (*Technische Universitet*); general universities (*Gesamthochschulen*), which provide special professional education and conduct scientific research; as well as pedagogical – *Padagogische Hochschulen*; theological; administrative – *Verwaltungs-fachhochschulen*; pedagogical institutes, medical colleges, philosophical and theological and church colleges, sports colleges;

2) Higher professional schools (*Fachhochschule*), which arose on the basis of engineering schools, which in 1975 granted the status of higher education. Their program includes: the study of business, economics, agriculture and applied arts. The

task of these higher schools is to carry out applied research and development, focused on a specific application [220, p. 60–61];

3) Professional academies (*Berufsakademien*), focused on the acquisition of practical skills by the students of education. Students combine the academic process with internships and practical classes directly in production, according to the chosen specialty, which allows to graduate qualified specialists. In particular, art schools (*Kunsthochschulen and Musik Hochschulen*) train specialists in all types of art and music, including musicology, art history, etc. [221, p. 45].

Private higher education institutions (*Private Hochschulen*) include: higher special schools (*Fachhochschule*), professional academies (*Berts Akademien*), private universities (*Universität*, abbreviated *UNI*), including technical ones (*Technische Universität*). Currently, about 10% of all students study in licensed private higher education institutions. Teaching in them is usually conducted in English, and tuition fees are much higher than in public universities.

The quality of education in public and private higher education institutions is high. A significant improvement in the quality of specialist training is caused by the introduction of the accreditation procedure. In 1998 the Accreditation Council for the evaluation of bachelor's and master's training programs was created, which developed standards and criteria for accreditation organizations.

Higher education institutions in Germany are in most cases subject to the federal states, which have their own laws and regulations in the field of higher education. Each of them has its own structure of educational institutions, its own approaches to professional training, its own forms of financing. Each of the 16 regions has its own terms of training teachers, requirements for qualification levels, type of state certification of graduates in compliance with the requirements of the Bologna Declaration. However, higher education institutions in Germany preserve the historical and national traditions of pedagogical training. Higher pedagogical schools prepare teachers for lower levels of education and specialized schools. Combined with universities, they survived only on separate lands [222].

After finishing high school (*Hauptschule*), graduates who are 16 years old enter vocational schools (*Berufsschule*), where training lasts two years. Graduates of the real school enter the college: *Berufsfachschule* (vocational and technical college); *Fachoberschule* (higher vocational school), where education lasts 2 years. Vocational and technical colleges issue a diploma on obtaining a profession, and higher vocational schools issue a certificate of completed secondary education. After that, you can enter the *Fachhochschulreife*. In addition, students prepare for admission to higher education institutions in specialized schools (*Fachschulen*) and in evening gymnasiums, where matriculation certificates are issued. There are also preparatory courses (*Studienkolleg*) for admission to higher education institutions.

There are general rules for admission to higher education institutions (HEI) throughout Germany. Admission to universities takes place twice a year. For this, you need to have a certificate of complete secondary education. It can be: general (*allgemeine*), which gives access to all higher education institutions; specialist (*fachgebundene*) – for certain faculties; for admission to higher professional schools and specific university faculties. The first two types require graduation from a gymnasium or professional institution, where education lasts 13 years. The third type of certificate is obtained after 12 years of study in vocational schools. Some areas of engineering higher education require applicants to have experience of practical work in production. It is also possible to enter a higher education institution without a certificate on the basis of competitive exams and mandatory work experience in a certain specialty.

In connection with the participation in the Bologna process (unification of the European education system), a two-stage «Bachelor - Master» training system operates in Germany. Programs awarding these degrees «are implemented differently at different universities. Some HEIs offer only master's programs. Studying at the university lasts from 4 to 6 years. A bachelor's degree is awarded to graduates of German higher education institutions and various professional academies (*Berufsakademie*) who have completed the main study program (mostly three-year). For this, graduates need to acquire, depending on the curriculum, from 180 to 240 credit

units. A bachelor's degree provides basic knowledge in the field and methodical skills, as well as a broad professional orientation. After completing their studies, future specialists write a bachelor's thesis. The duration of studies at the second degree is 2 years, sometimes one year (60-120 credits). The beginning of studies takes place immediately after the bachelor's degree or after several years of professional activity. Here, the focus is on deeper specialization and the implementation of scientific work. A master's degree is a prerequisite for admission to graduate school. The requirements for obtaining a scientific degree are determined separately for each field of knowledge. For this, teaching practice in a higher education institution is required, which is accompanied by the passing of qualifying exams. In case of successful writing and defense of the thesis, the graduate student is awarded the scientific degree of Doctor of Philosophy (*Doktor*).

No other European country has such a powerful network of art universities as Germany. Art higher education institutions offer specialties: fine arts, graphics, design, theater decorations. A condition for study is artistic talent (assessed during a creative exam). Art higher education institutions conduct their own professional exams. Once a year, art schools, academies and workshops hold an open door week. Such weeks are especially popular in the art schools of Hamburg, Berlin, Munich, Leipzig and Frankfurt am Main, where the smallest art school in Germany is located – *Frankfurter Städelschule*. Those who have the opportunity to study here have ideal conditions for learning the basics of art: ten artists who already have international recognition share their skills with 170 students. Among art historians, the *Hochschule für Grafik und Buchkunst* is considered the most prominent in its field. In 2005-2009 the famous German artist Neo Rauch taught here.

Dusseldorf is home to one of the 23 art universities in Germany. About 700 candidates annually apply to study at the Düsseldorf Academy of Arts, the most prestigious institution for those involved in the fine arts. About 100 students are accepted from all candidates. The first hurdle that those who aspire to study at this academy have to overcome is the entrance exam. High demands are placed on the creativity of applicants. The portfolio of young artists should include 20-25 original

works. A certain technique or topic is not required, but on the basis of these works, the examination board decides how talented the entrant is.

The Düsseldorf Academy of Arts offers students the following departments: film, video architecture, sculpture, visual arts, painting and photography. Experienced teachers inspire students to perform extremely difficult tasks. The painting course is studied in great detail, students theoretically and practically delve into the spectrum of painting concepts under the guidance of talented artists. Exhibitions of students and famous artists are constantly held in the Gallery of the Academy. The Düsseldorf Academy of Arts awards scholarships to the best students. Students who seek to combine their lives with artistic and pedagogical activities enter graduate school.

During their studies, students are organized to meet with the most respected creative figures. Graduates of art education institutions gain experience working with various facets of creativity, possess various techniques, which opens up good prospects for employment.

Pedagogical education in Germany is characterized by its two-phase nature: the first (academic) includes general scientific, specialized subject (2-3 disciplines) and psychological and pedagogical training. The duration is three years and ends with a state exam. The second (practical) involves an internship at an educational institution, attendance at three seminars and lasts at least two years. It involves a combination of practical training with the study of pedagogical disciplines. Under the guidance of a mentor, future teachers are required to conduct 10-12 classes every week, attend two special-subject seminars and one general one (practical psychology, general didactics and methodology, school studies), totaling 10-12 hours. for a week After completing the second phase of study, they pass the second state exam or enter a postgraduate course, within which a scientific work (dissertation) is prepared, which ends with the awarding of a doctorate degree. The duration of study depends on the scientific direction; as a rule, it is 2-5 years.

Such a two-phase model of preparation has repeatedly been criticized. Among the main disadvantages of the second phase is its excessive autonomy and separation from the educational institution.

The difference between modern pedagogical education in Germany is that there is no academic bachelor's degree, and an increase in the duration of training to 7 years is also expected. The training is professional and pedagogical. 25% of the study time is allocated to the study of general pedagogical disciplines, and 75% is made up of disciplines of the professional and professional didactic cycle and pedagogical practice. A significant amount of the students' educational load consists of practical classes and practices, which consist of many types, each of which is related to theoretical training, has a certain sequence and clear functions and is aimed at applying the knowledge, skills and abilities acquired by the student during his studies [223].

In the system of pedagogical education in Germany, a personal and practically oriented approach is observed. They provide an opportunity to create favorable conditions for the formation and development of students' abilities. Active, creative teaching methods that ensure independent educational and research activities of students are mainly used. Interactive learning methods aimed at solving a common problem, relying on experience, developing one's own position, and creating an atmosphere of cooperation, are gaining popularity. It should be noted that a student of German higher education institutions, having chosen a certain specialty and a corresponding educational program, independently organizes his curriculum, chooses time for internships and practice, participates in scientific research [224, p. 16].

A candidate for a job as a teacher (lecturer) in Germany must pass a state exam (*Staatsexamen*), after which he receives the status of an employee – state recognition of the acquired education. The procedure for taking the exam is established by the Federal Land and is conducted under its supervision.

In pedagogical institutions of higher education, two specialties are usually mastered, which are not necessarily related (for example, a teacher of drawing and foreign languages, drawing and mathematics, drawing and chemistry, biology or economics, etc.). As for the third specialty, it should belong to psychological and pedagogical sciences.

In higher education institutions in Germany, lectures, seminars, and practical classes aimed at the formation of a professional teacher are mostly widespread. They

provide a high theoretical level of training, deep practical skills and abilities. Arbitrary choice of study content helps students choose special courses that interest them.

Higher education in **Poland** has successfully integrated into the European educational space, but training at higher education institutions is currently in the field of critical discussion. Although the diplomas of Polish higher education institutions are recognized in all European countries, nevertheless, in the British world ranking of the Times, Polish institutions occupy a low position: in 2016–2017, the University of Warsaw dropped to 501–600, and Jagiellonian University dropped to 601–800 [225].

Problems and achievements of art and pedagogical education in Poland were studied by S. Bednarsky, K. Denek, I. Kovchyna, O. Kuchai, S. Kvyatkovskiy, V. Okon, G. Piramovich, I. Shempruch, L. Shibyak, A. Vasylyuk et al.

In 2002 in order to improve the quality of education and define educational standards, the State Accreditation Committee was created [226], which performs supervisory functions for monitoring the knowledge, skills, abilities, and professional skills of graduates of higher education institutions. In the Law «On Higher Education» of 2005 characteristics and standards for specific fields and levels of education are recorded. Control over the quality of education is accompanied by conducting research in the appropriate direction and improving the effectiveness of education in public and private institutions. Educational services in higher education institutions are evaluated according to three levels: accredited status, basic and higher level of quality. A clear distinction is made between specialized universities and universities that focus on general academic educational programs. Such reforms were aimed at raising the level of higher education, combining higher education with the field of research, ensuring the availability of education for students with low social status, and promoting the mobility of students and teachers [227].

At this stage, there are two options for training teachers in Poland: the first is educational (teachers' colleges that have the status of higher schools); the second is academic (higher professional schools, higher pedagogical schools, universities). They use three forms of education: stationary, correspondence, and evening. Education at

the first degree lasts 3 years, supplemented by a 2-year master's degree; doctoral studies last from 3 to 4 years [228, p. 23-24].

The first stage of higher education lasts 6 semesters and covers a minimum of 1,800 hours. at the day ward. Graduates receive a licentiate diploma. The training of teachers takes place in three directions: 1) scientific – in the context of the content of the training; 2) pedagogical and methodical – in the context of forms, methods and means of work; 3) methodological – the basis of which is innovative and research functions. After training, writing and defense of a diploma thesis under the guidance of a teacher is provided.

Masters of pedagogy are prepared by higher pedagogical schools, universities, and academies, which, in addition to license programs, have a master's cycle, where training lasts 4 semesters and covers 800 hours during the day and 600 hours – at the correspondence department. Master's studies are completed by passing an exam, which includes questions on pedagogy and psychology, disciplines of specialization, as well as the preparation and defense of a master's thesis [229].

While studying at pedagogical higher education institutions, students undergo pedagogical practice in schools (40-60 hours). It starts in September and lasts two weeks (40 hours). Its organization and implementation consists in the accumulation of pedagogical experience by students in order to form an operational and praxeological aspect, practical knowledge and skills, a complex of professionally important ethical and moral qualities [230, p. 237-240].

The main goal of pedagogical education in Polish higher education institutions is to give students the opportunity to acquire quality knowledge from a cycle of social and professional disciplines; master the methods and ways of formulating, solving and evaluating individual and social tasks in various spheres of life; study the goals and objectives of youth training; familiarization and borrowing of foreign experience; planning and programming of pedagogical activities; improvement of own pedagogical competence; formation of a sense of responsibility and self-criticism; ability to self-knowledge; readiness for cooperation [231, p. 251-252].

Higher education institutions of artistic profile in Poland work on two-level programs – bachelor's and master's. In particular, the University of Art and Design operates in the city of Lodz, which is one of the three higher education institutions in the country that issue a master's degree in art. The structure of this university includes the Center for Architecture and Design (2011), which unites designers and promotes the development of their community [232].

The rapid development of art education in Poland is evidenced by radical reforms in the structure of training of art teachers. In accordance with European standards, two-subject training was introduced. For example, at the University of M. Curie-Skłodowska (Lublin), the Institute of Art Education of the Faculty of Art has been expanded to the Art Department, which includes two institutes that train music and visual arts teachers. The introduction of integrated training led to the organization of a two-year course in fine arts for masters in music education, and in the basics of music for masters in fine arts.

The learning process in private educational institutions in Poland is less individually oriented, but more correlated with the requirements of the labor market (design, graphics, interior design). They provide future specialists with more practical skills that are necessary for professional activity [233, p. 33].

The teaching profession in **Japan** is extremely respected. Therefore, a large number of scientists studied the peculiarities of pedagogical education and the professional competence of teachers (H. Wakio, M. Watanabe, M. Endo, T. Inagaki, M. Kaneko, T. Nakatome, etc.) The works of O. Serdiuk, R. Sinatori, Yu. Tavrovskiy, L. Troelnikova, D. Yakimov, et.al. are devoted to art education in Japan. Ukrainian scientists O. Bilyk, T. Kuchai, V. Ladanov, O. Mykhailychenko, O. Ozerska investigated the issue of educational policy in Japan.

Higher education in Japan is carried out in universities, colleges and specialized educational institutions. In 1993 Japan had 489 universities (*daigaku*), 520 junior (*tanki-daigaku*), and 65 technology (*koto-senmongakko*) colleges, two-thirds of which were private. Currently, there are already about 600 universities in Japan. The total number of students is almost 3 million.

In junior colleges, studying lasts 2–3 years. Most of the faculties belong to economics, humanities, pedagogy, and sociology. Junior colleges offer programs in child care, preschool and elementary school education, home economics, humanities, social sciences, and more. There is also a wide range of less popular programs in the arts, agriculture and mechanical engineering. Women make up almost 90% of students, as this sector reproduces their role in society.

Technological colleges are designed for high school graduates who can, after their graduation, enter a university, where they practice an abbreviated study program. Education lasts 5 years. These colleges train specialists in the fields of engineering and trade. 70% of students are male.

Higher education in Japan includes colleges with special educational programs (1–2 years of study). They offer professional education, as well as the acquisition of knowledge, skills and abilities that are needed in life. Out of about 3,500 such institutions, the vast majority are private. In 2003, there were 786,000 students studying in specialized colleges. The ratio of male and female students is approximately equal [234].

After receiving a full school education or graduating from college, you can enter a university. The bachelor's program lasts 4 years, after which the graduate can continue his studies. According to Japanese legislation, persons who have reached the age of 18 can be enrolled in higher education. Studying at the master's level programs lasts 2 years, the doctoral program – 4-5 years [235].

Despite the fact that colleges belong to higher education institutions, the Japanese themselves consider only universities to be institutions of higher education. At the same time, almost 80% of school graduates enter higher education institutions, and in the near future in Japan they plan to introduce compulsory higher education, as this is required by the development of state-of-the-art technologies [236, p. 60].

Universities in Japan are large educational, scientific and industrial centers that provide integrated education and carry out interdisciplinary scientific research. Leading universities have in their structure colleges, pedagogical institutes, higher

schools, art institutes, etc. The high quality of professional and pedagogical training in these institutions is provided by highly educated scientific and pedagogical workers.

According to the results of the rating «QS World University Rankings 2021/22», three Japanese universities are among the top 50 universities in the world: University of Tokyo – on 25th place, Kyoto University – on 32nd and Osaka University in 45th place. The government of the country encourages the best universities to increase the level and volume of scientific research works with the aim of turning them into world centers of research in the field of science and technology [237].

The evaluation system in universities is similar to the European one. The minimum number of credits required to graduate from a higher education institution has been established. One credit (35 classes of 50 minutes each) involves the student's academic work for 15 weeks, provided that he has one lecture hour and 2 hours once a week. independent work or 2 hours seminar classes and one hour of independent work, or 3 hours. laboratory or practical classes [238, p. 187–188].

Evaluation is carried out by means of an essay review or a written exam at the end of the semester; defense of completed works takes place in oral form. A four-point system is adopted for evaluating knowledge – «excellent», «good», «satisfactory», «unsatisfactory».

The most prestigious Japanese higher education institutions are distinguished by the fact that they give their graduates a broad general scientific training. In technical colleges, out of five years of study, three years are spent on general education (citizen training). In universities, during the first three semesters, students also study general education courses. During the first period (two years), students have the opportunity to familiarize themselves with the chosen specialty, and teachers - to determine the scientific potential of students. There are cases when students want to change specialization and even faculty; they can do it after the end of the general science cycle. In the next two years of study, future specialists master the chosen specialty. According to researchers, no matter what reforms are carried out in the field of higher education in Japan, the general scientific training of students remains the dominant one in all areas and levels of education [239].

The academic year in Japan lasts from April to March of the following year and consists of 35 weeks. The educational process in universities is organized according to the semester system. In exceptional cases, the transfer of a student from one university to another is practiced. Education in higher education institutions can last 8 years. According to statistics covering the last 40 years, 73-77% of students invest in a four-year term. The university administration has a tolerant attitude towards «lifelong students», because strict competitive selection at admission proves the right of each of them to education.

The curriculum of higher education institutions includes compulsory subjects and optional subjects. Elective educational disciplines are determined by the availability of the material base and the appropriate teaching staff.

A bachelor's degree (*Gakushi*) in Japanese higher education institutions is obtained within 4 years. teaching. The student must accumulate credit units (*tangi*). This is possible due to the presence of the student at lectures and active participation in seminars, due to the performance of independent work). There is an exception for certain specialties, where the duration of study is 6 years. The bachelor's degree program requires about 60 credits. 36 credits are courses in social sciences, humanities and natural sciences. The remaining credits of the general science component are obtained from disciplines related to specialization, as well as at least 8 credits - from a foreign language and 4 – from physical education. Graduates must complete a minimum of 124 credits, and some faculties require 160.

The Master's degree (*Shushi*) requires 2 years of full-time study and a maximum of four years (part-time) of research. Admission to the master's degree is carried out on a competitive basis. A written and oral exam is conducted. The study ends with the writing of a dissertation and an oral exam.

Obtaining the title of Doctor of Science (*Hakushi-Go*) is possible after completing a master's degree or 5 years after obtaining a bachelor's degree. The program provides for the defense of a doctoral dissertation in oral form. Less common is the defense of a doctoral thesis, which requires the submission and defense of a research thesis.

90–93% of all teachers are educated at state universities. Practically all state universities have pedagogical faculties (teacher training faculties). Students of other faculties can also receive a teacher's diploma, subject to certain pedagogical training. Japanese students who have an inclination towards pedagogical activity can, despite the main program, study additional disciplines of a psychological and pedagogical profile and receive a license for the right to teach at a school together with a bachelor's diploma [240, p. 27].

To work in an educational institution, a graduate must obtain a teacher's certificate, which is developed on the basis of the «Law on Personal Educational Certificates» and is issued by prefectural departments of education. There are three types of basic teacher's certificate: advanced — the teacher is awarded a master's degree; first grade — the teacher was awarded a bachelor's degree; of the second class — the teacher receives the qualification of a teacher's assistant (assistant), which corresponds to the successful completion of college. A student who wishes to obtain a first-class certificate of a primary school teacher must acquire 8 credits in pedagogy and teaching methods, 41 credits for specialized disciplines and 10 credits for a course in pedagogy, methodology or a professionally oriented discipline approved by the Minister of Education [241].

To train artists and other specialists in creative fields (art, design, and crafts), there are faculties of fine arts in higher education institutions in Japan. Highly professional education, enhanced by unique and diverse research opportunities, is offered by Kyoto City University of the Arts (京都市立芸術大学), Kanazawa University of Arts and Sciences (金沢美術工芸大学), Kamido College of Culture (神戸文化芸術大学), Kyoto City University of the Arts (京都市立芸術大学).

This university is a municipal university of general and musical arts. Founded in 1880, it is the oldest art university in Japan. (The Tokyo National University of Fine Arts and Music was established in 1885.) Among its teachers and graduates, 16 have been awarded the Order of Culture, 24 are members of the Japanese Academy of Arts. The university has a faculty of fine arts, a faculty of music, and a research center for

Japanese traditional music. The department of fine arts is divided into departments of Nihonga, painting, sculpture, engraving, conceptual and media planning; the department of design with the departments of visual design, landscape design and the department of product design; the department of handicrafts (departments of ceramics, Urushi varnishing, dyeing and weaving) and the department of general science of art. Tokyo University of the Arts was established in 1949. as a result of the merger of the School of Fine Arts and the School of Music, which were founded in 1887. Since the founding of the university, its educational programs have undergone continuous development. In 2004, after the corporationization of national universities, the university became the National University of Tokyo Geijutsu Daigaku Corporation. In 2005 the university founded the Higher School of Cinema and New Media in Yokohama.

Professional art education in Japan can also be obtained at the College of Arts in Kanazawa (金沢美術工芸大学), which was founded by the municipal government in 1946. Currently, on an annual basis, the school enrolls 145 master's students, 32 in the master's program and seven in the doctoral program [242].

The Kobe City College of Liberal Arts (神戸文化结果大大学) was founded in 1967. In 1970, the department of design and humanities was opened in the college. In 1990, it was renamed the Kobe Institute of Liberal Arts. In 2008, the college was merged into the Kobe University of Fashion and Design (神戸ファッション造形大学 大学大学部). Graduates of this university can work in a teaching position in various fields, including in schools and higher educational institutions of the artistic profile [243]. It should be noted that Japanese artists purposefully create their creative direction by organically connecting the artistic traditions of Japanese life and the best achievements of Western design. Students who aspire to teach after obtaining an art education at HEI can obtain a teacher's education or enter graduate school after a master's degree. The open system of teacher training is a feature of higher teacher education in Japan. Teachers are educated at universities or colleges with appropriate state accreditation. At the same time, almost 76% of all junior and technical colleges,

pedagogical institutions of higher education and universities in 1990 were accredited and received the right to train teachers, as a result of which more than half of the country's graduates received a teacher's certificate, although the need for teachers is 9 times less [244, p. 224].

In **Australia**, learning methods based on projects and real cases are actively used. According to research by A. Clarkson & D. Hill [245], this approach allows future teacher students to gain work experience in conditions close to real ones. The authors come to the conclusion that the introduction of active learning (team work, role-playing games, simulation of situations from the teacher's practical activities, project activities, etc.) in the training of teachers contributes to the improvement of the quality of education, improves the pedagogical and communicative competences of students, allows to reduce the gap between theoretical knowledge and practical skills future teachers. Thanks to this approach, future teachers are more prepared for professional activities, especially in conditions that are rapidly changing due to technological progress.

In **Finland**, considerable attention is paid to the training of teachers through work in innovative laboratories and centers of technical development, where they master the latest methods of engineering education, acquire practical skills necessary for teaching technical disciplines in the conditions of the modern educational process. As noted by K. Saarinen [246], this approach allows students to learn the latest technologies, experiment with equipment and tools, and also introduce innovative methods into the educational process. With the help of laboratory classes, future teachers gain work experience in conditions that simulate real production and technical processes, which, in turn, prepares them for the effective implementation of this knowledge in school education. According to L. Chang [247], such innovative laboratories and technological centers are an integral part of the training and professional development of teachers. An important aspect of their work is increasing the level of digital competence of teachers, helping them learn new programs and methods, which allows them to better navigate in a rapidly changing technological environment. This is especially important for teachers who work with young people

and must be familiar with modern technologies. Here, teachers can experiment with innovative methods such as virtual reality, simulations or tools for creating interactive lessons; exchange experience, discuss challenges and jointly develop new approaches to teaching, which contributes to the professional formation and development of teachers' professional skills.

A review of the literature shows that in **Canada** and **Great Britain**, online platforms are successfully used for the training of technology teachers. In particular, T. Baker [248] describes the implementation of distance courses and online platforms that allow you to acquire basic engineering knowledge and master the tools for conducting practical classes in a distance format in Canada, where there are many challenges related to geographic remoteness, lack of resources and limited access to engineering laboratories in remote regions. It is online platforms that allow overcoming these obstacles, providing students with flexibility and access to educational materials regardless of their location. Virtual laboratories, simulation programs, interactive courses with project tasks, blended learning – all this increases the quality of training and the motivation of both students and teachers. On the one hand, students get access to quality materials, can take courses at their own pace and practice technical tasks. On the other hand, teachers have the opportunity to create individual learning trajectories, adapting educational tasks to the level of knowledge of each student.

One of the main challenges of such distance learning is providing a practical component through an online format. For this purpose, special interactive programs are being developed in Canada, where students can virtually use technical tools. T. Baker emphasizes that while this approach does not completely replace real-world practice, it provides students with the basic knowledge and skills necessary for teaching, making them more prepared to work with the equipment during face-to-face training.

The literature review proved that the key aspects of effective training of technology and engineering teachers abroad are balanced theoretical and practical training, integration of practical skills and modern technologies, adaptation of educational programs to the labor market, as well as the use of active and practice-oriented methods, internships at enterprises and training on the basis of innovation

laboratories, international exchange of experience, etc. These elements contribute to the improvement of the quality of education and the training of qualified personnel who are able to effectively teach the new generation in the conditions of dynamic development of technologies [249].

Thus, after considering the key features of the training of professional teachers in foreign countries, we note that in the conditions of overcoming the traditionally formed mass-reproductive character of the development of higher education, modern progressive approaches built on a humanistic basis play a significant role. In view of this, the following aspects of the experience we have studied in the educational fields of different countries are of great importance for bringing the studied profile to the personal level of the Ukrainian higher school, in accordance with the new paradigm of education:

- broad opportunities for realizing the professional qualities of young people and helping future specialists to form competences for life in a civil democratic society have been created in the USA; the development of American scientists in the application of forms and methods of active learning, in particular regarding the organization of independent work of students, conducting interdisciplinary seminars;

- the practice of German higher education regarding the development of pedagogical reflection, the formation of the ability and readiness to critically analyze one's own practical professional activity as an important factor in the acquisition of professional and pedagogical competence; step-by-step reform of higher education with the aim of transitioning to a two-level «bachelor-master» training system; introduction of the university accreditation procedure and monitoring of the quality of university education; modernizing the content of education in order to ensure the quality of education and formed qualifications; introduction of supplements to the diploma; promotion of student mobility;

- the integration of the Republic of Poland into the single European educational space, the success of which is primarily related to the purposeful development of critical, alternative thinking among student youth, the openness of higher education to innovation and the ability to find non-standard solutions.

– in many European countries (Germany, the Netherlands, etc.), technology teacher training systems include long-term internships at enterprises, which allows future teachers to familiarize themselves with modern technical and technological processes and apply their knowledge in real conditions. Such practice contributes to the understanding of modern technologies and their implementation in the educational process;

– transformation of Japanese higher education in the era of informatization and scientific and technical progress into a powerful stimulus for the development of labor activity of the country's population; bringing young people to the norms accepted by society in early childhood, which contributes to the formation of a person as an individual, his entry into the traditional culture of the people;

– STEM-oriented approach to training technology teachers abroad which emphasizes the importance of STEM-oriented teacher education programs that integrate science, technology, engineering, and mathematics for creating a more integrated educational environment.

The study of the development of professional teacher education in different countries of the world made it possible to come to the conclusion that the leading trend in this field is international integration, which is caused by the standardization of teacher training, based on: a competency-based approach to education; continuity of education throughout life; development of interdisciplinary connections; development of international educational and research projects. These general trends dictate ways to modernize the industry in the direction of its humanization and increased attention to the personality of the future teacher of professional and pedagogic disciplines, capable of constant self-development, defending spiritual values, promoting the heritage of world and national culture. The characterized trends of higher teacher education in foreign countries should find a logical reflection, actively borrow and adapt in the higher education of Ukraine, which needs urgent modernization and further development.

11.2 Identification of aptitudes for pedagogical activity and coaching support

The current challenges of modern education include preparing teachers for professional activities under wartime conditions. The quality of teacher training significantly depends on a deliberate choice of profession and competent coaching support during their professional development at educational institutions. When a person finds their "right" workplace, it benefits both the individual, who fully realizes their potential, and society, which gains maximum return from the specialist. Conversely, a wrong career choice results in unjustified effort, resources, and time spent obtaining an "unsuitable" qualification, challenges in employment, and difficulties in professional activities.

A conscious career choice is based on matching an individual's psychological qualities with the demands of a specific profession. This match is determined through a procedure of preliminary professional selection, which should be conducted during a prospective student's admission to an educational institution. Information about the requirements of a profession is also crucial. Such information is essential for educators and psychologists who help young people with career orientation, professional self-determination, or career changes [250, p. 4].

Conducting preliminary professional selection during admissions will increase the number of students with teaching aptitudes who are motivated to work in education. Educators, career counselors, and psychologists can offer better support for career selection, considering the psychological traits of applicants and specific professional requirements. At the same time, familiarizing students with career-related information allows them to understand their abilities, inclinations, and talents, aligning these with the demands of a chosen profession. This enhances their self-awareness, develops adequate self-assessment, and promotes self-development. In other words, career-related information encourages individuals to "analyze" themselves, "try on" a profession, and independently consult on career choices, training profiles, or workplaces [250, p. 5].

Coaching support significantly influences the professional development of future teachers. It helps them better understand the goals and tasks of professional training, recognize internal and external obstacles, achieve meaningful personal and professional changes, increase self-confidence, and develop a creative approach to work.

Given the importance of preliminary professional selection and competent coaching support, we have developed two methodologies outlined in this article: determining applicants' aptitudes, abilities, and personal readiness for teaching and providing coaching support during professional development.

To assess aptitudes, specify abilities, determine personal readiness for teaching, and implement coaching support, the competency-based approach was used. This approach improves the quality of selecting and training highly qualified, competitive professionals capable of effective self-realization in their careers.

The competency-based approach is a key direction for improving the education systems in European countries. According to this approach, every type of professional activity requires competencies that ensure the effective realization of this activity. It's important to note that the competency-based approach does not diminish the importance of knowledge but rather emphasizes the specialist's ability to mobilize necessary knowledge, skills, values, and attitudes in specific situations.

The concept of "competence" is broader than "qualification." It includes not only professional knowledge, skills, and experience necessary for fulfilling duties but also attitudes toward work, motivation, aspirations, and the ability to apply knowledge and skills sustainably and responsibly. Competence reflects a person's ability to act effectively in professional and personal spheres. Competencies serve as indicators of professionalism and readiness for productive activity.

Key competencies, often referred to as "the key to success" in both professional and non-professional spheres, are considered universal.** They form the foundation of any activity and relate to the environment, societal life, and personal social activities. These are manifested through moral regulation, collaboration, adaptability in various social conditions, and civic values and skills [251, p. 26]. Developing key

competencies in future teachers enhances their professionalism, ensures continuous professional growth, and enables them to perform effectively under wartime conditions. Teaching during wartime requires maintaining inner balance in stressful situations, quick decision-making, appropriate actions in emergencies, understanding students' emotional states, and providing them with necessary emotional support.

The interpretation of key competencies remains a subject of academic debate. The European Union defines them as essential for personal potential development, employability, social integration, and active citizenship. These competencies are developed through lifelong learning, starting in early childhood. The EU's Framework for Key Competences, approved by the European Parliament and Council (January 17, 2018), identifies the following competencies: literacy; multilingualism; mathematical, scientific, technological, and engineering skills; digital competence; personal, social, and learning competence; civic and entrepreneurial competence; and cultural awareness and expression (Council Recommendation on key competences for lifelong learning, 2018).

National education in its current stage emphasizes the development and implementation of professional standards based on the competency-based approach.** According to the 2024 professional standard, the purpose of teaching is to organize learning and education to cultivate key competencies and a worldview based on universal and national values, as well as to develop intellectual, creative, and physical abilities necessary for successful self-realization and further education.

The qualification requirements for teachers' professional competencies, particularly key competencies, are established in the Professional Standard "Teacher of General Secondary Education Institution" (Order of the Ministry of Education and Science dated August 29, 2024, No. 1225). Among the key competencies listed in the professional standard are: psychological competence, emotional-ethical competence, competence in pedagogical partnership, participation in creating a safe and healthy educational environment, and health-preservation competence. These criteria can be utilized for comprehensive evaluation of a teacher's professional development level.

It is noteworthy that in the aforementioned documents, competencies such as personal, social, psychological, emotional-ethical, and health-preservation competencies gain particular relevance due to their importance in both professional and personal spheres of life.

A critical stage in developing methodologies for identifying students' aptitudes for teaching and providing coaching support is the justification of professional requirements for specialists, defined by the unique features of pedagogical activity. A teacher's professional competence can be determined based on the professional standard and professionograms, which reflect the scientifically grounded set of professionally important knowledge, skills, and abilities.

We believe these requirements do not fully account for the current needs and require refinement, considering:

- The professional training of teachers takes place under wartime conditions and must align with the socio-economic realities of both wartime and the post-war period.

- The modern world is characterized by a shift from mono-professionalism to poly-professionalism, with rapidly changing information and technologies. This requires individuals to master not just one profession but several related ones, engage in lifelong learning, and continuously improve.

Future teachers need not only readiness for successful activity but also preparedness to operate effectively under the dynamic changes of wartime and technological and societal advancements.

Professional competence formation is based on natural abilities, age-related psychological maturity, life experience, and professional development of necessary socio-psychological traits through personal awareness of their significance for success in life. From birth, individuals are endowed with potential abilities and aptitudes that, under favorable conditions, can transform into tangible achievements in productive activities [252, p. 77]. These include:

- The mobility and dynamism of the nervous system, enabling flexible adaptability;

- High levels of perceptual sensitivity;

- Verbal-logical thinking and the ability to develop imaginative and abstract thinking;

- Extroversion and activity.

These foundational psychological traits serve as the primary prerequisites for forming a teacher's professional competence. From these base properties, the ontogeny of an individual fosters the social and professional qualities of future teachers as secondary traits.

The development of communicative and emotional skills in educators significantly improves the quality of their professional actions, enhances pedagogical interaction, and prevents "professional burnout." Pedagogical activity primarily involves creating relationships that foster mutual understanding and achieving educational goals. Students' perception and assimilation of educational material are mediated by the relationships established between the teacher and the learning group, as well as their communication and interaction.

Teaching is considered a particularly stress-inducing, emotionally demanding, and psychologically draining profession due to its intense communicative nature. Unpredictable situations may arise, challenging even experienced educators to maintain emotional control, let alone beginners. Moreover, interaction with diverse learners possessing different psychological traits and nervous system types necessitates essential personal qualities in teachers, such as emotional balance, high empathy levels, and stress resilience.

In the training of future teachers, it is crucial to develop, in addition to general professional, specialized, and methodological skills, social-psychological competence. This competency is a more reliable and enduring factor than subject-specific knowledge, which becomes obsolete over time. As I. Zyazyun emphasizes, "Professional education prepares graduates for diverse creative activities—professional, socio-cultural—and lays the foundation for social initiative and the ability to work with and for people"[254, p. 12].

The methodology proposed for identifying pedagogical abilities and assessing personal readiness for teaching involves a combination of interrelated and complementary methods:

- Focused interviews
- Essays on the topic "Me and My Profession"
- Psychological tests to explore pedagogical abilities and individual psychological traits
- Solving pedagogical problems
- Professional trials (expert evaluation)

The criteria and indicators assessed during professional selection are summarized in Table 1.

Table 1
Program for Studying the Aptitudes and Personal Readiness of Applicants for Pedagogical Activities

Stage	Methodology	Indicators of Methodologies
I. Introductory	Primary Focused Semi-Structured Interview Purpose: To obtain responses from the applicant that clarify their motives for choosing the profession, understanding of the future profession, and potential for realizing their abilities in it.	Socio-demographic information (name, age, family status, etc.), interests, abilities, achievements, readiness for mastering the teaching profession, professional future planning.
II. Diagnostic	Essay on the topic "Me and My Profession" [8, pp. 89-90]. Method for Determining the Level of Subjective Control (LSC): Assesses responsibility potential in various life areas. V. Rusalov's Temperament Structure Study: Identifies	I – Clarity and reasoning behind the choice of profession; II – Adequacy of understanding of the teacher's role; III – Self-assessment concerning the choice of the teaching profession. General, achievement-related, failure-related, workplace, and interpersonal internality indicators.

Continuation of table 1

	<p>interaction traits with the material and social environment.</p> <p>Method for Identifying Intellectual Development Level (TIP Test): Evaluates logical thinking and the ability to analyze non-verbal information.</p> <p>K. Thomas's Test: Reveals dominant interaction styles in emotionally tense situations.</p> <p>"Pedagogical Situations" Methodology: Evaluates the ability to solve complex pedagogical scenarios ecologically.</p> <p>Professional Trials: Uses expert evaluation to identify general aptitude for teaching.</p>	<p>Energy levels (Er), Social energy (SEr), Plasticity (P), Social plasticity (SP), Tempo (T), Social tempo (ST), Emotionality (Em), Social emotionality (SEm), Control questions (C).</p> <p>Non-verbal IQ and learning ability.</p> <p>Behavior styles: competition, avoidance, collaboration, compromise, adaptation.</p> <p>Ability to resolve complex pedagogical situations sustainably.</p> <p>Professionally significant character traits: emotional resilience, independence, speech development level, reflective skills.</p>
<p>III. Final</p>	<p>Summarizing the results of the focused interview, essay, psychological tests, pedagogical problem-solving, and professional trials (expert evaluation).</p>	<p>Overall level of aptitudes and personal readiness of applicants for pedagogical activities.</p>

During the study of aptitudes, abilities, and personal readiness for pedagogical activity, professional trials hold a special place. A professional trial is the acquisition of practical experience in a specific type of professional activity. It provides an opportunity to align one's intentions with the chosen profession, evaluate the competencies required for successful self-realization in the chosen professional field, and test candidates' readiness to pursue a particular profession according to its criteria [258]. This model of trials was substantiated by the Japanese professor S. Fukuyama. He based it on the conceptual premise that the primary goal of career guidance is to develop the ability of candidates to make a conscious choice of their future profession.

The author highlights three main factors for a conscious career choice: self-analysis, profession analysis, and professional trials [259, p. 261].

The analysis of professions involves providing objective knowledge about the features of the chosen profession and its requirements for the worker. Through professional trials, candidates can test their abilities and determine whether pedagogical activity suits their skills and abilities. Professional trials are used not only for diagnostics but also for gaining experience in the chosen profession. A professional trial simulates real professional activity, thereby stimulating the formation of an adequate self-assessment of readiness for the chosen profession.

Stages and Methods of the Study

The research program involves three stages:

Stage I. Introductory

Conducting an initial focused semi-structured interview during which the respondent answers the proposed questions. The interview is characterized by the presence of a special program with a list of necessary and potential questions.

Purpose of the interview: To collect general information about the candidate. It allows clarification of the motives for choosing a profession, identifying interests, abilities, achievements, the level of readiness for mastering the teaching profession, future plans, understanding the future profession, and the potential to realize one's abilities in it.

Functions of the interviewer: To ask pre-developed questions and additional ones based on the respondent's answers, organize and direct the conversation, and accurately record the responses.

Sample questions for conducting a focused interview:

- What attracts you to teaching? What specifically do you like about a teacher's work?
- What do you find interesting in this profession?
- What, in your opinion, is the most important aspect of teaching?
- How do you imagine a typical working day of a teacher?

- What qualities (character traits, skills, beliefs) are most important for this profession?
- What qualities (character traits, skills, beliefs) do you already possess to become a professional teacher?
- What qualities do you need to improve in the process of professional development?
- What opportunities will open for you when you become a professional in your field?
- On a scale of 1 to 10, how ready are you to make the effort and invest time to become a professional teacher?

The focused interview is semi-structured, allowing the interviewer flexibility to add open and closed questions based on observations of the respondent's psychological reactions (gestures, facial expressions, intonation, etc.). The interviewer does not actively participate in the dialogue, express opinions, or evaluate the candidate's answers.

Stage II. Diagnostic

This stage includes psychological methods and tests to study the pedagogical abilities and individual-psychological qualities of candidates. Below is an analysis of the features and possibilities of each selected psychodiagnostic method.

Essay on the topic "Me and My Profession" [8, pp. 89–90]. This method identifies the motives for choosing the profession, evaluates the candidate's qualities and abilities, and explores their understanding of teaching. The candidate is asked to write an essay titled "Me and My Profession," providing detailed answers to proposed questions. The essay should be at least three pages long.

Sample questions:

1. What inspired you to choose teaching? What specific events influenced your decision?
2. What would you say to someone trying to dissuade you from the teaching profession?

3. Describe an instance in your interaction with children where you felt you had teaching abilities.

4. Describe a situation of inappropriate behavior by a teacher, in your opinion. What was wrong?

5. Describe a case of inappropriate behavior by adults toward their children.

6. In your opinion, are there challenging situations in teaching? If so, what causes them, and how would you address them?

7. What qualities do you need to improve during your professional development?

To evaluate the essay, a five-point system is used. The evaluation is based on three main criteria:

1. Motives for choosing the teaching profession (clarity, justification of motives; awareness of choice, influence of external and internal factors in the profession selection).

2. Adequacy of understanding the teaching profession (completeness, accuracy, objectivity).

3. Assessment of one's capabilities in relation to the teaching profession (objectivity, adequate self-assessment).

The average score is calculated based on these three parameters.

Methodology for Assessing the Level of Subjective Control (RSC) (E. F. Bazhina et al.)

This methodology allows for relatively quick and effective evaluation of a candidate's level of subjective control over various life situations and their potential responsibility across different life domains. Locus of control is one of the critical characteristics of self-awareness. This concept was introduced into scientific discourse by American psychologist J. Rotter, who suggested distinguishing people based on how they localize control over significant events in their lives.

Individuals with an internal strategy ("internals") believe that success in activities depends on their personal qualities, determination, and intellectual abilities. They begin analyzing their work by determining whether their actions were rational. If

a professional believes they can realistically influence the process and outcome of their work, they will strive to improve themselves, enhance their competence, and develop professional skills.

Individuals with an external strategy ("externals") believe that the results of their activities are primarily determined by external factors. While professionals with an internal strategy tend to take responsibility, those with an external strategy often attribute their mistakes not to their incompetence but to external influences. This inhibits the process of improving the professional activity of such individuals [260].

The RSC methodology includes scales that allow for measuring: overall internality, as well as internality in the domains of achievements, failures, work relationships, and interpersonal relationships.

Locus of control in relation to any events and life situations is a relatively stable characteristic of personality [12, pp. 128–135]. According to the cultural-historical theory of the development of higher mental functions (L. Vygotsky), a personality emerges when an individual becomes "the master of their own behavior" and can change it at will, reflecting active self-determination and the formation of an internal locus of control. Thus, a key element of professional development is the need to feel freedom on one hand, and responsibility for everything that happens on the other.

Methodology by V. Rusalov

This methodology allows for the study of the temperament structure and identification of the candidate's interaction with the physical and social environment, as well as their aptitudes for pedagogical activity.

Specialists in applied psychology pay significant attention to studying temperament traits, which are fundamental characteristics of individuals and significantly affect their behavioral responses and mental states, thus influencing the effectiveness and reliability of their activities. The questionnaire includes eight scales characterizing four fundamental temperament traits. Each temperament trait is measured in two aspects: concerning the physical and social environment.

Scales of V. Rusalov's questionnaire:

1. **Ergonicity and Social Ergonicity.** This set of questions aims to identify the individual's need to master the physical world (aspiration for activity, desire for mental and physical labor) and the social environment (social contacts, interest, and mastery of social forms of activity).

2. **Plasticity and Social Plasticity.** These scales measure the ease or difficulty of switching from one type of activity to another, the speed of transitioning between different ways of thinking while interacting with the physical environment. Social plasticity reflects the ease (or difficulty) of switching during communication from one person to another, and tendencies toward diverse communication programs.

3. **Tempo.** The speed of performing individual operations and motor actions in physical activity and social tempo (speech-movement characteristics during communication).

4. **Emotionality.** Sensitivity to discrepancies between planned and actual outcomes in physical activity, sensitivity to failures at work, and social emotionality (sensitivity to failures in communication and to evaluations by others).

The ninth scale, **Control (K)**, contains questions aimed at determining the sincerity of responses.

The teaching profession, according to J. Holland, belongs to the social professional environment. V. Rusalov's methodology allows for a high probability of studying the candidate's temperament structure and their interaction with the physical and social environment.

Methodology for Assessing Intellectual Development Level (TIP Test)

This test belongs to the group of non-verbal tests and allows the evaluation of the level of non-verbal intelligence: the ability to identify significant relationships between objects and phenomena, derive patterns based on analysis and synthesis of non-verbal information, and think logically.

Advantages of the methodology: simplicity of stimuli materials, task variety, low time consumption, and ease of result processing.

The test includes four training tasks and 29 main tasks arranged in increasing order of complexity.

Main types of tasks:

- a) Sequential changes;
- b) Paired geometric analogies;
- c) Rearranging details;
- d) Various combinations of tasks.

The analysis of the results allows for conclusions about the candidate's logical thinking and their ability to solve intellectual problems involving operations of analysis, synthesis, comparison, and generalization.

It should be noted that the TIP test result provides a single measure of intellectual level, which cannot serve as the basis for definitive conclusions. Therefore, the test results can only indicate a minimum level of intellectual abilities necessary for performing pedagogical activities.

Thomas' Test [13, pp. 199–203] allows identifying the dominant behavior style in emotionally tense and conflict situations. K. Thomas distinguished five main behavior styles in emotionally tense situations: competition, accommodation, avoidance, compromise, and collaboration. For a teacher, it is essential to possess flexible behavior and use different types of behavior depending on the situation. Flexibility is the ability to adapt to changing realities; to change attitudes toward a situation based on facts, new information; openness to fresh ideas; and a wide range of emotional responses. At the same time, during the educational process, collaboration and compromise are preferred behavior styles.

Below is a brief description of behavior styles in emotionally tense situations.

Competition (rivalry, contention, dominance) involves striving to satisfy one's own needs regardless of others' interests. For a person with a dominant competition strategy, the internal stance is: "I actively defend my position," "All means are acceptable to achieve goals," "My needs are the most important." Such individuals believe that only one participant can emerge victorious from a conflict, which implies the defeat of the other. While they satisfy their needs and achieve their goals, they simultaneously lose the trust and respect of acquaintances, friends, and loved ones; over time, feelings of insecurity, threat, and fear arise. **Typical behavior:** proving the

other person wrong; sulking until the other person changes their opinion; demanding unconditional obedience; achieving goals through cunning; rallying allies for support; insisting that the opponent agrees to preserve the relationship. The competition style rarely yields long-term results – the losing side may not support a decision made against their will or may even attempt to sabotage it. The loser today might refuse to cooperate tomorrow.

Accommodation involves the willingness to forgo personal interests to avoid confrontation and maintain good relationships. This is a style of concessions, agreement, and sacrificing one's interests. **Internal stance:** "I try to yield to my partner and meet them halfway," "I agree to any options; let's just keep the peace." Such peace can be dangerous. Suppressing a serious conflict means unresolved issues persist. If the problem is ignored, the opponent may not understand what is happening. Even if they suspect something is wrong, it is difficult for them to know what it entails. For people with a dominant accommodation strategy, a passive-aggressive behavior type is typical. They tend to hide feelings, thoughts, and desires (pretending everything is fine, continuing to communicate as if nothing happened); suppress anger, accumulate grievances and hostility toward those they sacrifice for, harbor plans for delayed revenge, or suddenly explode inappropriately due to pent-up bitterness ("last straw" effect). In some cases, accommodation may be a reasonable tactic. Conflicts sometimes resolve themselves simply because we maintain friendly relations.

Avoidance (ignoring) is characterized by a lack of desire to achieve personal goals or cooperate. **Internal stance:** "I try to avoid participating in the conflict." In this case, the individual neither defends their interests nor considers others' interests, ignores the problem, avoids discussing conflict issues, shifts responsibility for making a complex decision to someone else, or postpones it "for later." For those with a dominant avoidance style, passive behavior is typical, such as hiding and suppressing true emotions, silence, ignoring the opponent, cynical remarks, or transitioning to purely formal relationships. Avoiding conflict can be a reasonable step if the conflict does not affect personal interests.

Compromise is a method of mutual concessions, partially satisfying the interests of both parties in a conflict. **Internal stance:** "I am looking for a solution based on mutual concessions," "I will compromise if you are willing to as well." **Typical behavior:** maintaining friendly relationships, seeking fair solutions, dividing the object of desire equally, or slightly conceding to maintain good relations.

Collaboration (cooperation, integration) involves making decisions that fully satisfy both parties' interests. **Internal stance:** "I am looking for ways to resolve the problem that will satisfy everyone," "Let's leave mutual grievances aside; my preference is... And yours?" When choosing this strategy, the participant strives to resolve the conflict so that everyone benefits. They not only consider the partner's position but also aim for their satisfaction. In complex communicative situations, it is impossible to determine who is right or wrong since "everyone has their own truth." It is essential to find a mutually acceptable way to resolve the situation. The advantages of a "win-win" approach are that by reaching a mutually acceptable decision, conflicting parties strengthen and improve their relationships.

It is difficult to say which style is the best or worst. Each behavior style can be appropriate depending on the circumstances. There are situations in life where one must adapt, endure, or wait because changing them is impossible. Competition is the best behavior style, for example, during a contest for a vacant position. Avoidance is justified when there is no desire to communicate with someone. In other words, the best behavior style is one a person can flexibly choose depending on the circumstances. At the same time, a teacher's orientation toward collaboration and partnership in communication with students fosters the development of a coaching environment and opportunities to learn to collaborate and get along with others during the learning process. The ability to collaborate is one of a teacher's key competencies.

"Pedagogical Situations" Methodology (modified and supplemented by the authors of the article) [14, pp. 131–133]. This methodology evaluates the candidate's ability to ecologically resolve complex pedagogical situations. It includes descriptions of 20 complex situations and response options. The candidate must choose the most

appropriate response from the given options, justify their choice, or propose an alternative solution.

Below are examples of pedagogical situations:

Situation 1. A student remains silent, avoids participation in exercises, discussions, or debates ("The Silent One"). Choose the most optimal course of action in this situation from the options below or provide your own:

1. Ask the student during the discussion or debate, "What do you think? Please share your thoughts," or "Please provide a brief comment."

2. Suggest, "Perhaps you are afraid to express your opinion."

3. Assign the role of "observer" during exercises, requiring them to later present their observations.

4. Ask, "Why are you avoiding participation in exercises, discussions, or debates?"

5. Emphasize that activity and responsibility affect results, not only in class but in any life situation.

6. Your response: _____

Situation 2. "I feel like I made a mistake in choosing my profession. I'm not interested in studying at all," says a student to the teacher, adding, "I want to quit studying." Choose a constructive verbal response from the options below or suggest your own:

1. "Don't be ridiculous! This is a promising profession."

2. "How long did it take you to decide that?"

3. "Tell me what caused your desire to quit studying."

4. "Let's discuss this after class. Together, we'll find the best solution."

5. "Perhaps this situation can be resolved differently?"

6. Your response: _____

Situation 3. An overly confident student, despite having poor academic performance, tells the teacher, "I could do everything if I wanted to. There's nothing difficult about the subject you teach." Choose a constructive verbal response from the options below or suggest your own:

CULTUROLOGY, UPBRINGING AND EDUCATION AS COMPONENTS OF PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL ACTIVITY

1. "That's an incorrect assumption. You overestimate your abilities."
2. "What would motivate you to succeed in your studies?"
3. "What, then, prevents you from studying well?"
4. "I also believe you could achieve everything if you truly wanted to."
5. "I'm convinced you would need to put in significant effort to understand this subject."

6. Your response: _____

Situation 4. A student shows disrespect towards a classmate. When the teacher suggests pairing up for an activity, the student refuses, saying, "I don't want to work with them." Choose a constructive verbal response from the options below or suggest your own:

1. "It doesn't matter whether you want to or not."
2. "How you treat others is how they will treat you."
3. "I want to understand why you're refusing."
4. "What alternative approach to completing the task would you suggest?"
5. "Find someone else in the group who agrees to work with you."
6. Your response: _____

Situation 5. A student tells the teacher, "I didn't have time to do my homework." Choose an appropriate verbal response from the options below or suggest your own:

1. "This indicates your irresponsibility."
2. "I understand; you had other important matters."
3. "It's disappointing that you take your studies so lightly."
4. "What do you think is the purpose of homework?"
5. "Let's think about how you can manage your time better to include homework, as it's important."
6. Your response: _____

"Professional Trials" Methodology [8, pp. 91–93].

Professional trials allow candidates to test themselves in pedagogical activities according to its criteria and confirm their career choice and readiness for this

profession. Professional trials also provide practical experience in a specific type of professional activity.

General procedure for professional trials (PT):

1. Formulating the goal of PT.
2. Selecting a group of experts.
3. Designing and conducting the PT procedure.
4. Filling out the expert form (assigning scores).
5. Processing and analyzing the collected data.
6. Summarizing and drawing conclusions.

Three experts (experienced teachers or vocational training masters) are selected to observe the candidates' activities and evaluate their actions according to specified criteria.

Task for the candidate: Conduct a trial lesson in front of an imaginary audience of elementary or middle school students. The topic is taken from a school textbook, and the candidate can choose the lesson format (discussion, lecture, storytelling, debate, etc.). Preparation time (30 minutes to 1 hour) allows using educational literature. The duration of the PT procedure is up to 10 minutes.

During the observation, experts record and evaluate professionally significant character traits (emotional stability, independence), speech development (vocabulary, verbal expression), reflexive skills (analyzing actions, making justified conclusions about appropriate actions and areas for improvement), and overall potential suitability for the teaching profession.

To ensure consistency among experts, a detailed description of the rating scale for evaluating pedagogical abilities was developed.

Stage III: Final Evaluation.

Based on the results of the applied methodologies (focused interviews, essays on "Me and My Profession," psychological tests to study pedagogical abilities and individual-psychological traits, resolution of pedagogical tasks, and professional trials evaluated by experts), the level of aptitude and personal readiness for pedagogical activities is determined.

- **Low Level:** The candidate demonstrates insufficient responsibility towards professional development, lacks initiative in acquiring knowledge and skills, works inconsistently and only under supervision, and is motivated by avoiding failure. They show inadequate self-assessment, underdeveloped behavior norms, lack of duty and responsibility, low psychological culture in communication, and absence of perseverance. They have a low learning ability and lack reflexive skills.

- **Medium Level:** Indicators include interest in professional training, adequate self-assessment, and an average learning ability. Responsibility for professional development is insufficiently understood, and motivation for achievement is not strongly expressed, leading to limited activity and perseverance in cognitive and practical work.

- **High Level:** This level reflects a strong orientation towards professional development and achievements, combined with a sense of responsibility. The candidate exhibits adequate self-assessment, high behavioral norms, well-developed communication skills, persistence, and a strong focus on personal and professional growth.

The Results of Diagnostics Using the Proposed Methodology
The results of diagnostics based on our proposed methodology enable candidates to conduct a thorough self-analysis of their aptitudes and personal readiness for pedagogical activity. This is achieved through objective information about their individual psychological traits, determining the alignment between individual psychological qualities and pedagogical abilities with professional requirements, and creating a professional self-improvement plan.

The results of assessing pedagogical abilities using this methodology can be further applied to:

- Purposefully develop the professional qualities of future teachers during their studies;
- Conduct repeated quantitative measurements of readiness for pedagogical activity at different stages of training;
- Provide coaching support for professional development.

Coaching Support

We view coaching support as a process of assisting, developing, and reinforcing the skills of the learner through another person—a coach—via observation, goal-setting, regular feedback, and training in new behavioral models [264].

Coaching is primarily a relationship between the teacher and students, where the teacher effectively organizes the process of students searching for the best answers to their questions, helping them develop, solidify new skills, and achieve high results in their future profession [265, p. 83].

The philosophy of coaching posits that a learner already possesses all the necessary resources to solve the tasks they set for themselves. The coach merely creates the necessary conditions to help structure information, organize thoughts, define goals and means to achieve them, and understand obstacles and ways to overcome them. Through coaching support, the learner independently finds unique solutions to their tasks or specific situations.

Main Tasks of a Teacher-Coach

The primary responsibilities of the teacher-coach during coaching support are to help learners:

- Better understand themselves, their values, professional goals, abilities, and strengths;
- Analyze and address limitations and obstacles on the path to achieving desired results;
- Foster the development of personal and professional competencies;
- Motivate and guide toward planned results through deep and meaningful questions;
- Provide constructive feedback on achievements and setbacks;
- Share valuable information and recommendations using their expertise.

A critical factor for successful coaching support is the teacher's beliefs and values aligning with the philosophy of coaching. According to our hypothesis, coaching support entails adhering to the following principles:

Responsibility. Taking responsibility for one's life and acknowledging their role as the "author" of their experiences. Each individual shapes their life and is accountable for their thoughts, emotional reactions, and behavior. Complaining about life or blaming others or circumstances for difficulties reflects inaction and victimhood. A self-coaching axiom is to be responsible for what happens in one's own life.

Focus on Values. People often seek answers to profound questions like: "What is valuable to me?", "Why is this so important?", "What is the purpose of my actions?", and "What am I striving for?" The ability to distinguish between primary and secondary priorities, focus on the important, and let go of the unnecessary helps achieve goals.

Know Yourself. Everyone has a unique gift. Limiting beliefs about oneself can obscure this gift. Self-knowledge involves answering questions like: "What do I truly want?", "What is valuable to me?", "What is my unique talent?", "How do I use it?", "How could I use it better?", "What kind of life do I want to lead?", "What can I change?", and "What steps am I ready to take?"

"All Answers Are Within Us." No one knows more about a client than they know about themselves. Asking the right questions prompts the brain to find the right answers. A single good question can spark a shift in thinking, ignite belief in oneself, and mobilize efforts to achieve goals. By answering such questions, clients find the best solutions to their challenges. Changes occur through awareness and understanding of one's inner world.

Everyone Has a Motivational Reserve. In most cases, clients already know what needs to be done but lack the courage to take the first step. They need confidence and encouragement, such as hearing, "Your ideas are great. Believe in yourself. You can do it."

There Is Always a Solution! Coaching helps find new ways to approach familiar situations and cultivates the readiness to view challenges from different perspectives. Questions like, "What else could this mean?" or "What if we look at this differently?" open up new possibilities. Solutions proposed by the client yield better results than the coach's suggestions.

Openness to Change. “Change is not only possible but inevitable. People change” (M. Erickson). Both the inner and outer worlds are constantly evolving. New beginnings, achieving goals, or solving life’s challenges involve making changes, even taking risks. Trusting the process of life, living without expecting difficulties, and learning from experiences strengthens inner resilience, providing security and confidence.

Focus on Strategies. “If you keep doing what you’ve always done, you’ll get the same results you’ve always gotten” (Tony Robbins). Change begins when we start thinking, reacting, and acting differently. Observing successful people can provide insights: “How do they think, react, and behave?”, “What habits contribute to their success?”, and “What is their philosophy and lifestyle?” Borrowing effective strategies can enhance one’s life.

Completing Tasks Opens New Opportunities. Failing to complete tasks fosters helplessness. Finishing what is started, overcoming obstacles, builds self-confidence and a sense of accomplishment.

Surroundings Matter. According to Thomas Leonard’s formula, success depends on knowledge (10%), mindset strategies (40%), and environment (50%). Our surroundings greatly influence our thoughts, goals, priorities, habits, and behavior.

Competence in Time. “Good times are the result of past effort and dedication. To reap rewards tomorrow, plant seeds today” (Donald Trump). Focusing on the present moment enhances the ability to enjoy life’s experiences without dwelling on past failures or future worries.

A Component of Coaching: Time Competence

Time competence is an emotionally intelligent attitude toward the past, present, and future, along with the ability to rationally plan and invest time. Coaching focuses on future opportunities rather than past mistakes. The past is an experience from which successful strategies for present changes can be extracted. The future encompasses dreams, goals, and plans, serving as the driving force that propels one forward.

The past consists of memories, impressions, and achievements. While it's impossible to change the past, one can reframe and reassess their perspective on it, which can ultimately influence both the present and the future.

The future is about dreams, desires, and aspirations. These are the motivators of life—they awaken a person in the morning, prompt action, and inspire the resolution of life's challenges and achievements. Individuals with clearly defined goals tend to maintain better emotional balance, even during crises.

The present moment is the only true reality. Emotions and feelings arise from past experiences, imagined futures, and the current moment. What we decide to do in the present shapes tomorrow and influences how we perceive yesterday.

The Role of the Consultant

The consultant's task is to help the client answer questions like: "What are my strengths?", "Which qualities should I improve to achieve a high level of professional competence?" The consultant also aids in formulating professional goals, motivates the client toward achieving environmentally sound results, and provides emotional support during professional development.

Main Objectives of a Coaching Session

- Create a "coaching environment" of trust, safety, and support.
- Specify the goal and determine the trajectory to the desired result in the most effective and ecological way.
 - Facilitate the client's self-discovery, including understanding their true needs, desires, emotions, and inner world.
 - Identify internal and external obstacles to achieving the desired outcome and explore ways to create that outcome.
 - Highlight priorities, focus on the essentials, and ensure rational time allocation during the coaching session.
 - Analyze and resolve internal conflicts.
 - Develop thinking and behavior strategies that contribute to achieving the desired goals.
 - Awaken the client's resources and direct them toward achieving results.

- Strengthen the client's self-confidence, foster a winning mindset, and activate the emotional state necessary for success.

- Plan concrete steps and actions.
- Encourage the client to take responsibility.
- Provide psycho-educational knowledge and support.

Coaching Support Methodology

A specialized toolkit, "Achiever," has been developed for individual and group coaching consultations with learners and educators, as well as for professional development coaching [267]. This toolkit integrates psychological research with modern coaching technologies, such as John Whitmore's GROW model.

The toolkit includes:

- A consultation board (A4 format).
- A deck of 122 coaching question cards titled "Magic of Questions."

The consultation board features a canvas where various stages of the coaching process are visualized, from the beginning ("Start") to the end ("Finish..."). Colored rectangles symbolize stages such as "Situation or Self-Image," "Obstacles and Opportunities," "Options and Choices," "Action Plan and First Steps," and "Result and Perspective."

The consultation board is placed on the table in front of the client. Cards with questions related to each stage are laid around the board, along with a resource deck containing advice titled "Gift from the Wise." The consultation board visualizes the client's progress toward their goal. After working through each stage, the client moves a token on the board, which helps them see their position relative to the goal and what steps remain. By moving from "Start" to "Finish" with the coach, the client gains clarity on how to resolve the situation or achieve their desired outcome.

Advantages of the "Achiever" Toolkit

- Turns the consultation process into a psychological game—a journey from "Start" to "Finish...".
- Enables the visualization of the entire coaching process, showing the current position and the remaining steps to achieve the goal.

- Enhances confidence and motivation through a structured process and vivid visualization of the desired result.
- The question cards simplify understanding personal needs and desires, setting goals, making decisions, and planning specific actions to achieve the desired outcomes.
- Resource cards allow access to inner strengths, awakening and activating them to achieve planned results.
- Encourages the development of a "coaching-style" life philosophy by mastering strategies for achieving goals in various life domains.

The developed toolkit equips clients with effective thinking and behavioral strategies while activating inner resources to achieve desired outcomes that are environmentally sustainable for themselves, others, and society.

The Importance of Questions in Coaching

The effectiveness of coaching (whether resolving a situation, achieving a goal, or implementing change) depends on the quality of the questions posed. "All answers are within us!"—questions help clients delve into their inner selves. No one knows more about a client than they know about themselves.

Profound questions possess transformative power, opening the mind and heart while prompting the brain to seek better solutions. High-quality questions guide clients toward concrete actions, bringing them step-by-step closer to their desired outcomes. A coach's role is to work with the client using the potential of these questions.

Key Coaching Questions include:

- "What do I want to achieve or change?"
- "How will I do it?"
- "How will I support myself on the path to change?"
- "What will be my first step?"
- "When will I start?"

The Achiever toolkit also includes ready-to-use question cards ("Magic of Questions"). At each stage of the consultation process, the coach can offer the client to draw a question from the deck (either openly or blindly) and work on answering it.

Responses and key ideas are recorded in a roadmap. By answering these questions, clients themselves find the best solutions to their challenges.

Algorithm for Consultation Using the "Achiever" Toolkit

1. Introduction. Establishing contact and creating a "coaching environment" characterized by trust, safety, and support.

2. Client Request and Goal. The client articulates their request or specific goals. The coach explores the client's current needs: "What has brought the client here?" and identifies the questions they want answered or the goals they wish to achieve but find unclear how to proceed.

3. Visualization of the Desired Outcome. The client imagines and describes their desired outcome. The coach refines the request, helping to clearly formulate the client's goal.

4. Reality Check. The coach examines the client's situation, gathers information about their state, thinking and behavior strategies, motivation level, qualities, skills, and abilities, and identifies the scope of the problems. The session topic is selected.

5. Obstacles and Opportunities. The coach investigates external and internal obstacles hindering the client from achieving their goals (fears, doubts, inner criticism, painful experiences, emotional charges, limiting beliefs, secondary benefits, etc.) and searches for opportunities to achieve the desired outcome.

6. Options and Choice. The session explores potential solutions, examines the risks, and evaluates options for alignment with goals, realism ("common sense"), and ecological soundness ("does not harm others"). The client selects the best option.

7. Action Plan and First Steps. The coach helps the client translate decisions into action: "How can you achieve your desired result?" and "What will you start with? When?" A practical strategy for resolving the situation or achieving the goal is developed, first steps are outlined, and deadlines are set.

8. Summary and Accountability. The interaction is summarized, and responsibilities for both the client and coach are clarified: "When will we discuss the initial results and plan the next steps forward?"

Sample Scenario for a Coaching Consultation

1. Organizing the Consultation Space.

- The coach creates an environment of trust, safety, and support.
- The "Achiever" consultation board, "Magic of Questions" cards, and

resource cards are arranged on the table in front of the client.

2. Information About the Consultation Board.

- The coach explains the journey from the "Start" position to the "Finish..." position, which visualizes the coaching process and facilitates a purposeful progression toward the desired result.

- The client selects a colored token and places it at "Start."

- The coach provides a brief explanation of the consultation board, such as: "To achieve your desired outcome (or resolve the situation, implement changes), you will journey from 'Start' to 'Finish...'. Along the way, we'll uncover barriers, fears, and blocks hindering your progress. During this session, we'll identify what you truly want, understand the internal and external obstacles, and explore how to overcome them. Together, we'll propose and choose the best solutions, create an action plan, and define the first steps to take. By completing this journey, you'll gain clarity, acquire new insights, and move toward achieving results."

3. "Readiness State."

- The coach assesses the client's readiness to work toward the desired result.
- The client rates their readiness on a 10-point scale. If the score is below

7, the coach may ask:

- "What needs to happen for you to feel an 8–10 level of readiness?"
- "Under what conditions would you commit your best efforts now and after this consultation?"
- "How can you motivate yourself to achieve your desired outcome?"

4. "Request and Goal."

- The coach identifies whether the client has arrived with a complaint, a query, or a goal. Responsibility for their life, actions, and outcomes is emphasized.

- The coach invites the client to articulate their questions or desired changes and specify their goals for the session.

- The client writes their initial request or goal on a roadmap. As the coaching session progresses, the request may be refined into a clearly formulated goal.

5. "Visualization of the Desired Outcome."

- The coach facilitates conditions for the client to visualize a vivid image of their desired outcome.

- The goal is to transform the client's flow of emotions into a well-formulated request or goal that is specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound (SMART).

- Visualization techniques are used to help the client imagine themselves as the person who has already achieved the desired result.

- This vivid visualization serves as a strong motivation for internal change, creating a cluster of neural connections that directs the subconscious to find ways to achieve the planned outcome.

Sample Questions for Clarifying Requests and Formulating Goals:

- What specific result are you planning to achieve? Describe it.
- Why do you really want to achieve this goal? For what other reasons?

What will you gain for yourself? And then what? Describe yourself as a person who has already achieved the goal.

- Once you achieve this goal, what will your next goal be?
- What experience will you gain, and what will you learn while traveling

toward the goal? What will you be able to do that you couldn't do before?

- Imagine yourself in the future, long after this task has been resolved. How did you accomplish it? What key steps or actions helped you achieve the result? Now, return to the "here and now."

- Imagine that you've already found the answers to your questions and implemented your plans. Look further into the future... What opportunities does this achievement open for you?

- What do you most want to do, change, improve, or get rid of right now?

What results do you plan to achieve?

- How can you enhance your planned result? How can you make your goal even more ambitious?

- What positive changes will occur in your life once you achieve your goal?

What will bring you joy (e.g., health, business, finances, career, leisure, relationships, friends, hobbies, education, work)? What other important benefits will you gain from achieving your goal (e.g., financial independence, job satisfaction, confidence)?

It's essential to periodically revisit your goals and make them more ambitious. Having goals brings energy, resources, and inspiration (Tony Robbins).

6. "Client's Reality: The Situation or Self-Image"

Coach's Task: Investigate the client's situation and gather information about their state, thinking and behavior strategies, qualities, skills, abilities, motivation levels, etc. Identify the scope of problems, gradually uncover strengths, areas of success, and opportunities for development, and help strengthen their self-belief. Select a topic for discussion during the session.

At this stage, the client may better understand their desires, goals, and requests. In such cases, the clarified request or goal should be recorded in the roadmap.

Sample Questions for Exploring the Situation:

- "My life is...". What associations come to mind when you think of your current life (e.g., "running in circles at high speed," "a hamster on a wheel," "a walk in the fog," "ups and downs")? What association or motivating phrase would you choose for your future?

- What is the situation now? What is happening around and within you?

• In one sentence, what is the essence of your situation and request? What is most important? And what is less important?

• What in this situation is valuable, meaningful, or significant to you? What else?

• What about the current situation do you dislike? What are you dissatisfied with? What do you want instead?

- Why is it important for you to achieve your goal? When you achieve your goal, how satisfied will you be (on a scale of 1 to 10)? What happens next?

- What do you think about yourself in connection with this situation?

Describe your behavior.

- Who are you now, and who do you want to be?

- What have you already done to resolve the situation or achieve your goal?

What were the results? What worked, and what didn't?

- To what extent does achieving your goal depend on you (on a scale of 1 to 10)? To what extent does it depend on others? What phrase would encourage you to achieve your goal?

- Are you driven more by "I want" or "I fear"? What do you truly want: to achieve your goal or avoid discomfort?

- How is your goal connected to your past? How will you use past experiences to achieve your desired outcome?

- What traits of your character might exacerbate the situation, and which could smooth things over? What changes in your behavior would make the situation simpler, not more complicated?

- What traits do you want to keep as they are? What qualities do you plan to improve or refine? What habits do you want to break to be more effective in achieving your goals?

- What else do you need to learn or understand to be more effective?

6. "Obstacles and Opportunities"

Coach's Task: Explore the internal and external obstacles preventing the client from achieving their goal and practice creating opportunities to achieve desired results.

Sample Questions for Exploring Obstacles and Opportunities:

- What is stopping you from achieving your goal or changing the situation?

Are these real obstacles or self-justifications?

- How do you hinder yourself from getting what you want? How can you help yourself achieve your goal?

CULTUROLOGY, UPBRINGING AND EDUCATION AS COMPONENTS OF PEDAGOGICAL
AND PHILOLOGICAL ACTIVITY

- What do you think about yourself? What beliefs do you hold about yourself? Do these thoughts and beliefs help you move toward your goal or make it harder? How can you think about yourself in a way that builds confidence and brings you closer to your goal?
- How do you relate to others? How do others relate to you? How do you relate to yourself? What can you focus on to harmonize relationships with yourself and others?
- What beliefs or motivational phrases will help you take small and large steps toward your goal?
- What external barriers exist on the path to your goal? How can they be overcome?
- What do you need to understand and learn to achieve your goal? What qualities, skills, and knowledge are required?
- What changes in your behavior would lead to better results?
- Do you have a habit of postponing important tasks? Why? How will you feel when you "plan – act – achieve results"? Describe your state.
- What does your inner critic whisper when you think about your goal? (e.g., "You're not worthy!", "You can't do it!", "Others can, but not you!") Write down 10 achievements over the past year in different areas of your life.
- Who will you become once you overcome your obstacles and achieve your goal? What will others thank you for?
- What disrupts your balance? How can you strengthen your inner foundation, support yourself, and care for yourself? Create words of encouragement for yourself.
- What internal obstacles (doubts, beliefs, fears, past failures) are preventing you from starting changes?
- In what emotional state do you find it easiest to achieve your goals? Describe this state. How will you take care of yourself to stay "in the zone"?
- Imagine you could receive one trait or skill from the universe that would significantly improve your life. In return, you must share a positive quality you already

have in abundance (e.g., humor, curiosity, kindness, listening skills). What would you choose to receive, and what would you give in return?

- What do you enjoy doing that brings you closer to your goal? What do you "need" to do to achieve your dream faster? Which is stronger: your "want" or your "need"?

All obstacles and concise answers to the question “What will help me overcome internal and external obstacles?” are recorded in the roadmap. This stage of the consultation continues until most obstacles have been addressed. This crucial work may span several coaching sessions. It is important to consider, “What do I need to learn to change the situation or achieve my goal?” Overcoming internal obstacles is often more challenging than external ones. Special attention should be given to addressing internal obstacles. According to the "80:20" principle, 80% of obstacles lie within you, and only 20% are external.

Key internal obstacles: fears and doubts, inner criticism, painful experiences, emotional charges, limiting beliefs, outdated norms, and secondary benefits, among others.

8. "Options and Choices"

Coach’s Task: Further explore the topic, search for solutions to the situation or goal, identify potential risks, and evaluate options against specific criteria: alignment with goals, realism (“common sense”), and ecological soundness (“does no harm to self or others”). The client selects the best solution for themselves.

This stage usually begins after addressing internal and external obstacles.

Sample Questions for Exploring Options:

- When you think about this challenge, what solutions come to mind? What could be done differently? How can you achieve the desired outcome in a simpler way?
- In your opinion, what needs to be done to achieve your goal? What else? What single decision would bring you closest to your goal?
- What ideas and solutions come to mind right now? Which one resonates with you the most? How close does this option bring you to your goal (rate on a scale of 1–10)?

- What three pieces of advice would you give yourself (or seek from others) to make your journey to the goal exciting and achievable?
- Are you focusing more on finding solutions and taking action, or are you stuck on the "problem," treading water? How can you create your desired outcome instead of fighting obstacles?
- What temporary solution might work in this situation? What else will you consider or evaluate?
- What advice would you give yourself on achieving your goal if you were 99 years old? What should you do or avoid doing in this situation? How can you safeguard against mistakes?
- Name three ways to achieve your goal. Rate your interest in each option on a scale of 1–10.
- What else should you consider to achieve your goal simply, easily, and sustainably? What additional factors should you take into account?
- What would you say to a close friend if they were in a similar situation?

Coaching questions at this stage generate as many options for achieving the goal as possible. All ideas, even seemingly unrealistic ones, are recorded in the roadmap. At this point, the coach can also suggest their own ideas. Help the client analyze each option using criteria such as goal alignment, realism, and ecological soundness to choose the best solution.

Additional Techniques for Group Coaching Consultations

Brainstorming – a method of discussing problems, generating solutions, and encouraging creative ideas among participants. Developed by A. Osborn (USA) in the 1940s.

Objective: Generate ideas, thoughts, and alternative solutions to a defined topic or problem within a limited time.

Steps of Brainstorming:

1. **Define the task:** The coach writes down the topic for brainstorming: “What options are there for resolving the situation or achieving the goal?”

2. **Explain the rules:** Emphasize that “all ideas matter,” “criticism is strictly prohibited,” “every opinion is valuable,” “the more ideas, the better,” and “even wild or incorrect ideas can inspire others.” Encourage all kinds of ideas, even seemingly outlandish ones.

3. **Idea generation:** Participants contribute as many ideas as possible without any judgment or discussion. The coach quickly writes down the suggestions. Often, one idea stimulates another, creating a flow of thoughts. The coach may also suggest their own ideas.

4. **Analysis and selection:** After the idea flow stops, participants analyze, group, evaluate, and select ideas. Criticism is now allowed. The “essence” of the brainstorming session becomes the most valuable ideas and promising suggestions.

9. "Action Plan: First Steps"

Coach’s Task: Assist in creating a realistic strategy for resolving the situation or achieving the goal. Guide the client toward clarifying the first steps and setting deadlines: “What’s your plan of action? What’s the first step you’ll take? When will you start?” Also, assess readiness for change: “Rate your readiness to act on a scale of 1–10.” Ensure the client is aware of their next steps and has a clear intention to implement them.

Sample Questions for Creating an Action Plan:

- What is your action plan? What do you plan to do to move closer to your goal?
- Which step toward your goal seems the most challenging? What support do you need and from whom?
- Answer three questions: What do I need to start doing, stop doing, and continue doing to achieve my goal? Just begin implementing them.
- How many steps are you willing to take toward your goal? Name the steps that come to mind right now. What’s the first step you can take from “now” to move closer to your goal?
- What will be the simplest first step? When will you do it? How will you celebrate the successful completion of the first step?

- What have you already done, and what haven't you tried yet, to achieve your goal? What result will you get by trying alternative actions?
- What needs urgent attention, and what can be postponed?
- How will you support yourself if things don't go as planned? What's your backup "Plan B"?
- What will be your final step? By what criteria will you know it was successful? How will you celebrate achieving the final result?
- What actions can you improve? Name at least three.
- How much time are you willing to invest daily to achieve your goal? What everyday actions can steadily bring you closer to success?
- What in your routine brings no joy and only wastes time? How can you address this and free up time for more important activities?
- What regular habits or actions could significantly contribute to your success? (e.g., waking up earlier, investing time in learning).
- What are you responsible for in this situation? And what are others responsible for? How will you act now that you clearly understand these responsibilities?
- How ready are you to act to achieve your goal on a scale of 1–10? (Where 1 means "I won't do anything" and 10 means "I'll do everything possible.") What needs to happen for you to feel ready to give it your all?

To achieve any goal, the first step is crucial. While every step toward the goal is important, the first step requires particular attention and responsibility.

Finally, write down an action that will initiate your journey toward the desired outcome—something you will do today or right now. Choose something easy and enjoyable! It's important that this action brings you closer to your desired result. A reward after every step is a must! This inspires, motivates, and provides strength and confidence for further steps.

The 72-Hour Rule: If you decide to do something and don't start within 72 hours, there's an 85% chance you'll never do it (Bodo Schäfer). The outcome of this

stage is that the client clearly understands their next steps and has a firm intention to take action.

10. Interaction Summary

Coach's Task: Summarize the session, announce the next session, and outline the details of the upcoming meeting. Create a "bridge to the future" by formulating the next goal: "What happens next?" "What will change in your life?" "Who will you become?" "What is your next goal?" If necessary, agree on the timing of the next session.

Sample Questions for Summarizing:

- What has changed during this session?
- How ready are you to take responsibility for your actions toward achieving your goal (on a scale of 1–10)?
- When can we discuss your initial results and next steps?

Criteria for a Professionally Conducted Coaching Session

We consider a coaching session successful when it leads to:

- A clear understanding of the client's true needs and desires.
- Confidence in themselves and belief in achieving their planned outcomes.
- Responsibility and clarity of thought.
- Conscious decision-making, inspiration, focus, and readiness to act.

Awareness and responsibility are critical qualities for achieving effectiveness in any endeavor.

Conclusions

Coaching support based on the diagnosis of abilities and personal readiness for teaching plays an important role in the high-quality professional preparation of future specialists. A conscious choice of the teaching profession enables candidates to fully realize their potential while providing society with the maximum contribution from a dedicated professional.

Implementing a preliminary professional selection process for prospective students during admission to educational institutions will increase the number of

students who possess teaching abilities and are motivated to work in the educational field.

Coaching support throughout the learning process promotes more conscious professional self-determination and development. It fosters the formation of internal motivation among students to master teaching practices, thus enhancing their professional growth and readiness.

11.3 Multi-level training of future teachers in the dual form of training

Transformational changes in the technological world have led to the search for new approaches, methods and means of training focused on the modern competencies of competitive specialists. With the transition of production to a new philosophy of the functioning of technology (the transition from Industry 3.0 to Industry 4.0), the relevance of solving the problem of improving the quality of training of specialised and professional education teachers has increased. The dynamic development of society is characterised by high technology, innovation and creativity in all spheres of the economy. As a result, external conditions are constantly changing, which contribute to the obsolescence of acquired knowledge and skills and put forward new requirements. The need for specialists who can demonstrate responsibility, independence, activity, and creativity, constantly improve their qualifications and increase professional competence is becoming more urgent. Since the pedagogical system of a higher educational institution is under the constant influence of the social environment, it must respond in a timely and adequate manner and adapt the elements of the system to it. However, a crisis has arisen in vocational education with the provision of educational institutions with modern teachers who possess the competencies demanded by the labour market.

In the context of sustainable development, the role of higher education institutions is changing; they must become unique intellectual spaces for training new generations of professionals, scientists, and labour, who, by the nature of their professional activities, will become agents of change, trained to understand and solve various problems.

Today, to guarantee modern labour market requirements, it is necessary to combine the best ideas for the socio-economic development of society. One such idea is to unite different participants for the exchange of ideas and joint work to form the ability to jointly solve problems of economic, social, and environmental issues. The transition of production to new production technologies has exacerbated the problem

of the quality of professional training of specialists since these technologies are focused on a different philosophy of the functioning of technology, as well as on the creative and intellectual potential of employees.

Pedagogical science has gained significant experience in solving the problem of improving the professional training of specialists, particularly in professional pedagogy, theoretical foundations of professional pedagogy, methodological foundations of the formation of professional competence of specialists, and dual education. Among the various research topics, multi-level training of future teachers in the dual form of education is not sufficiently covered. The study aims to characterise the theoretical foundations of training future teachers of specialised and professional education in the dual form of education.

Quality as a systemic category in education is related to the concepts of education and specialist training. The quality of professional training of future teachers characterises their ability to perform professional activities at a high level. To determine the quality of professional training, it is necessary to comprehensively assess the system of professional education according to external and internal parameters and establish its compliance with the intended goals. The modern approach to determining quality involves identifying the quality of three interrelated components - the education system, the educational process and personal qualities.

As practice shows, in Ukraine, more and more applicants seek to combine education and practical experience, however, due to the lack of the necessary material and technical base, scientifically sound regulatory and legal and high-quality educational and methodological support, this process is slowed down. The problem of the lack of the necessary material and technical base has also affected the training of teachers of specialised and professional education, which may affect the innovative development of pedagogical education in this area. By the recommendations developed by the Third UNESCO World Conference on the Contribution of Higher Education Institutions to the Sustainable Development of Society, the cluster model is considered a promising approach. It allows for the systematic integration of interacting and interdependent institutions and production, as well as zoning in the educational sphere

with an orientation towards the needs of specialised schools, institutions of vocational (vocational) and professional pre-higher education.

The accelerated development of technologies changes the content of professional activity, and therefore, the goals and content of training are transformed. The new content of work requires specialists to have new competencies that can be formed in the conditions of modern production. In the process of modernisation of the content of professional training, attention is increasing to improving the organisation of teaching professional disciplines, using the possibilities of the dual form of training of future specialists.

The Concept for the Development of Pedagogical Education [268, p.2] states that the narrow specialisation of education has led to various side effects, which, in general, have negatively affected the assimilation of the content of education. In particular, this primarily concerns the insufficient development of integration processes in related fields, which results in an unsatisfactory state of interprofessional communications and weak implementation of interdisciplinary and inter-sectoral ties. The competency-based approach allows for the activation of integration processes and the transition from the assimilation of facts to the development of competencies. In general, the Concept provides for the following areas of education reform: “1. Development of a modern model of the pedagogical profession in the context of the needs of society, prospects for the development of the national economy and global technological changes. 2. Transformation of higher and professional pre-higher education in pedagogical specialities. 3. Identification of promising ways of continuous professional development and advanced training of pedagogical workers” [268, p.5].

When developing a model of a modern teacher, a new vision of the prospects of the teaching profession and the influence of factors that can affect the process of reforming education are taken into account. One of the system-forming factors of the reform is the formation of a sectoral system of qualifications, which combines a set of standards (professional, digital competence, higher and professional pre-higher education), requirements for educational programs of higher and professional pre-

higher education, a code of ethics for a pedagogical worker and requirements for pedagogical internships.

A positive impact on the quality of training and professional development of teachers can be achieved through additional requirements that include: “assessment of the ability and aptitude for the pedagogical activity of applicants to programs of professional pre-higher education, initial level (short cycle) and first (bachelor) level of higher pedagogical education (psychological testing and/or other methods of confirming personal abilities and abilities for pedagogical activity”, as well as “combining the training of applicants for higher and professional pre-higher pedagogical education with pedagogical activity in the formats of volunteering, practical training, internship, dual form of education, work during the holiday period, part-time and/or weekly. [268, p.6-7].

In modern conditions, according to N. Nichkalo, the strategic priority of educational policy should be based on the following key principles: “1) new basic knowledge for all; 2) a significant increase in investments in human resources in order to raise the priorities of the most important achievement of Europe - its people; 3) innovative teaching and learning methods; 4) a new system of assessing the quality of education obtained; 5) development of mentoring and counseling; 6) bringing education closer to the place of residence” [269, p. 134]. It is necessary to modernize vocational education in the following areas: “legislation; formation and implementation of state orders; improvement of the content of vocational education; expansion of cooperation with employers; management of vocational education; increasing the prestige of working professions in society and information support of vocational education and training and the introduction of innovative teaching technologies; vocational training in production; improving the quality of teaching staff; scientific and methodological support for vocational education, as well as financial and material and technical support for this industry” [269, p.134].

Of particular importance for the organisation of high-quality training of pedagogical personnel is the orientation towards modern promising models used in world practice. In particular, these are two mutually complementary models, each of

which has its own conditions for effectiveness. The first model is the practice of preparing an integrated master's degree with early pedagogical specialisation and thorough cross-curricular pedagogical practice in the learning process. It is effective for integrated pedagogical education and is appropriate for use in preschool and primary education. The second model is a two-cycle bachelor's degree with later specialisation and the introduction of the pedagogical internship. Accordingly, it is effective for training teachers of individual subjects and disciplines and is appropriate for specialised and professional (vocational and technical) education [270, p. 104]. Orientation towards such a model is laid down in *The Concept for the Development of Pedagogical Education*.

At all levels of education, the issue of strengthening practical training, expanding educational independence, and involving applicants in research activities to deepen and expand the acquired competencies that are in demand in the labour market is acute.

A qualitatively new result of training future teachers of specialised and professional education is provided by modern approaches and technologies for the formation of professional competence. Taking into account the realities, needs and opportunities of the educational sector requires finding new models of cooperation between the participants in the process. In many countries of the world, this is solved using dual education technologies.

In connection with changes in the content of work in many industries and the complication of labour functions, new, flexible formats for obtaining vocational education appear, in which the criterion for the quality of training of specialists is the acquisition of competencies and competencies expected by employers. Among these formats, the dual form of training stands out. The experience of implementing the system itself or its elements in various countries (Austria, Canada, etc.) has shown its viability and potential. In response to the new challenges of society today, dual education is considered by many scientists and practitioners as an important tool for eliminating the main shortcomings of traditional training of specialists and the associated difficulties for employers.

To bring the level of Ukrainian higher education institutions closer to the world level and the demands of the economy, all participants in the process need to be constantly in dialogue, looking for effective mechanisms to eliminate educational shortcomings. Let us consider the developments that have already been made in Ukraine to introduce the dual form into higher education in Ukraine and identify mechanisms for its implementation with a view to continuous professional education.

The German experience of dual education formed the basis of the “Concept of training specialists in the dual form of education in Ukraine” developed in Ukraine [271]. By the theoretical principles of the Concept, employers can contact an educational institution with an initiative to implement a dual form of education in the specialities in which they are interested. In the case of training pedagogical personnel, such employers are educational institutions where graduates of pedagogical specialities will be employed. Thus, these institutions influence the development of the educational program and individual curriculum, the selection of education seekers for internships in the institution, providing conditions for training on their base, and adaptation to the performance of their professional duties. The advantages for employers are the influence on the training process, obtaining qualified personnel and the possibility of selecting education seekers for employment after graduation.

According to V. Drel, L. Senogonova, and V. Volodavchyk, dual education can be considered in three aspects: as a social phenomenon associated with the transition to sustainable development of society, which requires competitive specialists; as a scientific phenomenon capable of ensuring their training; as a process (technology) of “integration of scientific-theoretical and professional-practical training of specialists in higher education institutions and enterprises, institutions, organisations” [272, p. 67]. At the same time, O. Prystaya and O. Vrublevska emphasise that in dual education, an important role is played by employers who can influence the training of personnel for the industry by investing in educational institutions or by admitting students to their material and technical base. In turn, the role of higher education institutions is to create a learning environment and appropriate educational and methodological support for the process of professional training [273, p. 149].

As the analysis of the consolidation of graduates of pedagogical universities, the adaptation of young teachers to their first workplace shows, they have, on the one hand, an insufficient level of practical pedagogical experience gained in an educational institution, in particular, this applies to teachers of professional and specialised training, and on the other hand, with good theoretical training, they have an insufficient level of practical experience working on technological, and even more so on high-tech equipment. Since the customer of such personnel is the education system, for confident work in it in their specialisation, it is advisable to use dual education technologies, elements of which have been used in vocational education since 2015 [271], and since 2019, the dual form in it has been regulated by the relevant provision [274]. That is, the vocational education system has already gained important positive experience in using the dual form of education, which is being replenished as the system is modernised.

Based on the analysis of the features of the functioning of the dual form of education in different countries, O. Yakovchuk identified the main approaches to understanding its essence. The dual form of education is considered a mechanism for the social adaptation of graduates of educational institutions, a mechanism for social mobility of graduates of educational institutions, a way to improve the professional competence of future specialists by the content, main tasks of the production process and technological innovations; a way to form the professional competence of future specialists by the tasks, content of the production process, technological innovations, preparation for changing the type of activity [275, p.88]. In this context, an educational cluster is a modern, appropriate form of education [276, p.153].

Today, there is a discrepancy between the requests and requirements of employers regarding the real preparedness of graduates of educational institutions of different levels who are starting their careers. There are many reasons for the existence of this phenomenon, but the most acute problem is the low level of practical professional skills. Accordingly, the production sector lacks qualified specialists of the younger generation, and those who are available are mostly of the older generation, who are valued for their professionalism and willingness to work as long as there is a

need for them. This violates the natural laws of reproduction and effective use of labour and aims at a new concept of vocational training, which should be based on professional motivation and prevent labour migration of young people.

The competitiveness of specialists in the labour market revealed the main reasons for the unsatisfactory state of the existing vocational training: “a significant gap between the content of educational programs and the needs of the labour market, ineffective short-term production practice, low level of development of personal and professional resources and creative potential of student youth” [272, p.23]. These problems can be solved through a dialogue between the labour and education markets, which is supported by legislation. Taking into account the needs of the main players – the state, the employer, the specialist – and the problems of meeting their needs actualises a new form of vocational training, which is flexible about regional characteristics and types of production and effective in increasing youth employment. This form is dual education, which has shown its effectiveness in many European countries. Therefore, introducing a dual form of training in Ukraine requires studying the best foreign experience in various aspects.

The Ukrainian education system is in a state of modernisation, which is not proceeding fast enough, as the time requires. The most common complaints from employers are that graduates of higher education institutions are not ready to fully engage in the work process from the first days of employment without a long adaptation period. They use this time to get acquainted with the operation of modern equipment and study industry technologies and new software, which they should have done while receiving education. At the same time, there is a lack of their own professional experience. In this regard, it is advisable to turn to the study of those systems of professional training of future specialists that provide the study of the most relevant and appropriate content of professional disciplines, taking into account the options for its mastery.

The quality of professional training of specialists depends on many factors, among which the following are the most important: the quality of applicants, the quality of the material and technical base of the educational institution, the level of

organisation of teaching professional disciplines, the level of psychological and pedagogical training of the teaching staff, the effectiveness of the methodological training system.

When choosing a profession, modern Ukrainian applicants often succumb to the external attractiveness of the profession, not realising the difficulties associated with both its mastery and the realities of professional activity. In Ukraine today, the biggest problem for students to acquire practical professional skills is the lack of modern bases of production practice, where you can immerse yourself in the production environment for a long time. As a result, society receives an insufficient number of highly qualified, competent specialists. The use of a competency-based approach to training specialists eliminates the gap between academic training and production reality and contributes to increasing the efficiency of performing job functions. Thus, the strategic path is to bring training closer to production with the identification of those competencies that are needed in future professional activity.

The problem of updating pedagogical personnel working in the field of professional training of specialists by the requirements of society and market conditions is becoming increasingly acute. In the system of professional training and education of many countries of the world, this problem is solved using technologies of the dual form of education. The search by modern universities for new approaches, forms and models of interaction with the main players of the labour market - educational institutions, employers, and the state - is initiated by their motivation to ensure, first of all, their competitiveness. In education today, the cluster model is considered effective for functioning and optimal for financing, which makes it possible to find common points of interest and unite and optimise the efforts of participants for innovative development.

Due to changes in the content of work in many industries and the complexity of labour functions, new formats for obtaining professional education are emerging, in which the criterion for the quality of training is the acquisition of competencies and competencies expected by employers. Among these formats, the dual form of training stands out. The experience of implementing the dual system or its elements in various

countries (Austria, Canada, Switzerland, etc.) has shown its viability and potential. In response to new challenges in society today, dual education is considered by many scientists and practitioners as an important tool for eliminating the main shortcomings of traditional training of specialists and the associated difficulties for employers. The training of future teachers in technological education is no exception. In this aspect, it is necessary to consider the developments that have already been made in Ukraine to introduce the dual form into higher education in Ukraine and identify mechanisms for its implementation with a view to continuous professional education.

According to the theoretical principles of the “Concept of Training Specialists in the Dual Form of Education” (2018), employers can contact an educational institution with an initiative to implement a dual form of education in the specialities in which they are interested. In the case of training pedagogical personnel, such employers are educational institutions where graduates of pedagogical specialities will be employed. Thus, these institutions influence the development of the educational program and individual curriculum, the selection of education seekers for internships in the institution, providing conditions for training on their basis, and adaptation to the performance of their professional duties. The advantages for employers are the influence on the training process, obtaining qualified personnel and the possibility of selecting education seekers for employment after graduation [271].

Analysing regulatory documents, the source base of dual education, the authors [272, p. 67] concluded that it could be considered in three aspects: as a social phenomenon associated with the transition to the sustainable development of society, which requires competitive specialists; as a scientific phenomenon capable of ensuring their training; as a process (technology) of “integration of scientific-theoretical and professional-practical training of specialists in higher education institutions and enterprises, institutions, organisations”. At the same time, in work [273, p. 149], attention was focused on the fact that in dual education, an important role is played by employers who can influence the training of personnel for the industry by investing in educational institutions or by admitting students to their material and technical base.

As the analysis of the consolidation of graduates of pedagogical universities, the adaptation of young teachers to their first workplace shows, they have, on the one hand, an insufficient level of practical pedagogical experience gained in an educational institution, in particular, this applies to teachers of professional and specialised training, labour training and technologies, and on the other hand, with good theoretical training, they have an insufficient level of practical experience working on technological, and even more so on high-tech equipment. Since the customer of such personnel is the education system, for confident work in this area by specialisation, it is advisable to use dual education technologies, elements of which have been used in vocational education since 2015 [273] and since 2019, the dual form has been regulated by the regulation [274]. As the vocational education system is modernised, important positive experiences in using the dual form of education are being accumulated.

The active phase of modernisation of the vocational education system began in 2016 with the opening of modern training and practical centres in educational institutions. During 2016-2020, 198 training and practical centres were created in vocational education institutions [277, p.29], which work using new production technologies, the development of which requires modern competencies. At the same time, objective difficulties have arisen in the vocational education system related to an acute need for a younger generation of teachers who possess professional competencies and can teach students at the required level in training and education centres in the context of digitalisation, the methodology of professional theoretical and practical training is also changing, which is difficult for supporters of traditional education to reorient to; the potential of training and education centres is not being used sufficiently.

Having analysed the source base, we concluded that dual education is one of the forms of solving the problem of training teachers of specialised and professional education, which is appropriate in the current circumstances (demographic problems, lack of modern equipment in the higher education institution, etc.); the introduction of the dual form in higher education should be based on the synergy of world, European and domestic experience; when implementing the model of dual higher education, the features of cooperation between the participants in the process should be taken into

account. That is, taking into account the specifics of work in the speciality; it is necessary to find the optimal model of organising simultaneous training in an educational institution and a base for gaining practical professional experience. Special attention is paid to completing full-fledged production and pedagogical practices.

Based on the analysis of the features of the functioning of the dual form of education in different countries, O. Yakovchuk identified the main approaches to understanding its essence. The dual form of education is considered a mechanism for the social adaptation of graduates of educational institutions, a mechanism for social mobility of graduates of educational institutions, a method of improving the professional competence of future specialists by the content, main tasks of the production process and technological innovations; a method of forming the professional competence of future specialists by the tasks, content of the production process, technological innovations, preparation for changing the type of activity [275, p.88]. The educational sphere has a complex structure that integrates the efforts, on the one hand, of the system of educational institutions and, on the other hand, of the system of scientific institutions, information support and innovative production. The implementation of educational and scientific results into production determines the strategic direction of education development. In this context, the modern expedient form of education is the educational cluster [276, p.153].

The advantage of the cluster model is that it is not limited to one industry, it can integrate the cooperation of interacting and interdependent institutions production. The main criterion is the development of the economic system of the region in all the complexity of the relationships of its components. The principle of clustering allows zoning in the field of education. Therefore, the system of training modern teachers of specialised and professional education for the regional needs of specialised schools and vocational education institutions requires the formation of an educational cluster, which acquires the features of a production cluster, which allows regulating and optimising the structure according to the principles of vertical and horizontal integration. Based on the classification of educational clusters proposed in [276, p.40],

it is possible to detail the characteristics of such a cluster according to various characteristics.

We believe that today, there are optimal conditions for training modern teachers of profile and vocational education in a dual form in the conditions of an educational cluster based on higher professional schools. In our opinion, the solution to the above problem lies in an approach that takes into account three aspects: taking into account the abilities of school and school students for pedagogical work and the desire to implement them; maintaining continuity in the training of future teachers in the system of “general education school - vocational institution - higher education institution”; providing access to modern educational and practical centres that are already operating in the vocational institution, not only to students of the profile school but also to students who are acquiring relevant pedagogical specialities. Based on this approach, a system has been developed to ensure the training of future teachers of profile and vocational education in a dual form of organising education in the conditions of a professional and pedagogical cluster in combination with the created system of multi-channel financing.

Thus, based on the above, we can conclude that the training of future teachers of specialised and professional education in the context of the reform of general secondary and vocational (vocational and technical) schools is extremely relevant. It should correspond to the leading global trends: strengthening the practical orientation achieved by the dual form of education, using the optimal opportunities for providing educational services, which involves the use of distance and online learning, and maximum consideration of the needs and capabilities of each applicant. The authors consider the main factors inhibiting the implementation of Industry 4.0 technologies to be low educational motivation, low or insufficient level of digital literacy, underdevelopment of the system of non-formal and informal education, insufficiently practically oriented and outdated content of education, outdated material and technical base of educational institutions [278, pp. 65-73].

Since the quality of human capital is one of the most important factors of economic growth and competitiveness of the country in the global dimension, domestic

employers use those strategies that are recognised as the best global practices. The authors [278, pp. 140-149] identified these practices: search for talented youth (within the country and abroad); talent management, creation of programs to promote professional self-development of employees; investments in advanced training and retraining; intra-industry cooperation (training) and internships in different companies within the industry; cooperation with educational institutions in the form of dual education and industrial practice; use of inter-industry cooperation of companies; mobility and rotation of personnel, online and distance learning. However, employers most often choose strategies to search for talented youth, programs to promote professional self-development and investments in advanced training and retraining of personnel.

The specificity of dual education is that it is an integrated form that combines the possibilities of such forms as distance learning, on-the-job training and correspondence. This means that the student has made a choice for in-depth mastery of the profession and is ready to gain experience in real conditions. At the same time, the process of obtaining vocational education in the dual form complicates the organisational and methodological support of the educational process and requires mechanisms for solving problems and eliminating difficulties. Therefore, three models have been formed at the global level that correspond to the method of managing and regulating dual education in a particular country: market, cooperative and a model with strong state administration [279, p.11].

Among European countries, Germany has the greatest experience in introducing dual education. The dual form of education has many options, which allows a young person to choose the path that he considers most appropriate for mastering a profession. In total, 1600 dual programs operate, almost each of which can have several options for practical training. Some registers contain important information about dual programs, terms of study, higher education institutions, cities, partner enterprises, models of training organisations, etc. Information is also posted on special pages at the level of individual states and the national level [280, p.15].

Features of the dual form of higher education models used in Germany are given in [281, p.9-10]:

1. Higher education with integrated vocational (vocational and technical) education, which is regulated by the Law on Vocational Education, involves a combination of training in higher and vocational institutions, where the student has the status of a student and obtains two diplomas of education.

2. Higher education with integrated practical training, which involves the student's stay at the enterprise as an intern/trainee, as well as alternating periods of study at an educational institution and the enterprise, the distribution of study credits between the institution and the enterprise.

3. Higher education with integrated professional activity for specialists who work and simultaneously receive an academic education, but is applied only to persons who already have a first higher education (bachelor's degree).

4. Higher education without interruption from professional activity, that is, in your free time from work.

As practice in Germany shows, the most popular among higher education applicants is higher education with integrated practical training, which shortens the time of academic study (with the consent of the employer) is higher education with integrated professional activity, and the least popular is obtaining higher education in free time.

The paper [279] presents the results of the development and implementation into the educational practice of the concept of integrating the training of future engineers with production to improve the quality of professional training and increase readiness to perform engineering duties at enterprises. Experimental work was carried out from 2013-2016 by the plans of the National Academy of Sciences of Ukraine and Vinnytsia National Technical University (research laboratory of higher education problems as a structural unit of the university, operating based on a cooperation agreement with the National Academy of Sciences of Ukraine). The study involved: scientific structure - department of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, educational institution - Vinnytsia National Technical University (research laboratory

of higher education problems, departments of specialised technical disciplines and the department of integration of training with production), enterprises and companies for practical training in 15 fields of knowledge at the bachelor's level.

The main idea of the study was that the integration of students during their stay at enterprises and factories into production processes would eliminate the main drawback of traditional practical training - the contemplation by students of someone else's work or the functioning of some technological equipment. This actualised the need to create conditions for mastering a working profession, which allows working in a real workplace and mastering the engineering field, starting with working jobs. The task was to "develop such integrated curricula, according to which a student after the first two years of study, in parallel with mastering theoretical knowledge according to the program of the first two years of bachelor's degree, would also receive a working profession" [279, p. 66]. The basic principles of building the educational process in this context are the first principle - integration of curricula of working professions with curricula of the first two trimesters of study of first- and second-year students. The second principle is the consistent distribution of educational material from specialised disciplines by trimesters and years of study, taking into account the features of previous training and the given final result. All working professions correspond to engineering specialities. Therefore, licensed working professions were selected for different faculties. For example, the faculty of mechanical engineering and transport corresponded to the working professions of a car repair mechanic, a turner, a turner-operator of machine tools with program control, and an electric and gas welder.

The transition from two-semester training to three-semester training is caused by the need to allocate one semester for mastering a working profession (in the first year) and working in this speciality in production (in the second and third years). The authors understand the concept of "working trimester" as "the period of students' work at workplaces at enterprises, companies, institutions, organisations of various forms of ownership ... departments and university departments" [279, p. 86]. The Department of Integration of Learning with Production constantly selects enterprises and organisations in different parts of the country, the level of innovations which meet the

requirements of the educational process. The results of the study are the identified organisational and pedagogical conditions and methods for assessing and improving the quality of practical training in the context of the concept of integration of learning with production.

The results of the experimental study in real conditions of Vinnytsia National Technical University allowed us to recommend the tested concept of integration of training and production as one of the options for dual education in other higher education institutions of Ukraine.

In April 2019, the composition of the National Qualifications Agency and an action plan for the implementation of the dual education concept in Ukraine were approved, which provided for the development of: “provisions on the dual form of education and standard contracts for its acquisition; methodological recommendations for the formation of educational programs and the organization of training in higher education institutions in the dual form; organizational and methodological support for the training of specialists in the dual form of education; organization of training for compilers of educational programs and training of experts in their development; Procedure for assessing the results of obtaining educational and professional qualifications in the dual form with the participation of employers and educational institutions; educational programs and curricula in the dual form of education; monitoring measures and measures to popularize and disseminate domestic and international experience in their implementation” [282, p. 85]. This was aimed at creating conditions for the effective implementation of the dual form of education and solving labour market problems [282, p. 85; 275].

By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (No. 1296, dated October 15, 2019), within the framework of the USAID Economic Support to Ukraine Project, a pilot project was carried out in 2019-2021 to introduce and adapt the dual form of education in the training of specialists in institutions of professional pre-higher and higher education. The first participants in the program were five universities and their partner companies - Donetsk National Technical University, Luhansk National Agrarian University, Azov State Technical University, V. Dal East Ukrainian National

University, and D. Motorny Tavria State Agrotechnical University. The main goal of the Project is to develop labour potential in Eastern Ukraine, and after the beginning of armed aggression (on February 22, 2024), the activity expanded to all regions, and the goal was adjusted - to establish interaction between education and business, and the dual form of education is considered another effective tool.

Based on the study of real examples (case studies) of the implementation of the dual form of education, the existing educational experience of universities and the experience of effectively organising work with stakeholders were summarised, and methodological recommendations were developed, which highlighted the answers to the main questions that concern educators and employers, and draft documents were proposed for the introduction of the dual form of education and ensuring an individual trajectory of professional development [283].

In the conditions of the Federal District, the educational program is adapted to the needs of the employer by integrating profile tasks into the educational process, in particular at the level of disciplines - content adapted to the material and technical base, technological processes of production and their features; course and qualification works - applied tasks are solved as needed (for course works), and the task performed is part of the real work of the enterprise (for qualification works); practices - conducting all practices provided for by the training programs at the enterprise to study the methods, techniques, algorithms, technologies, and processes used at it; documentation - using documents in circulation at the enterprise; evaluation - involvement in commissions that determine the quality of the work performed according to the enterprise's criteria (filling out documents, preparing qualification work, etc.) [283, p. 81].

In addition to the positive result obtained, this pilot project highlighted several unresolved problems. In this regard, from 01.07.2022, the USAID Project began implementing the next project, “Dual Education for Ukraine”, in cooperation with the NGO “Ukrainian Marketing Association”. Thanks to this cooperation, it is expected to improve the capacity of target vocational educational institutions and their partners to regularly update curricula and provide practical training at local manufacturers, solve

common problems, train personnel with appropriate qualifications, continuously improve skills, and develop professional knowledge. The main objectives of this project are familiarising stakeholders (educational institutions, enterprises, education seekers) with the goals, procedures, features, tools, and results of the dual form education; implementing organisational and management procedures taking into account each stage of the dual form education and cooperation (developing a roadmap, using methodological recommendations and document templates); ensuring long-term awareness of target group representatives about the opportunities and advantages of dual form education on the websites of educational institutions [281, p. 13].

Currently, the training of future teachers is carried out by a competency-based normative model. The requirement to improve the quality of training actualises the need to implement innovative approaches, develop a new generation of educational and methodological complex and make adjustments to the training process – a dual form of training, digitalisation of the educational process, optimisation of the organisation of training, increasing the role of independent work, etc. This, in turn, makes adjustments to the methodological principles, in particular in the context of the topic under study.

The main methodological principles of dual education are taking into account the specifics of the profession and its need for systematic and consistent mastery of practical skills, which affects the organisation of the educational process and the duration of training; a clear definition of the list of necessary knowledge, skills and abilities required for work in production, which focuses on creating a program on a competency basis, taking into account the characteristics of training; changing the roles of teachers from the educational institution and the enterprise specialists involved in dual training, which affects the methodological support of the learning process and the technologies of pedagogical communication.

In modern higher education, the following trends can be identified: the hours of classroom classes are being reduced, and the volume of educational information for independent study is increasing; there are problems with finding modern bases of practice; the digitalisation of the educational process is considered an important factor

in its optimisation; the introduction of training according to an individual educational trajectory; the strengthening of the role of stakeholders in the development of educational programs and the identification of necessary competencies. At the same time, these trends highlight the need to develop and design new methodological tools that would contribute to increasing the efficiency of the educational process in the context of a competency-based approach, independent work of students, and optimise organisational and didactic requirements for the implementation of the learning process.

Since there are a large number of types of dual education in practice, it is useful to study foreign experience and its features. Let us consider the experience of Germany, where, in 1969, a dual form of organisation of vocational education was officially launched. Germany has many options, information about which is posted on special pages at the level of individual states and the national level. This allows a young person to choose the path that he considers most appropriate for mastering a profession. In total, 1,600 dual programs are currently operating in Germany, almost each of which can have several options for practical training. Some registers contain important information about dual programs, duration of study, higher education institution, city, partner companies, models of training organisation, etc. In our opinion, this is extremely relevant information for those who want to gain real professional experience. Unfortunately, in Ukraine, this process is just beginning [280].

Employers play an important role in dual education and can influence the training of personnel for the industry by investing in educational institutions or by admitting students to their material and technical base. The role of higher education institutions (HEI) is to create a learning environment and appropriate educational and methodological support for the process of professional training [273, p. 149].

Since partner-enterprises, on their part, must have mentors for training both dual HE and vocational (vocational and technical) education applicants, strict criteria are put forward to them in the case of integration of the latter into higher education. Accordingly, for each speciality, the enterprise must have specialists with the necessary qualifications.

In cooperation between a higher education institution and enterprises, the main responsibility lies with the first participant, while the enterprise must confirm its suitability as a training centre. Work on drawing up or changing the dual education program is carried out in stages. First, working groups are created by representatives of the institution and companies, who make their proposals on how they see the ways of combining academic and practical training. Then, coordination meetings are held with the presence of a third party, which helps to eliminate differences in the views of the educational institution and enterprises. This makes it possible to make an informed decision in cases where the institution's curriculum lacks the necessary competencies and needs to be mastered within elective courses, which is not always convenient.

Work on the development and improvement of dual-form curricula should solve the following priority tasks: integrate academic and educational-production content and divide them into topics; distribute and coordinate hours between the educational institution and the enterprise; align the student's expectations with the realities of practical professional work. The first and second tasks are coordinated using three models: integrated, block or partial. The integrated model involves several days of study at the institution, the rest at the enterprise (split-week model); in the block model, the hours between the institution and the enterprise are distributed in blocks within the calendar period (weeks, months, semester); in the partial model, a certain number of hours of study at the institution can cover the hours of practice at the enterprise [284].

Our attention was drawn to the German experience in training vocational teachers, as Ukrainian vocational (vocational and technical) education has been in decline for a long time, and its modernisation began actively in 2015, along with the introduction of the dual form of education. To highlight this experience, we used information obtained during participation in an international seminar within the framework of the PAGOSTE project [280].

Unlike other specialities, the system of training teachers of vocational education in German higher education institutions has its characteristics caused by the requirements for teachers. Only a specialist with a master's degree who has confirmed practical work experience in companies or enterprises can take up the position of a

teacher of vocational education. Gaining professional experience by a future teacher is ensured by the mandatory completion of an 18-month compulsory practical training course, which ends with a state exam. Passing this course is controlled by the federal state. The student has two options for completing this course: before studying at the institution and during his studies. The first option allows the student to focus on theoretical training. Moreover, he has to master the main speciality and specialisation. After completing the master's degree, the second phase of gaining professional experience begins - 18 months of practical training. After completing the second phase, the graduate can apply for the position of a teacher. The vocational education institution is responsible for passing this phase. The second phase is important in the sense that it eliminates the shortcomings of previous training and improves skills.

The University of Konstanz (Germany) is a modern institution focused on the interdisciplinary orientation of education and scientific activity. The training of teachers of vocational education is carried out at the Faculty of Economics, where students master the specialisation "Vocational Education. Economics". The curriculum has two directions: scientific, focused on studying at the university, and practice-oriented, which includes a teacher training course based on a vocational school with mandatory passing an exam and attending seminars. For the second specialisation, 13 elective disciplines are provided.

A structure called a seminar manages students' practical and advanced training during their university studies. This structure stores documentation on the practical and advanced training for 5-10 years. During the internship, students attend four seminars, which offer courses that correspond to internships under bachelor's and master's programs (10 weeks) with an orientation to practice in a vocational school. The seminars also provide basic guidance for the preparatory 18-month internship.

Practice-oriented disciplines include "Introduction to Teaching in Vocational Education and Training Institutions" and "Didactics of Teaching Economics" at the bachelor's and master's levels, to which practice in vocational schools is added. During the study of "Introduction to Teaching in Vocational Education and Training Institutions", students analyse teaching methods in great detail and only when they

have mastered them theoretically do they move on to practice. A significant part of the time is allocated to analysing practical situations that are implemented in practice. In the event of failures, the reasons that caused them are discussed. In the process of professional training of future vocational teachers, there is a focus on achieving a high level of methodological competence rather than on mastering a large number of modern technologies and all skills. This is the basis of the quality of preparation for practical pedagogical work. The professionalisation of both students and practising teachers takes place in courses where various interesting methods, models, and technologies are analysed. In our opinion, this is what the Ukrainian system of teacher training lacks.

Practice is carried out in two forms - passive and active. During passive learning, students visit experienced teachers, observe what methods they use, determine for themselves the part of the information that is important for their professional growth, and prepare reports. Active learning involves the independent conduct of lessons with subsequent discussions in which students and the teacher participate. The purpose of such lessons is to verify in practice whether the plan was drawn up and the methods and means chosen were appropriate. Before the start of practice, the administration sets clear requirements for the number of hours allocated for practice and what results should be achieved.

At the University of Konstanz, obtaining the profession of a vocational teacher includes three modules: the first module has 52 weeks of practice, for which the university is responsible; the second module is 42 weeks of practice in companies or enterprises; the third module is 10 weeks of practical training in vocational schools. The peculiarity of the practices is that the training is conducted not by university teachers but by teachers from vocational schools.

The value of the German experience for Ukraine is that it has been tested over time and has had a positive impact on the training systems of specialists in many countries of the world that have implemented it.

Let us give another example of a vocational educational institution in Biberach, which trains carpenters for the needs of the state of Baden-Württemberg (Germany) [285, p. 69]. The very fact of the existence of an educational institution for training

specialists in one profession speaks of its uniqueness and the value of the experience for Ukraine.

The latest technologies and the developed eco-friendly thinking of the Germans have led to the popularity of building eco-houses. Accordingly, the demand for labour for workers who install and assemble houses, install and mount windows and doors, and mount roofs has increased. The institution specialises in training carpenters for the manufacture of roofs and wooden structures, wooden construction and assembly of houses. Dual training lasts two and three years. During the training period, there is a quantitative redistribution of time between theory and practice, as well as the contribution of the main partners to the overall process. In the first year, a full vocational school operates, in which professional theoretical and professional practical training alternate. In the second and third years, schooling is quantitatively reduced, and work is added in the training centre and a carpentry training company, where students undergo practical training. The institution has 15 workshops and mechanical shops attached to it, where 17 highly qualified master carpenters work. The number of groups ranges from 12 to 20 students. The training workshops employ from 12 to 20 people, and the mechanical shops employ no more than 12 people.

Master carpenters and engineers undergo internships at the training centre, during which they study restoration courses, sealing, working with other building materials (brick, concrete, etc.), 3D construction, and assembling wooden frame houses.

Graduates of the institution demonstrate high-quality work, which is evidence of high-quality professional training. In 2016, the German International Center for Carpentry Skills was established based on the institution. Its partners are institutions from countries where eco-construction is developing (Great Britain, Denmark, Ireland, Hungary, and others). They direct groups to study carpentry. In addition, German graduates are also employed abroad, which has both negative and positive aspects: graduates migrate to other countries but carry out a kind of career guidance, which turns into a recruitment of foreign students for the institution. Work on international relations is initiated by a separate marketing department.

Thus, in the conditions of dual education, there is effective cooperation between production and educational institutions, the result of which is the formation of practically oriented skills in graduates, which has a positive effect on both employment and the provision of production with trained personnel, reducing the risks of unemployment among young people.

Events and situations of the last decade in Ukraine have demonstrated the dependence of the education system on the level of development of digital platforms, ICT and computer-oriented learning systems, as well as the organisation of learning itself. These include, in particular, the education of schoolchildren from the occupied territories in Ukrainian schools, the functioning of the education system during the COVID-19 pandemic, and the forced migration of the population due to the full-scale invasion of the enemy into Ukrainian territory.

At the same time, with the change in computer-oriented learning systems, new technological tools appear that expand and deepen various areas and aspects of learning. In the field of technical means, there is a constant improvement of personalised digital learning tools in the direction of minimisation, universalisation, increased power, speed, reliability and ergonomics. In line with the requirements of the time, the attention of teachers and the business sector to the types of distance learning, in particular electronic, digital and mobile learning, has increased.

One of the directions of training future teachers is the use of dual education in the conditions of educational and scientific and educational and industrial clusters, in which the professional orientation and competence of applicants are developed. This corresponds to the leading global trends, which include increased cooperation with the labour market, practical orientation in professional training and the use of distance, online, electronic and mobile learning opportunities. To increase the educational activity of applicants, modern (non-traditional) methods and technologies of learning are becoming increasingly popular. All this actualises the creation of innovative educational and methodological support on a digital basis and the formation of teachers' readiness to work with it.

Personnel for production are prepared by educational institutions of various levels and types; therefore, in this process, special attention is paid to the training of pedagogical personnel themselves. As our research has shown, the relevance of the topic is caused by several contradictions, without the resolution of which it is impossible to obtain high-quality human capital, in particular, these are contradictions between: labour market requirements, demand from institutions of general secondary, vocational, and specialised pre-higher education for teachers of profile and professional training of a new type and the inability of the traditional higher education system to fulfil them due to insufficient financing of the educational process and the lack of the necessary material and technical base, scientifically substantiated regulatory and legal and high-quality educational and methodological support prepared based on a digital educational resource; the desire of applicants to study and gain practical experience in the conditions of personally oriented flexible forms of organising training based on horizontal educational structures (educational-production, educational-scientific-production centres, complexes and clusters) and the practice of centralised management and ordering the training of pedagogical personnel with dominant linear vertical connections, the orientation of education towards the employment of applicants and their receipt of the corresponding diploma, etc.; the widespread practice of general recruitment of applicants to higher education institutions for pedagogical specialities without taking into account the presence of predispositions for this activity and the need for applicants prepared within the framework of pre-university education for training, with the conduct of appropriate psychological and professional diagnostics, career guidance, professional selection and the performance of professional tests.

As our research has shown, in this context, training in the conditions of an educational-scientific-industrial cluster solves a significant part of them but requires the development of scientific and methodological foundations that reflect the specifics of the influences of the main partners (educational institutions, scientific institutions, employers), namely the creation of content, the technological and organisational foundation of a multi-level system that provides the conditions for achieving high-

quality training of future teachers of specialised and professional training. The developed scientific and methodological foundations should reflect changes in methodological systems of professional training, the teaching of specific disciplines and types of activities, which are caused by the dual form of training and the influence of the competency approach, employers and digitalisation.

According to the concept of the study, the training of competent, information and communication-literate teachers of specialised and professional education is possible provided that such psychological factors as the presence of predispositions and abilities for pedagogical activity, professional motivation and self-determination, and orientation to self-development are taken into account. Early selection of applicants during the career guidance period makes it possible to design work with them on scientific principles, focusing on the developed model of a modern teacher.

The main influence of the competency approach is aimed at achieving such a level of formation of the future teacher at which he possesses the basic foundations of the profession (by the requirements of the qualification level), can plan and control his activities, pedagogically design the educational process at the level of the educational group, and predict the development of his professional competence. To implement these tasks in the institution where the future teacher works in the workplace, he is assigned a mentor from among the most experienced teachers, who helps to implement the individual educational plan of the applicant, drawn up in advance together with the supervisor from the university. However, the educational institution where the future teacher studies is responsible for the preparation of the applicant, the implementation of the educational program and the quality of the educational process. The independence of the applicant is manifested in the fact that he identifies gaps in his knowledge and skills and, on his initiative, together with the mentor, revises or improves his educational trajectory and is engaged in the work specified in the educational program. The mentor's support at the applicant's workplace is extremely important, as it is a guarantee of gaining positive professional experience and, at the same time, a good example of influencing the formation of methodological competence.

Considering the possibilities of various types of organisational pedagogical interaction in the educational process, special attention during training is paid to coaching support, which is focused on positive qualitative changes in professionally important personal qualities and professional competencies of applicants. Since support for the applicant's self-development process should occur at all stages of the implementation of the teacher's model of profile and professional training, coaching methods are used in the process of studying each discipline, as well as those activities where the applicant is involved. They are aimed at the psychological side of educational activity, at the disclosure and realisation of the applicant's internal potential.

Changes in the methodological systems of disciplines and activities are associated with the use of electronic, mobile and digital learning, mastering a working profession through the acquisition of microqualifications, and the wide use of electronic and distance learning opportunities. In these conditions, microqualifications contribute to the formation of flexible professional and digital skills.

The real implementation of the integration of pedagogical and professional disciplines occurs with a gradual increase in the level of professional-pedagogical, methodological and psychological knowledge and, at the same time, the development of pedagogically significant qualities of future teachers. The content of pedagogical practical training of students is consistent with the content of working professional and practical training and is designed in such a way as to more widely master the basics of the teaching profession and, at the same time, develop pedagogically significant qualities. Much attention is paid by the educational institution where the applicant studies to ensure that the applicant in the workplace is engaged in those types of activities that correspond to the educational program and individual educational trajectory.

Thanks to the dual form of training, a real integration of training and production has taken place; introductory production practices have turned into work in the workplace, during which students master the profession as full-fledged subjects of educational production; there is an improvement in professional readiness for teaching;

the opportunity to simultaneously master a working profession and acquire practical skills of a teacher is realised. In the context of training in the conditions of an educational-scientific-production cluster, it is advisable to divide employers into two groups, which reflects the direct and indirect influence on the methodological system of training future teachers of specialised and professional training.

The first group of employers includes enterprises (production) that orient educational institutions, where they train workers for them on professional competencies. This implies that pedagogical workers of the vocational education institution (masters and teachers of special disciplines) must undergo internships in production to familiarise themselves with and learn how to work on modern equipment. The applicant, as a future teacher of specialised and professional training, should also be involved in this process. This group of employers has an indirect but no less important influence on the content of professional training of future teachers. Employers' observation of the performance of labour functions by interns in relevant positions, participation in conducting current and final control, and certification of applicants allow them to formulate proposals for changes in the criteria for assessing learning outcomes.

The second group of employers includes educational institutions where the applicant works in the workplace as a novice teacher. The main task of employers in this group is to create appropriate conditions for the formation of a young teacher who can remain in the institution after completing his studies at the higher education institution. Taking into account their requirements for professional training is reflected in the content of the applicant's educational trajectory. At the same time, these requirements for the university are a source for improving the educational program. An undeniable advantage of such cooperation is that the mentor already has professional and pedagogical competence. As a rule, a mentor in an educational institution is a highly qualified, experienced employee who has independently expressed a desire to transfer his own experience to the younger generation of teachers and has at least 5 years of teaching experience. The effectiveness of cooperation between a mentor from the practice base and an applicant for the State Educational Service depends on the

motivation of both parties, mutual understanding and awareness of the level of responsibility. As a result, a dual education student will adapt to teaching activities, receive proven knowledge and practical skills, gain practical experience, and learn the values of the educational institution and corporate culture.

The introduction of coaching support for professional training in an educational institution is aimed at realising the possibility of simultaneous personal and professional development of future teachers of specialised and professional training. According to O. Kurant, educational professional coaching focuses on developing professionally oriented personal and intellectual resources of future specialists, which involves the development of components of the self, as well as properties that ensure professional development and self-realisation [286, p. 189]. For this purpose, the vector of individual professional realisation of each applicant is modelled based on theoretical training and practical experience.

The process of professional training of future teachers of specialised and professional education includes the following methodological and didactic requirements. The integrity of the methodological training system, in which the forms and methods inherent in the selected educational processes are harmoniously combined (forms and methods of traditional education; forms and methods of distance learning; forms and methods of blended learning; forms and methods of dual education). The variety of forms, methods and means that must be used, taking into account the fact that future teachers learn these methodological tools both during their training and apply them during practical activities within the framework of the dual form. Therefore, with the help of a teacher, they must realise their potential and appropriately apply them independently.

Today, special attention is paid to the quality of vocational (vocational and technical) education because, in the post-war period, its graduates will be most involved in the post-war reconstruction of Ukraine. Enterprises will be restored with a modern material and technical base of modern production technologies. Therefore, in the educational aspect, when training future teachers of specialised and vocational education, it is necessary to pay attention not only to the content, forms, methods and

means that correspond to the traditional methodological system (explanatory and illustrative type of teaching) but also to modern, effective methodological systems that have arisen as a response to the demand of the time - project, modular, problem-based, contextual learning, etc. Future teachers must know the basic theories of learning and understand the feasibility of their use, which can be verified in practice.

Using the capabilities of modern learning tools that change along with the achievements of modern technologies. In this aspect, it is worth paying attention to the Agile approach, the idea of which is to gradually move applicants forward through the achievement of intermediate goals with constant monitoring of achievements. In practice, this approach assumes the presence of a set of methods that, firstly, help management manage professional training; secondly, it is focused on an adequate response to new requirements, identification of problems and feedback to determine the results of training, taking into account their dynamics. New requirements force the introduction of more modern tools that can simultaneously solve the identified problems. The effectiveness of the educational process of training is determined by feedback, which can also be obtained using modern, relevant technologies.

Consideration of different options for mastering competencies with the ability to choose the optimal one. Depending on the set of circumstances, different options for mastering competencies can be developed [280]. The conditions of the educational-scientific-industrial cluster reduce the number of options and make it possible to find the optimal option for professional training faster, as evidenced by the results of our study.

Paying special attention to educational and methodological support. The preparation of traditional educational and methodological support is long, and it is it that can lose relevance and become obsolete. Because of this, the most relevant information, taking into account external objective factors (distance learning, dual, e-learning), must be sought in other ways. However, the modular construction of educational and methodological support makes it possible to take care of the constant improvement of didactic units, especially since modern digital technologies contribute to this process. As our research has shown, in the conditions of an educational-

scientific-production cluster, mobile learning is appropriate and effective, as it allows studying individual technological operations and technological processes in an asynchronous mode, taking into account the student's own pace of learning.

Thus, based on the above, we can conclude that the training of future teachers in the context of education reform is extremely relevant. It must correspond to leading global trends: strengthening the practical orientation achieved by the dual form of education; using optimal opportunities for providing educational services, which focuses on the use of distance and online learning; maximum consideration of the needs and capabilities of each applicant, which involves the implementation of professional tests. Today, optimal conditions have been created for the training of modern teachers of specialised and professional education in the dual form in the context of an educational cluster based on higher professional schools⁶, based on which modern educational and practical centres are being opened. The solution to the above problem lies in an approach that takes into account three aspects: taking into account the abilities of school and college students for pedagogical work and the desire to implement them; maintaining continuity in the training of future teachers in the system of “general education school – vocational education institution – higher education institution”; providing access to modern educational and practical centres not only to students of specialised schools but also to students who are acquiring relevant pedagogical specialities. The effectiveness of the system of multi-level training of future teachers of specialised and professional education in the dual form of organising training in the conditions of a professional and pedagogical cluster will increase in combination with a system of multi-channel financing.

11.4 Стратегії сприяння інклюзії в сфері безпеки та здоров'я

Сучасні українські педагоги стикаються з рядом серйозних викликів, обумовлених як загальними тенденціями в освіті, так і специфічною ситуацією військової агресії росії. Зокрема:

- *забезпечення безпеки*. Постійна загроза ракетних ударів, мінувань та інших воєнних дій змушує педагогів враховувати фізичну безпеку дітей під час навчання. Школи повинні мати укриття, а вчителі – знати алгоритми дій під час надзвичайних ситуацій;

- *емоційний та психологічний стан*. Війна створює високий рівень стресу у дітей та підлітків, що впливає на їхню здатність до навчання, концентрацію та загальний психологічний стан. Педагоги мають забезпечити підтримку, розуміння та впроваджувати стратегії емоційного відновлення та стрес-менеджменту;

- *інклюзивна освіта в умовах війни*. Педагогам потрібно адаптувати навчальні програми для дітей і молоді з особливими освітніми потребами, які можуть посилитися через психологічні травми або фізичні пошкодження, спричинені війною;

- *перехід на дистанційне та змішане навчання*. Через військові дії багато шкіл змушені працювати онлайн або у змішаному форматі, що вимагає від педагогів високого рівня володіння цифровими інструментами та технологіями. Це також створює проблему підтримки уваги та залучення учнівства у дистанційній формі навчання;

- *дефіцит ресурсів*. Через військові дії багато шкіл опинилися у складних умовах: відсутність матеріалів, зруйновані навчальні заклади, недостатність фінансування. Педагоги часто змушені працювати в умовах браку ресурсів, що ускладнює навчальний процес;

- *проблеми з доступом до освіти для переміщених осіб*. Багато українських сімей були змушені покинути свої домівки, що призвело до проблем з доступом

до освіти для дітей-переселенців. Учителі повинні забезпечувати інклюзивність та доступність навчального процесу для всіх учнів, незалежно від місця їхнього проживання;

- *мотивація*. В умовах війни дітям важко сфокусуватися на навчанні, адже їхні думки можуть бути зайняті іншими аспектами життя – збереженням життя, безпекою рідних, невизначеністю майбутнього. Це вимагає від педагогів додаткових зусиль для створення мотиваційної атмосфери;

- *професійне вигорання педагогів*. Постійний стрес, небезпека та високі вимоги призводять до вигорання серед педагогів. Важливо створювати програми підтримки педагогів, щоб зберігати їхню працездатність і емоційну стійкість.

Зазначені виклики спрямовують освітян на професійне вдосконалення, розвиток інноваційного мислення, створення (розробку) педагогічних стратегій безпечної, ефективної, позитивної, інклюзивної освіти. Саме тому кафедрою реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради систематично організовуються та проводяться онлайн-заходи, які спрямовані на збагачення актуального педагогічного інструментарію. Один із таких заходів – науково-методичний онлайн-челендж «Стратегії сприяння інклюзії в сфері безпеки та здоров'я», проведення якого було присвячено 30-річчю від дня прийняття Саламанської декларації [287].

Мета заходу – сприяти вдосконаленню інклюзивних умінь і навичок учасників; забезпечити процес збагачення їхнього професійного інструментарію щодо створення безпечного та здорового освітнього середовища в умовах сьогодення.

У березні 2024 року відбувся симпозіум з теми «Інклюзія в освіті – перехід від політики до практики». Цей захід був присвячений 30-річчю прийняття Саламанської декларації. Він об'єднав представників міністерств освіти високого рівня як ключових партнерів для сприяння політичному діалогу про те, як країни визначають пріоритети та сприяють інклюзії в освіті. Головною тезою заходу став меседж про те, що «...кожен учень важливий, і важливий однаково, ось що

означає інклюзія. Інклюзія вимагає трансформації – зміни парадигми у філософії та практиці освіти від підходу одного розміру для всіх» [288]. Саме тому ще раз звертаємо увагу на важливість Саламанської декларації, яка була прийнята 300 учасниками, які представляли 92 уряди і 25 організацій у співпраці з ЮНЕСКО. Декларація була одним із перших документів, який визначив поняття «особа з особливими освітніми потребами» та закріпив гуманне ставлення до кожної дитини. Повна назва документа «Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами та Рамок дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами».

Мета програми полягає в тому, щоб слугувати основою для вироблення політики й спрямовувати діяльність урядів, міжнародних організацій, національних установ з надання допомоги у реалізації положень Саламанської декларації. Кожна особа з проблемами розвитку має право виявити власні побажання щодо своєї освіти в тій мірі, в якій це може бути точно встановлено. Батьки користуються невід'ємним правом на те, щоб з ними консультувалися стосовно форм освіти, які б найкращим чином відповідали потребам, обставинам життя чи сподіванням їхніх дітей.

В змісті Саламанської декларації 4 розділи, 85 статей. Особливої уваги заслуговує п'ять пунктів урочистої заяви [289]:

1) Кожна дитина має основне право на освіту і повинна мати можливість отримувати і підтримувати прийнятний рівень знань.

2) Кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби.

3) Варто розробляти систему освіти та впроваджувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широке різноманіття цих характеристик та потреб.

4) Особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які зобов'язані створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих перш за все на дітей з метою задоволення цих потреб.

5) Звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективними засобами боротьби із дискримінаційним ставленням, створення привітної атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; крім того, вони забезпечують ефективну освіту для більшості дітей та підвищують ефективність витрат усієї системи освіти.

Саламанська декларація і Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами пропагують принцип включення шляхом визначення необхідності дій у напрямку створення «Шкіл для всіх» – закладів, які об'єднують усіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам. Запровадження інклюзивної освіти має ґрунтуватися на таких принципах:

- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна людина є здатною відчувати і думати;
- кожна дитина має право на спілкування й на те, щоб її почули;
- усі люди потребують одне одного;
- справжню освіту можна здійснювати лише в контексті реальних стосунків;
- усі люди потребують підтримки і дружби ровесників;
- для всіх учнів досягнення прогресу можуть бути радше в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть.

Оскільки Україна є членом ЮНЕСКО, положення цієї Декларації можуть імплементуватися в національне законодавство. Для цього у 2018 році Фонд Порошенка здійснив переклад Саламанської декларації державною мовою.

Затяжні конфлікти, безперервне насильство, злидні та несприятливі умови зривають мільйони дітей з рідних місць. ЮНІСЕФ закликає до нарощування зусиль щодо захисту дітей у складних кризових ситуаціях. Ці зусилля мають бути спрямовані на збільшення доступу до освіти, на зміцнення систем охорони здоров'я та захисту дітей, на заходи соціальної підтримки, забезпечення зайнятості молоді, а також на сприяння толерантності та мирному врегулюванню конфліктів [290].

На заклик ЮНІСЕФ відгукнулося багато небайдужих людей по всьому світу. Наведемо декілька прикладів співпраці громадян з різних куточків нашої планети, мета яких допомогти українським дітям у складні часи війни.

Проект «Дій для дітей України» (UCAP – Ukraine Children Action Project) працює над тим, щоб усі діти в Україні мали доступ до життєво важливих ресурсів, необхідних для того, щоб залишатися в безпеці перед обличчям війни та руйнування. UCAP було створено для оцінки та підтримки нагальних потреб дітей переміщених осіб, які втекли від повномасштабного російського вторгнення. «Місія учасників проекту полягає в оптимізації здоров'я, благополуччя та освіти дітей, які постраждали від війни та були розлучені зі своїми родинами, домівками та громадами» [291].

Командою UCAP започатковані проекти для українських дітей та молоді, до яких можна долучитися вчителям, батькам і молоді.

Один з таких онлайн-курсів – «Вплив травми та як це впливає на поведінку та навчання: що вчителі повинні знати». Курс знайомить з поняттям травми, поведінковими симптомами травмованих дітей; як педагоги можуть підтримувати цих дітей і як ширше впроваджувати в школи практику та політику, що інформує про травму. Крім того курс описує тривалий вплив травми на розвиток дитинства, що є вагомим аргументом для раннього втручання.

У курсі використовується підхід «травма-інформоване навчання». Концепція «травма-інформоване навчання» забезпечує педагогів інформацією та інструментарієм для впровадження стратегій і практик у своїх школах і класах, щоб задовольнити потреби дітей, які пережили травми, і чия поведінка часто перешкоджає становленню позитивного клімату в класі та/або навчанню учня або учениці.

Курс зосереджено на тому, як вчителі та інші освітяни можуть розробити практики і провести заходи з урахуванням травматичного досвіду дітей у класах, щоб підтримати учнів, які пережили травматичні події, особливо ті, що пов'язані з війною та переміщенням. Учасникам курсу представлено слайд-презентацію з

відповідним вмістом, доповненим перевітками вивченого та інтерактивними вправами, а також список корисних ресурсів. Курс складається з чотирьох самостійних модулів (табл. 1).

Таблиця 1

Тематичний зміст онлайн-курсу «Вплив травми та як це впливає на поведінку та навчання: що вчителі повинні знати» [6]

Назва модуля	Зміст модуля
1. Травма. Вступ	Різниця між стресом і травмою. Що таке травма? Джерела травматичного досвіду. Як травма впливає на мозок. Довготривалий вплив травми на дітей. Сфери, на які впливає дитяча травма.
2. Симптоми травми, та як вона впливає на поведінку і навчання	Що вчителям потрібно знати про травму. Травматична реакція. Травмо-інформована реакція. Що можна спостерігати у поведінці учнів, які пережили травму. Історії дошкільнят, учнів початкової, середньої та старшої школи.
3. Як освітяни можуть підтримати дітей, які пережили травму	Що педагогам та працівникам закладу освіти потрібно знати і робити, коли йдеться про травму і учнів. Як створити безпечне та сприятливе середовище у класі. Як вчителі можуть допомогти учням, які переживають травму. Стратегії підтримки розвитку позитивних стосунків. Як можна інтегрувати почуття учнів у класне середовище. Ефективні методики заспокоєння, які можуть моделювати вчителі.
4. Що можна зробити в класі та школі для впровадження стратегій і практик, враховуючи отримані учнями травми	Що можна зробити в школі, щоб допомогти дитині яка пережила травму. Як допомогти учням визначити сферу власної компетенції. Як навчити толерантності та стійкості. Як педагогам діяти та що говорити при переходах до інших видів діяльності. Комунікативні стратегії для опікунів та членів родини. Самопоміч для вчителів.

Поряд із зазначеним вище варто на увагу української спільноти сайт «Shapes of Grief» (Форми скорботи). Авторка сайту Liz Gleeson. Навчальна програма онлайн-курсу «Shapes of Grief» розроблена для широкого кола фахівців у сфері охорони здоров'я та інших галузей на підтримку людей, які переживають горе. «Втрата і горювання – це спільний людський досвід, особливо актуальний під час війни, важких втрат і потрясінь» [293].

Загалом онлайн-курс складається з понад 40 годин презентацій, інтерв'ю та лекцій, прочитаних понад тридцятьма провідними світовими експертами з питань втрати та горя.

Індикатори успішного опанування онлайн-курсу такі:

- розуміння різних рівнів підтримки у зв'язку з важкою втратою;
- значне підвищення своєї впевненості і компетентності під час підтримки скорботних людей завдяки значному покращенню знань про горе та розвиток навичок;
- знання, як запропонувати відповідну, ефективну, персоналізовану підтримку втраті, яка є дуже співчутливою та дає надію;
- розуміння важливих установок та якостей, необхідних для ефективної підтримки горя;
- глибоке розуміння типів втрат, типів горя, а також теорій і моделей, які допомагають зрозуміти процес горя;
- розуміння безлічі способів, за допомогою яких люди переживають горе та долають втрату, знання, чому стримування, обмеження та індивідуальний догляд важливі;
- знання про культурні відмінності щодо смерті та горя, як перевірити свої упередження;
- ознайомлення з передовими знаннями та навичками підтримки людей, які переживають глибоку втрату після несподіваної або травматичної події.

Забезпечення учнів та вчителів психологічною допомогою є критично важливим для підтримки їхньої емоційної стійкості. За даними Всеукраїнського інституту молоді, в Україні налічується 7,3 мільйона дітей разом із тими, які виїхали за кордон після 24 лютого 2022 року. Щонайменше в 10% із них є різні ментальні розлади. Тож ці діти потребують професійної допомоги [294].

Впровадження програм психологічної підтримки, консультації та тренінги з подолання стресу можуть допомогти зберегти мотивацію до навчання. Необхідно створити середовище, в якому учні та вчителі відчувають безпеку і підтримку, а також мають можливість отримати допомогу у разі потреби. Це

сприятиме не лише покращенню емоційного стану, але й підвищенню ефективності навчання та загального рівня благополуччя в умовах війни.

Зараз важливо використовувати цифрові технології для забезпечення дистанційної психологічної підтримки. Відеозв'язок, онлайн-платформи для консультування та мобільні додатки для управління стресом можуть стати важливими інструментами для забезпечення психологічної допомоги, особливо в тих регіонах, де доступ до фахівців є обмеженим.

У межах проекту ООН ЮНІСЕФ Україна «Обійми для кожного, хто потребує» мультидисциплінарна команда фахівців проводить розвиткові заняття для дітей із особливими освітніми потребами, які проживають в Україні в умовах війни. Діти з особливими освітніми потребами отримують комплексну психологічну діагностику, корекцію та реабілітацію. Для батьків в межах проекту здійснюється консультування в сфері дитячої психології і ментального здоров'я дітей. В межах проекту був створений безкоштовний освітній цикл «Академія відповідального батьківства», спрямований на підвищення компетентності в сфері батьківства та передачі дієвих рекомендацій щодо виховання дітей. Мета проекту – допомогти батькам виховувати щасливих дітей, які будуть почувати себе впевнено, натхненно та зможуть реалізовувати свої таланти, свої мрії, розвиватися в обраних професіях та будувати стале, сучасне, гармонійне майбутнє [295].

Відеоцикл містить 20 серій для батьків дітей різних вікових груп (табл. 2).

Таблиця 2

Зміст відеоциклу «Академія відповідального батьківства»

Для батьків дітей 3-6 років	Для батьків дітей 7-10 років	Для батьків підлітків 11-14 років
Чому важливо розвивати сенсорну сферу. Вправи та ігри для розвитку сенсомоторної сфери. Як розвивати розумові здібності. Як формувати побутові навички. Як реагувати на дитячі істерики. Підготовка до школи.	Як поліпшити академічну успішність. Вправи та ігри для розвитку моторики у дітей. Ігри для розвитку розумових здібностей у дітей. Тривожність та фобії. Самооцінка у дітей.	Особливості підліткового віку. Шкідливі звички і підлітки. Залежність від гаджетів. Сексуальна освіта. Як допомогти підлітку обрати майбутню професію.

За підтримки Національної психологічної асоціації (НПА) психологи-волонтери створили центр психологічної підтримки «Як ти?» для тих, хто потерпає від останніх подій і відчуває постійний стрес, хвилювання та тривогу. За підтримкою можна звернутися безкоштовно, у будь-який час доби. Команда фахівців допомагає всім, хто потребує емоційної підтримки, консультації та допомоги у зв'язку зі швидкими змінами, що наразі відбуваються в економіці, суспільстві та житті кожної людини [296].

Забезпечення психологічною підтримкою усіх учасників освітнього процесу під час війни є ключовим елементом успішного освітнього процесу. Психологічна підтримка допомагає подолати емоційні наслідки бойових дій, сприяє адаптації до нових умов і забезпечує психологічну стійкість, необхідну для подальшого розвитку. Інтеграція психологічної допомоги у систему освіти дозволяє не лише підтримати дітей, педагогів і батьків у важкий час, але й зберегти мотивацію та енергію для навчання і викладання.

BecomingX Ukraine – це безкоштовна платформа для навчання та розвитку дітей і дорослих, школярів і студентів, яка надає доступ до інтерактивних курсів, відео від лідерів думок, а також до освітніх ресурсів від провідних світових компаній – Britannica, CENTURY та інших [297]. В структурі платформи такі блоки та ресурси (табл. 3).

Таблиця 3
Змістове наповнення платформи «BecomingX Ukraine», [297]

Рубрика	Тематичний зміст
Інформаційна панель	самоосвіта; шкільні ресурси; новини та особливості
Цифрові навички	цифровий бізнес; штучний інтелект; технології, що формують майбутнє
Працевлаштування	кроки до успіху
Кінозал	спорт; пригоди; театр та кіно; місцеві герої; бізнес та політика; науки та технологія; військова сфера
Додаткові заняття	пригоди; мистецтво та культура; історія
Для шкіл	бібліотека уроків, які допоможуть учням реалізувати свій потенціал; підтримка для вчителів – посібник з використання BecomingX Ukraine; ресурси для шкіл – безкоштовні шкільні ресурси від партнерів.

Розібратися зі змістом уроків допомагає BecomingX Ukraine Каталог, в якому «описано доступний контент, спеціально розроблений для учнів, які постраждали від війни в Україні» [298]. BecomingX Ukraine пропонує педагогам 24 уроки для учнів різного віку за тематичними рубриками «Дружба», «Здоровий розум», «Ніколи не здавайся», «Натхненник» та ін. «... освітня бібліотека базується на X-моделі – науково обґрунтованій концепції, яка визначає особистісні якості, притаманні успішним людям. X-модель є основою всього нашого освітнього контенту і забезпечує послідовний та науково обґрунтований підхід до навчання» [298, с. 4].

Varsity brands. The Inclusion Toolbox – онлайн-платформа, яка містить інструменти інклюзії для всіх учасників освітнього процесу. На панелі інструментів інклюзії такі складові [299]:



- інклюзивний словник (20 карток, використання яких допомагатиме опанувати різні форми спілкування для створення безбар'єрного простору);
- журнал «Емпатія» (5-дений щоденник, ведення якого допоможе розпізнавати емоції та відчуття, ставлення та стосунки);
- мікроамфірмації (ресурс, який містить короткі мотивуючі висловлювання та поради, як діяти, щоб створити толерантне суспільство);
- конструктор смуги доброти (перелік вчинків, які можна включити до смуги доброти та реалізовувати впродовж 30 днів з відповідною рефлексією наслідків).

Поряд із зазначеним вище онлайн-контентом, збагатити педагогічний інструментарій може проведення тематичних челенджів. Такі форми взаємодії та самопрезентації можна використовувати не лише на уроках, а і під час дозвілля зі своєю родиною або друзями. У таблиці нижче – список деяких тематичних челенджів, які змістовно спрямовані на формування культури здоров'я, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Подано назву челенджу, стислу характеристику та QR-код для переходу до першоджерела (табл. 4).

Таблиця 4

Про тематичні челенджі

Назва	Стисла характеристика	Перехід на першоджерело
Челендж: 40 справ, котрі зроблять твоє життя кращим	«Існує така думка, що коли ми добровільно берем на себе виклики - ми тим самим зменшуємо кількість труднощів, котрі були запрограмовані для нас долею». Надано список 40 завдань у вигляді челенджу на кожний день, серед яких в тому числі «Вивчити пісню на іноземній мові», «Пройдіть пішки 15 км», «Випийте 2 л води за день», «Проведіть весь день на природі» та ін.	
На шляху до змін: ідеї 30-денних челенджів для кожного	Наводиться перелік корисних довготривалих челенджів, проходження яких допоможе зміцнити здоров'я, вдосконалитися, покращити свій психоемоційний стан тощо. Текст за кожним челенджем містить його назву, опис, а також пояснення, як його правильно проходити, як це вплине на особистість учасника. Серед пропозицій такі, як «21 день без нарікань. Можеш спробувати 30 (ідея запозичена в Уїлла Боуена), «Вести щоденник вдячності», «Не їсти на ніч», «Робити зарядку щоранку», «Відмовитися від алкоголю» та ін.	
Сімейні і дитячі челенджі	Пропонуються завдання для сімейного челенджу, які можливо безпечно виконати кожному члену родини. Все, що не сприяє здоров'ю учасників, скасовано. «Обрані найбільш цікаві та реальні сценарії», серед яких «Сімейний бургер челендж», «24 години челендж», «Whispers Challenge» та ін.	
Челендж 7 секунд	Подається список завдань (квестів) окремо для дорослих і дітей, виконання яких має тривати лише 7 секунд. Це дійсно справжній виклик, бо часу на розмірковування немає, треба миттєво мобілізувати свої ресурси, щоб «описати будь-якого учасника трьома словами», «випити 5 здорових напоїв», «виконати танець у стилі хвилі», «намалювати себе із закритими очима», «назвати 10 прізвищ своїх друзів»	
Проект фізкультури	3 «Мета заходу: допомогти учням без інвалідності отримати новий погляд на те, що таке - мати фізичні вади. Цей досвід, у свою чергу, допоможе всім прийняти та краще зрозуміти людей з обмеженими можливостями». Проект розрахований на учнів 8 класу. Під час реєстрації щодо участі в проекті учні обирають певну особливість (обмеження), що існує в людях з інвалідністю. На заняттях з фізичної культури учитель пропонує діяти, як обрана «людина». Після цього написати есе про відчуття, емоції та досвід, який вони пережили за цей урок	

Амбасадори вправ	«Мета заходу: підвищити обізнаність суспільства про фізичне виховання, а також сприяти фізичній активності сім'ї». Учасникам пропонується навчити когось зі своєї родини обраній вправі або грі. Після цього взяти розписку, що навчання відбулося успішно. Вчитель фотографує цього учня і розміщує фото на спільну дошку «амбасадорів вправ»	
Пишіть, читайте та грайте	«Мета заходу: об'єднати навички письма, читання та руху та дозволити старшим учням навчати молодших». Це – кейс-урок, в якому провідною ситуацією є можливість використання капелюха для виконання фізичних вправ. Інтегруються такі навчальні предмети, як фізкультура, мистецтво, ІКТ, письмо, читання, трудове навчання.	

Поданий в монографії контент, який використовувався під час проведення науково-методичного онлайн-челенджу «Стратегії сприяння інклюзії в сфері безпеки та здоров'я», дозволив сконцентрувати увагу учасників івенту на важливі ресурси для створення безпечного та здорового освітнього середовища. Крім цього, означені вектори уваги дозволять кожному учаснику освітнього процесу обрати той ресурс, який персонально актуальний для відновлення власного здоров'я, почуття безпеки та повноцінного життя. Важливо зазначити, що в умовах реформування освіти в Україні означений контент буде важливим для компетентісно орієнтованого навчання, яке впроваджують сучасні педагоги попри воєнних подій. І саме в цьому сила сучасних українців, які залишаються на своєму робочому місці та несуть тригери перемоги в академічний простір.

11.5 Teaching spanish and portuguese in applied universities of Ukraine: achievements, problems, challenges

З наближенням до вступу України до Європейського Союзу зростає потреба у вітчизняних викладачах, науковцях та фахівцях, які поряд із професійними компетенціями впевнено володіють світовими мовами. Потік інформації через засоби масової комунікації та Інтернет зростає в геометричній прогресії, що змушує фахівців швидко сприймати та аналізувати інформацію з багатомовних джерел для практичного застосування та вирішення професійних завдань. Наразі опанування англійською мовою за професійним спрямуванням законодавчо визнано пріоритетним напрямком модернізації змісту вищої освіти в Україні.

Відомо, що три мови країн ЄС - англійська, іспанська та португальська, історично належать до найбільш уживаних світових мов, якими спілкується понад 2 млрд. населення нашої планети. Вважається, що ці мови походять від протоіндо-європейської мови, оскільки існує багато спільних для них мовних аспектів. За інших філологічних ознак, англійська мова належить до “германської сім’ї”, а іспанська та португальська - до “романської”. Практикою комп’ютерного перекладу доведено, що оскільки англійський, іспанський та португальський алфавіти складаються з латинських літер, цього уявляється достатнім для позитивного перекладу з англійської мови на іспанську або португальську, що також значно полегшує процес навчання читанню іспанською мовою (як другою) та португальською (як третьою) після англійської.

Поєднання можливості поглибленого опанування однією або кількома спорідненими світовими мовами паралельно з отриманням інженерних знань за обраною спеціальністю забезпечує випускнику прикладного університету наступні вагомні переваги:

- можливість продовження навчання або підвищення кваліфікації у європейських та світових технічних/технологічних прикладних університетах

за обраною спеціальністю без додаткових витрат часу та фінансів на опанування мовою навчання;

- практично необмежені можливості для гідного працевлаштування у більшості розвинених країн ЄС та світу.

Українсько-іспанський навчально-науковий інститут (УІІ) у складі Національного університету “Одеська політехніка” засновано у 2012 р. як структурний підрозділ, спрямований на підготовку здобувачів вищої освіти для навчання за конкурентними освітніми програмами у європейському освітньому та культурному середовищі [300]. Після вступу до університету за обраною освітньо-професійної або науковою програмою на рівні бакалавр, магістр чи докторант PhD, здобувач отримує можливість навчання в УІІ за індивідуальним планом, що обов’язково включає вибіркові мовні компоненти за професійним спрямуванням.

Викладання іспанської мови (як першої або другої) та португальської (як третьої) за професійним спрямуванням забезпечує кафедра іспанської мови та спеціального перекладу (ІМСП), у становленні якої значний внесок зробили випускники Одеського національного університету ім. І.І. Мечнікова, канд. філол. наук, доцент Шишков В.В., канд. педаг. наук, доцент Нестеренко О.А., канд. педаг. наук, доцент Добровольська-Піпіч І.Є., старший викл. Сосницька Г.М.

На сьогодні навчальна, методична та наукова діяльність Українсько-іспанського інституту та кафедри ІМСП ґрунтується на міжінституційних Угодах про співпрацю Одеської політехніки з низкою потужних політехнічних університетів в Іспанії та Португалії, зокрема з Політехнічним університетом Валенсії (*UPV*), Університетом Країни Басків (*UPV/EHU*), Політехнічним університетом Барселони (*BarcelonaTech*), Університетом Кадісу (*UCA*), Університетом Севільї (*US*), а також з Консорціумом *PEEERS*, до якого входять три університети: Мінхо (*UMinjo*), Авейро (*UA*) та Евора (*UE*).

Викладання іспанської мови (як першої або другої) та португальської (як третьої) за професійним спрямуванням здійснюється у обсязі 4,5 кредити ECTS

за навчальний семестр. Навчальні програми базуються на наступних розділах: “Граматика”, “Практика усного мовлення”, “Аналітичне читання”, “Домашнє читання”, “Спеціальний переклад”. За кожним розділом передбачено 1...2 академічні години на тиждень аудиторних занять. Також викладаються спецкурси: “Історія, географія та економіка Іспанії” (6-й сем)” “Історія, географія та економіка Португалії (9-й сем.). Методичний стрижень зазначеного навчання полягає в поєднанні вивчення різних аспектів іноземної мови з широкою різноманітністю мовної діяльності. У процесі навчання усного та писемного мовлення пріоритет надається функціональному оволодінню лексико-граматичним матеріалом, розвитку мовленнєвої ініціативи здобувачів.

Починаючи з п'ятого семестру, здобувачам бакалаврського ступеню пропонується участь за конкурсом у кредитній мобільності за програмою Еразмус+ тривалістю від 5-ти до 10-ти місяців в одному з університетів-партнерів. Для здобувачів магістерського та докторантського рівня пропонується проходження практик або стажування на підприємствах і в наукових центрах, а також можливість участі у найбільш престижних освітніх програмах “два диплома” магістра за спеціальними Угодами між університетами-партнерами.

Досягнення Українсько-іспанського інституту за період 2014-24 р.р.

- Розроблено та впроваджено у навчальний процес Одеської політехніки низку спецкурсів з іспанської та португальської мови, що забезпечують формування компетенції володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням за 24 освітньо-професійними та науковими програмам рівнів бакалавр, магістр, докторант PhD.
- Розроблено та оприлюднено 17 навчальних посібників для самостійної роботи здобувачів технічних університетів з використанням автентичних матеріалів та мультимедійних засобів викладання іспанської та португальської мови за професійним спрямуванням.
- На завершення кожного навчального циклу здобувачам надається можливість пройти атестаційний іспит за програмами Папського Університету Саламанки, Іспанія, у методичному центрі “Гранд” Одеської

політехніки. Центр “Гранд” сертифіковано у 2018 р. як екзаменаційний Фондом досліджень іспанської мови та культури (*FIDESCU*), Мадрид, для проведення іспитів рівня *B1, B2, C1* [301] на отримання Міжнародного диплому з іспанської мови *DIE*, який офіційно визнаний Міністерствами освіти Іспанії та Італії.

- Починаючи з 2014 р. забезпечено участь понад 120-ти здобувачів, викладачів та науковців Одеської політехніки у Програмі *Еразмус+*, Проект *KA1* міжнародної кредитної мобільності за довгостроковими міжінституційними угодами з державними технічними університетами Іспанії та Португалії. Отримано понад 800 тис. євро фінансової підтримки учасників.

Проблеми та виклики

Особливостями методик викладання іноземної мови (англійської та іспанської) за професійним спрямуванням у різні часи займались відомі зарубіжні та українські науковці-філологи та викладачі *García-Romeu, Juan. S. Aranda, Schmidt Nieves, Llorián G. Susana, С. Ніколаєва, Л. Морська, В. Шишков, О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, О. Тарнопольський, О. Нестеренко, М. Кабанова, Л. Сутуліна та ін.* [302-321]. З опублікованих результатів випливає, що викладання мовних компонент за професійним спрямуванням у прикладних університетах України стикається з низкою проблем. Головними серед них є відсутність автентичних спеціалізованих навчальних матеріалів та труднощі адаптації типових навчальних програм до потреб студентів різних спеціальностей. Гетерогенність аудиторії здобувачів навіть у малокомплектних групах ускладнює застосування єдиної методики навчання та вимагає від викладачів більшої гнучкості й творчого індивідуального підходу..

В Україні навчання іспанській мові та португальській (як другій або третій) історично асоціюються лише з філологічними спеціальностями класичних та педагогічних університетів. На сьогодні, як відгук на глобалізацію світової економіки та оголошену інтеграцію ЗВО України до європейського освітнього простору, викладання означених мовних компонент вже включено до освітніх програм у кількох прикладних університетів, зокрема, у Національному

авіаційному університеті (кафедра іноземних мов та перекладу), у Національному університеті «Львівська політехніка» (кафедра іноземних мов гуманітарно-соціального спрямування), у Національному університеті «Одеська політехніка» (кафедра іспанської мови та спеціального перекладу) та Національному університеті «Дніпровська політехніка» (Українсько-іспанський культурно-лінгвістичний центр). Діючі пропозиції освітніх програм пропонують навчання іспанській та португальській мовам за професійним спрямуванням як вибіркові компоненти в межах навчального плану спеціальності, або окремо як платні курси на базі університету.

Чому так сталося? Історично, через міжнаціональні державні, релігійні, економічні та політичні протиріччя, іспанська мова, а також португальська, сторіччями залишалися менш поширеними у Європі порівняно з іншими мовами, наприклад, англійською чи німецькою. У сьогоденні Україна цілеспрямовано розвиває стратегічні політичні, економічні та культурні зв'язки з іспано- та португало-мовними країнами у всьому світі як з перспективними партнерами в галузі торгівлі, науки та технологій,

Починаючи з 2015 р. суттєво збільшено фінансування ЄС двосторонніх міжінституційних угод за програмою *Erasmus+*, проект *KA1*, що забезпечило розширення мережі університетів-партнерів в ЄС та в Україні, стимулювало здобувачів, викладачів та науковців прикладних університетів поєднувати навчання іноземної мови з отриманням фахових знань та активної участі у програмах академічної та кредитної мобільності.

Стосовно викладання іспанської мови та португальської в прикладних університетах, треба ретельно обґрунтувати формат викладання. Як правильно скласти курс навчання, щоб не завантажувати студентів філологічними аспектами, але при цьому забезпечити якісну базу знань? Більшість викладачів обирає за основу курсу відомі підручники, наприклад, з іспанської мови: *Aula Internacional*, *Prisma*, *Español en Marcha* та ін. Такі підручники мають безперечні переваги: відповідність стандартам Інституту Сервантеса, Папський Університет Саламанки; легко адаптуються до потреб викладачів і здобувачів на початкових

етапах навчання. При цьому основний зміст зосереджений на загальній лексиці й граматиці, що не відзеркалює особливості мовної специфіки та спеціального перекладу для технічних професій. Подібні переваги та особливості притаманні також відомим зразкам методичного забезпечення викладання португальської мови [321-323].

Вперше попит на навчання іноземній мові для спеціальних цілей почав формуватися у 1960-х роках у англосаксонському середовищі, зокрема з розвитком *ESP* (англійська мова для спеціальних цілей). В іспаномовному середовищі активний розвиток *Lenguas para fines especificos (LFE)* розпочався з 1990-х років. У 1992 році було сформовано *AELFE* (Європейська асоціація мов для спеціальних цілей), а у 1997 році – *AETER* (Іспанська асоціація термінології). Викладання *LFE* спрямоване на досягнення конкретних академічних або професійних цілей, що виходить за рамки загальної мовної компетенції [300]. Курси *LFE* базуються на аналізі потреб здобувачів, що визначає програму навчання та набір відповідних компетенцій [306].

З часом багато іспанських видавництв почали замовлювати підручники для викладання іспанської мови для спеціальних цілей (*Español para fines especificos*), які орієнтовані на професійний контекст, наприклад, технічну, медичну, юридичну та бізнес-лексику. Інститут Сервантеса запропонував низку рекомендацій для створення таких курсів. На сьогодні доступ українських викладачів та здобувачів до спеціальних ресурсів з іспанської мови та португальської залишається обмеженим, через що їх інтеграція у навчальний процес потребує концентрації значних зусиль з боку викладачів.

Для якісної мовної підготовки здобувачів прикладних університетів, викладачі часто комбінують базові матеріали з власними напрацюваннями, зокрема опрацьовують на заняттях приклади, що моделюють ситуації з урахуванням професійної спеціалізації. При цьому викладачі стикаються із першим викликом: гетерогенність академічної групи. Як зазначено раніше, перша, друга та третя іноземна мова (іспанська та португальська) у прикладних університетах є вибірковими навчальними компонентами, тому академічні групи

здобувачів Українсько-іспанського інституту однакового року навчання формуються зі здобувачів різних спеціальностей (інженери, IT-спеціалісти, економісти, психологи та ін.). Вплив різноманітності групи реципієнтів ускладнює вибір навчальних матеріалів, підібрати єдиний підручник, що задовольняє інтереси всіх здобувачів майже неможливо. Залишається розраховувати лише на методичну роботу кафедри, яка з часом узагальнює окремі напрацювання викладачів та оприлюднює навчальні посібники й методичні матеріали для навчання груп, близьких за спеціальностями та професійною термінологією.

Не менш важливою уявляється врахування складності структури навчального середовища [307]. Сучасні прикладні університети є складними розгалуженими системами, що поєднують формальні та неформальні багаторівневі елементи управління навчальним процесом та науковими дослідженнями, обігом документів та звітуванням, контролем якості освіти, вихованням здобувачів та професійною орієнтацією абітурієнтів тощо. Викладання іноземної мови в означених умовах вимагає врахування:

- формальних аспектів: освітні та навчальні програми спеціальностей, акредитація, стандарти, вимоги до підготовки фахівців, навчальні та робочі плани, розклад занять та ін.;
- неформальних аспектів: взаємодія викладача зі здобувачами, індивідуальний професійний, віковий та культурний контекст здобувачів, міжособистісна динаміка та адаптивність групи до умов неперервного навчального процесу.

Для викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням важливо обов'язково орієнтуватися на:

- професійну лексику (формальний рівень);
- навички міжкультурної комунікації (неформальний рівень), які допоможуть здобувачам успішно інтегруватися до командної роботи.

Навчальні програми іноземної мови за професійним спрямуванням мають враховувати реальність професійних взаємодій, де формальні та неформальні аспекти переплітаються [307]. Практична діяльність на інженерних та

економічних посадах завжди супроводжується непередбачуваністю, змінами та потребою швидко адаптуватися до ринкових умов. Для полегшення адаптації здобувачів у іноземному мовному середовищі на заняттях продуктивно уявляється симуляція реальних ситуацій та інтерактивних завдань, що включають розв'язання конфліктів, проблем та викликів у професійному середовищі.

Стосовно орієнтації викладача на зміст практичних занять та рекомендовано позначити наступне:

- необхідність навчання здобувачів виконанню певних професійних завдань (наприклад, підготувати презентацію, провести нараду, скласти технічне завдання, тощо);
- робити наголос на комунікації у команді та міжособистісних зв'язках;
- враховувати культурні особливості країни перебування для успішної співпраці та запобіганню культурного шоку.

Ще одним викликом під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням може стати оцінювання знань здобувачів. Оцінювання мовних знань у контексті конкретної професійної чи академічної діяльності є складним та відповідальним процесом. Наприклад, коли здобувачі опановують мову для практичної роботи за спеціальністю або для навчання за кордоном, звичайні мовні тести можуть не дати чіткого розуміння їхньої готовності до реальних викликів. Тому виникає необхідність підготовки, опрацювання та затвердження на кафедрі спеціальних тестів для оцінювання відповідності сформованих компетенцій здобувача певним критеріям.

При цьому постає питання: “Що саме оцінювати?”, адже визначити, які мовні навички потрібно перевірити, дуже непросто [304]. Наприклад, що важливіше для інженера автотранспортної техніки: знати складну технічну термінологію чи вміти зрозуміло пояснити процес діагностики при обслуговуванні та ремонті? Іноді результати тесту залежать не тільки від знання мови, але й від професійних знань здобувачів. Наприклад, здобувач може добре опанувати мову, але якщо він не впевнено розбирається у темі, то йому буде

важко виконати тестове завдання. Враховуючи те, що викладачі іноземних мов мають відповідно філологічну/педагогічну освіту, а працювати мають з майбутніми фахівцями у специфічних сферах, наразі маємо проблему з періодичним підвищенням кваліфікації та стажуванням викладачів, бажано у країнах з відповідним мовним середовищем.

Що ж тоді треба враховувати під час створення подібних тестів? На думку іспанських викладачів головним критерієм має бути *автентичність*, тобто тести повинні відображувати реальні завдання, з якими майбутній фахівець стикається вже на стадії навчання за спеціальністю [304, 305]. Наприклад, здобувач може отримати завдання прочитати українською та перекласти мовою навчання інструкцію до лабораторної роботи, а майбутній соціолог – написати анкету для опитування населення стосовно екологічного стану певної території. Тестові питання мають бути максимально наближені до того, що людина робитиме в реальності, а також оцінювати не тільки знання іноземної мови, але й здатність її застосовувати у професійних ситуаціях.

Не меншим викликом є складність створення навчальної програми для спеціальних курсів. Динамічні зміни у більшості професійних галузей потребують періодичного оновлення навчальних та методичних матеріалів, що зумовлює додаткове навантаження на викладачів. Крім того, треба враховувати, що через стрімкий розвиток сучасних технологій та зміну професійних стандартів, оновлені матеріали швидко втрачають свою актуальність. Це означає, що програма мовної навчальної компоненти має бути побудована таким чином, щоб стимулювати студентів до самостійного пошуку та опанування новою інформацією, до використання сучасних інструментів для власного професійного навчання. Варто залучати до навчального процесу реальні документи, такі як інструкції, технічні описи, статті з фахових журналів і навіть відео з інструктажем. Це дозволяє студентам звикнути до іноземної мови, яку вони обрали для застосування у своїй професійній діяльності, адаптуватися до майбутніх професійних викликів.

Викладання іноземних мов за професійним спрямуванням у прикладних (технічних та технологічних) університетах України є актуальним та складним завданням, що вимагає від керівників ЗВО, викладачів відповідних кафедр та фахівців навчально-методичних центрів постійного моніторингу наявних ресурсів та можливостей їх оновлення, інформаційного пошуку автентичних матеріалів, стимулювання розробок адаптивних навчальних програм та впровадження сучасних підходів до дистанційного навчання та оцінювання. Попри всі реальні труднощі, інтеграція іноземних мов у технічний контент кожної спеціальності створює основу для зміцнення міжнародної співпраці шляхом участі у програмах академічної та кредитної мобільності, професійного розвитку здобувачів, викладачів та адміністративного персоналу ЗВО, сприяє підвищенню світових рейтингів українських університетів, є важливим етапом руху України до європейського освітнього та культурного простору.

11.6 Формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності

У період серйозних інноваційних зрушень у вітчизняній освіті особливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх учителів до проєктно-дослідницької діяльності в педагогічних закладах вищої освіти. Вона зумовлена соціальним замовленням на якісну підготовку конкурентоспроможного вчителя, здатного до відтворення та зміцнення інтелектуального потенціалу нації, успішної модернізації вітчизняної освітньої галузі, переходу до ринкової системи освіти. Проєктно-дослідницька діяльність є одним із ефективних важелів сучасної педагогіки, педагогічної практики, що спрямована на розвиток творчого потенціалу, критичного мислення та практичних навичок школярів. В наш час, коли різко зросла конкурентоспроможність інтелектуальної продукції, дуже важливим стає забезпечення належного рівня математичної освіти майбутніх громадян України. Для інтелектуального розвитку особистості в математиці приховані великі можливості, передусім розвитку логічного мислення і просторової уяви, пам'яті, уваги, інтуїції, алгоритмічної, інформаційної та графічної культури.

Для майбутніх учителів математики готовність до проєктно-дослідницької діяльності є ключовим показником їхньої професійної компетентності, адже вона передбачає здатність інтегрувати здобуті теоретичні знання, методологічні прийоми та практичний досвід у вирішенні реальних навчальних і дослідницьких завдань. Сучасна освіта потребує учителів, які не тільки володіють глибокими знаннями свого предмета, а й здатні організувати освітній процес у формі активної взаємодії між учнями й учителем із широким застосуванням проблемного викладу навчального матеріалу, пошукового та дослідницького навчання, учнівських проєктів.

Проєктно-дослідницький підхід дозволяє створювати інтерактивне середовище, що сприяє розвитку математичного мислення, ініціативності та

самостійності школярів. У цьому випадку учні здобувають знання не як готовий освітній продукт, а в результаті творчої співпраці усіх суб'єктів процесу навчання, що передбачає формування самостійної, активної навчальної позиції. У зв'язку з цим, у процесі підготовки майбутніх учителів математики необхідно приділяти особливу увагу формування їхньої готовності до організації і реалізації саме таких методів роботи [325]. Проектно-дослідницька діяльність, ставши невід'ємною частиною сучасної математичної освіти, сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей, навичок самостійного пошуку інформації та її аналізу у майбутніх учителів математики.

Основні вимоги до вчителів, викладачів та рівня їхньої підготовки відображено у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні та інших державних документах. В них чітко зазначено, що стратегічний напрям вітчизняної державної освітньої політики - це безперервність освіти, яка зумовлена об'єктивною потребою готовності до роботи в умовах упровадження освітніх інновацій, розвитку інноваційного мислення, підвищення професійної компетентності.

В Україні вирішення проблем, пов'язаних з формуванням готовності вчителя до проектно-дослідницької діяльності, покладалося і нині здебільшого покладається на академії непервної освіти, інститути післядипломної освіти, де вчителі проходять підвищення кваліфікації. В цих закладах освіти акцентують увагу на створення умов для інтеграції психолого-педагогічної та методичної наук і практики через забезпечення науково-методичного супроводу упровадження свідомо інноваційних і реальних змін до освітнього середовища. Значна частка фундаментальних і прикладних розвідок, присвячених упровадженню ефективних освітніх інновацій, маючи значні потенційні можливості, в більшості випадків застовується локально.

Сучасний вчитель повинен уміти вибирати та застосовувати такі освітні інноваційні технології навчання, які дозволяють формувати у школярів предметні компетентності, сприяти виробленню ключових компетентностей,

створювати для кожного учня атмосферу успіху, формувати ціннісні орієнтації школярів і досягати якісних змін особистості [326]. Вирішити ці проблеми можливо через виховання проєктної та дослідницької культури вчителя, формування готовності до проєктно-дослідницької діяльності не тільки в системі післядипломної освіти, а й через формальну, інформальну, неформальну освіту. Соціальне та педагогічне значення порушеної проблеми в тому, щоб створити всі умови для провокації інноваційної діяльності вчителя, спрямованої на пошук і впровадження освітніх інновацій, на миттєву зміну вектора своєї професійної діяльності.

Поняття «проєктно-дослідницька діяльність» залишається недостатньо обґрунтованим, нечітко з'ясовано його зміст, суть і структура.

Методологічна невизначеність, що панує нині на теренах вітчизняної освіти, не дозволяє в масовій практиці широко застосовувати педагогічні технології. Виникає гостра необхідність розробки ефективних механізмів впровадження інноваційних технологій, де домінує метод проєктів. Тільки в дослідженнях О. Мариновської порушена проблема методичного менеджменту інновацій в системі проєктно-впроваджувальної діяльності вчителів.

Нині в Україні проблема підготовки вчителів до проєктно-дослідницької діяльності реалізується через педагогічну та андрагогічну моделі навчання, які різняться якісно. Андрагогічна модель навчання характерна для системи післядипломної педагогічної освіти, а педагогічна - для закладів вищої освіти. У цих моделях навчання різні цілі, завдання, зміст, організаційні форми навчання, суб'єкти освітнього процесу.

Аналіз наукових джерел та вивчення стану готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності переконливо засвідчив, що, незважаючи на значну кількість досліджень, існує низка суперечностей між вимогами вітчизняного суспільства з приводу реалізації в галузі математичної освіти вектора інноваційних змін і недостатнім рівнем підготовки майбутніх учителів математики до здійснення модернізації математичної освіти у період інноваційного розвитку суспільства, а саме:

- традиційною формою епізодичного впровадження досягнень психолого-педагогічної, методичної наук в практику та потребою розробки методичної системи формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності в професійній сфері;

- вимогами вітчизняного суспільства до конкурентоспроможності фахівців у сфері математичної освіти на ринку праці та реальним рівнем їх готовності до професійної діяльності;

- необхідністю задоволення освітніх потреб здобувачів вищої освіти з використання перспективних інноваційних технологій та недостатньою готовністю викладачів педагогічних ЗВО задовольнити зазначені потреби;

- необхідністю забезпечення належного рівня математичної підготовки підростаючого покоління та недостатнім усвідомленням шляхів модернізації математичної освіти через інтенсивне впровадження освітніх інновацій, які покращують характеристики окремих частин, компонентів і самої системи освіти в цілому;

- великою кількістю нових педагогічних ідей, технологій і відсутністю критеріїв їх відбору для створення якісного методичного супроводу [327];

- інтенсивним темпом розвитку освітніх інновацій і частотою оновлення змісту навчальних дисциплін, які забезпечують реалізацію методичної системи формування проєктно-дослідницької діяльності майбутніх учителів математики;

- прагненням нав'язати зовні шляхи впровадження освітніх інновацій, які не визначаються внутрішніми потребами навчального процесу та самим навчальним середовищем і суб'єктами освітнього простору.

Зазначене вище спонукає до розробки структурно-функціональної моделі та на її основі методичної системи формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності та впровадження її у практику підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності. Поручена проблема є достатньо актуальною як в теоретичному, так і практичному плані.

Визначаючи теоретико-методологічні основи формування проєктно-дослідницької діяльності майбутніх учителів математики, з'ясували, що в контексті даного дослідження вітчизняні та зарубіжні науковці та освітяни оперують такими поняттями як «готовність», «готовність до проєктно-дослідницької діяльності», «формування готовності до проєктно-дослідницької діяльності», «формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності». Результати вивчення та аналіз наукових праць свідчать, що існують різні підходи трактування всіх цих понять. Немає достатньо логічно чітких, загальноприйнятих визначень кожного з цих понять.

Дослідники ці поняття розуміють по-різному через те, вивчають і характеризують лише окремі сторони понять. Одні визначають їх як педагогічну категорію, інші вкладають психологічний аспект, деякі акцентують увагу на методичних особливостях. Всі вони по-своєму праві, виявляючи нові якості досліджуваних суб'єктів освітнього простору через їх включення дедалі до все нових і нових зв'язків і в силу цього вони ніби повертаються кожного разу іншим боком. При цьому вичерпується кожного разу й новий зміст, який фіксується саме в нових визначеннях цих понять.

У словниках поняття «готовність» розуміється як педагогічна категорія. «Готовність до самоосвіти» визначена як інтегральна якість особистості, що характеризується наявністю прагнення постійно розширювати діапазон сприйняття життя з метою більш глибокого її розуміння і здатності до систематичної навчальної діяльності [328].

Як психологічна категорія «готовність» - це стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію.

Отже, в педагогіці готовність трактується як стан або рівень підготовленості особистості до виконання навчальної або професійної діяльності. Визначення варіюються залежно від контексту:

Особистісна готовність: включає мотивацію, самосвідомість і цінності, які формують позитивне ставлення до навчання чи діяльності.

Професійна готовність: охоплює знання, уміння, навички, що відповідають вимогам конкретної професійної сфери.

І. Подласий визначає готовність як інтегральну характеристику особистості, що включає знання, навички, уміння, досвід, ставлення, цінності.

В. Сухомлинський вважав, що готовність учителя передбачає не лише знання, але й емоційну включеність, любов до дітей і професії.

У психології поняття «готовність» має глибший акцент на внутрішніх психічних процесах і станах [329].

Емоційна готовність - здатність регулювати емоції, долати страхи, зберігати позитивний настрій.

Мотиваційна готовність - наявність внутрішнього бажання або прагнення досягти мети.

Функціональна готовність - здатність мобілізувати свої психофізіологічні ресурси для досягнення певної мети.

Когнітивна готовність - наявність знань, навичок і досвіду, необхідних для виконання певного завдання.

Л. Виготський зазначав, що готовність учня до навчання визначається рівнем розвитку його психічних функцій, необхідних для успішного виконання завдань.

Б. Ананьєв підкреслював, що готовність до діяльності включає як когнітивні, так і емоційно-вольові компоненти.

За Д. Лігірою функціональна готовність - це стан психофізіологічної активності, що забезпечує мобілізацію внутрішніх ресурсів для виконання певної діяльності.

Л. Божович пов'язує мотиваційну готовність із наявністю внутрішньої мотивації досягнення мети, що включає інтереси, цілі, бажання діяти.

На думку Л. Виготського емоційна готовність - це здатність зберігати емоційну стабільність у стресових умовах або в ситуаціях невизначеності.

У методичній літературі готовність найчастіше розглядається в контексті підготовки до виконання конкретної діяльності, зокрема навчання або викладання.

Методична готовність - здатність використовувати сучасні методи, прийоми, засоби навчання.

Практична готовність - сформованість специфічних умінь, необхідних для проведення уроку чи навчального заняття.

Методисти, такі як А. Алексюк, розглядали готовність як системне явище, що поєднує знання методики, здатність до самоаналізу, творчий підхід до планування занять.

Готовність є багатокomпонентною категорією, яка охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні та практичні аспекти. Її визначення змінюється залежно від сфери дослідження, але у всіх випадках вона включає як внутрішні психічні процеси, так і зовнішню діяльність, необхідну для виконання. Ключовим є те, що це поняття відображає здатність особистості чи групи осіб ефективно діяти в певних умовах, з огляду на наявні знання, навички, емоційний стан і мотивацію.

У психології «проектно-дослідницька діяльність» розглядається як процес, спрямований на розвиток когнітивних, креативних і регулятивних здібностей особистості [330]. Згідно з цим підходом, основні акценти робляться на:

- *Розвиток мислення.* Здійснення проектно-дослідницької діяльності стимулює розвиток аналітичного, критичного та творчого мислення.

- *Мотивація до пізнання.* Участь у проєктах забезпечує мотивацію за рахунок можливості самостійного вибору теми та методів дослідження.

- *Соціальна взаємодія.* Такі проєкти часто передбачають роботу в групах, що сприяє формуванню комунікативних навичок та емпатії.

«Проектно-дослідницька діяльність» у психологічному контексті - це цілеспрямований процес, який сприяє саморозвитку особистості через взаємодію з інформацією та вирішення проблем.

У педагогіці «проектно-дослідницька діяльність» визначається як метод навчання, який інтегрує теоретичні знання з практичними навичками [325].

Особливості:

- *Міждисциплінарний підхід*: здобувачі освіти залучають знання з різних сфер для вирішення конкретної задачі.

- *Активізація пізнавальної діяльності*: проєкти стимулюють інтерес до навчання через практичну значущість завдань.

- *Розвиток самостійності*: у процесі реалізації проєктів здобувачі освіти самостійно шукають інформацію, планують та виконують завдання.

У педагогічному контексті «проєктно-дослідницька діяльність» - це форма організації навчання, яка базується на самостійному вирішенні дослідницьких завдань, інтегрованих у навчальний процес.

У методичній літературі «проєктно-дослідницька діяльність» розглядається як технологія організації освітнього процесу [325].

Основні принципи:

- *Етапність роботи*. Підготовчий етап (формулювання проблеми), планування, виконання, презентація результатів та рефлексія.

- *Практична спрямованість*. Основний акцент робиться на кінцевому результаті, який має практичну значущість.

- *Інтерактивність*. Методи включають дискусії, дебати, командну роботу, презентації.

У методичному контексті «проєктно-дослідницька діяльність» - це сукупність методів і прийомів, спрямованих на організацію навчальної діяльності з використанням проєктної технології для вирішення дослідницьких завдань.

Спільні риси у визначеннях:

Цільовий характер. Орієнтованість на досягнення конкретного результату.

Самостійність. Акцент на особистій активності та ініціативності учасників.

Практична значущість. Застосування отриманих результатів у реальному житті.

Розвиток компетентностей. Формування як загальних (комунікативність, відповідальність), так і спеціалізованих навичок.

Отже, «проектно-дослідницька діяльність» є багатоаспектним поняттям, що об'єднує підходи з психології, педагогіки та методики. Вона поєднує в собі елементи творчого підходу, дослідницьких методів та проектних технологій, спрямованих на всебічний розвиток особистості.

Під поняттям «готовність майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності» ми будемо розуміти цілісну, складну, різнорівневу, нелінійну, структурно впорядковану, відкриту, мінливу, динамічну якість особистості здобувача вищої освіти, яка характеризується певними рівнем сформованості та функціонування в єдності мотиваційно-змістової, діяльнісно-інтеграційної, творчої компонент і визначає рівень підготовленості здобувача освіти до упровадження освітніх інновацій у майбутній професійній діяльності.

Аналіз різних визначень поняття «формування готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності» дозволяє зробити висновок, що це складний і багатогранний процес, який включає розвиток як загальних педагогічних компетентностей, так і специфічних математичних знань та умінь. Готовність до проектно-дослідницької діяльності є важливою умовою успішної професійної діяльності вчителя математики, оскільки вона сприяє розвитку творчого потенціалу учнів, формуванню в них дослідницьких умінь та навичок самостійного навчання [331].

Аналіз поняття «формування готовності до проектно-дослідницької діяльності» зосереджується на вивченні механізмів, етапів і умов, за яких відбувається розвиток необхідних якостей, знань і вмінь у суб'єкта діяльності. Для систематизації цього поняття важливо розглянути його крізь призму різних наукових підходів: психологічного, педагогічного та методичного.

1. *Психологічний підхід.* У психології формування розглядається як поетапний процес становлення певних рис, навичок і здібностей. У контексті готовності до проектно-дослідницької діяльності акцент робиться на:

- *Поетапність процесу:* розвиток мотивації, когнітивної бази (знань), емоційної стійкості, аналітичного мислення.

- *Механізми формування*: навчання через діяльність, набуття досвіду в реальних або моделювальних дослідницьких умовах, рефлексія.

- *Психологічні умови*: створення середовища, яке стимулює інтерес до дослідницької діяльності, сприяє розвитку творчого мислення та дозволяє долати страх невдачі.

2. **Педагогічний підхід**. У педагогіці поняття «формування готовності» стосується процесу цілеспрямованого впливу на майбутніх фахівців. Ключові аспекти:

Процес формування включає: організацію навчання через проєктні методи (включення студентів у реальні або симульовані дослідницькі проєкти); використання активних і інтерактивних форм навчання (дискусії, кейс-методи, практичні завдання); забезпечення теоретичної та практичної бази, необхідної для проєктно-дослідницької діяльності [332].

Етапи формування:

1. Ознайомлення з методологією дослідження.
2. Освоєння базових навичок проєктування і аналізу.
3. Участь у реальних дослідницьких проєктах.
4. Рефлексія та оцінка отриманого досвіду.

Педагогічні умови: забезпечення міждисциплінарного підходу, інтеграція теоретичних і практичних знань, постійний зворотний зв'язок між викладачами та студентами.

3. **Методичний підхід**. З точки зору методики, формування готовності передбачає підготовку студента до вирішення практичних задач за допомогою методів проєктно-дослідницької діяльності [333]. Основні акценти:

- *Методи навчання*: проєктний метод, STEM-підходи, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

- *Роль наставництва*: підтримка викладачів у процесі проєктування, допомога у постановці цілей і задач досліджень.

- *Застосування теоретичних знань на практиці*: розробка і реалізація проєктів, аналіз отриманих даних, презентація результатів.

- *Умови ефективного формування*: чітко визначені критерії оцінки результатів, забезпечення ресурсами (матеріалами, технологіями, програмами).

4. *Інтегративний підхід*. Сучасна література пропонує розглядати формування готовності до проєктно-дослідницької діяльності як багатогранний процес [330], що охоплює такі складові:

- *Мотиваційний компонент*: пробудження інтересу до досліджень через актуалізацію практичної значущості проєктів.

- *Когнітивний компонент*: формування теоретичної бази знань у сфері математики, методології досліджень.

- *Технологічний компонент*: навчання технологіям дослідницької та проєктної діяльності (робота з даними, використання спеціалізованих програм).

- *Рефлексивний компонент*: розвиток здатності до аналізу власної діяльності, критичної оцінки результатів проєктів.

Визначення поняття у наукових джерелах.

Педагогічне визначення. Формування готовності до проєктно-дослідницької діяльності – це цілеспрямований процес підготовки майбутніх учителів до планування, реалізації та оцінки навчально-дослідницьких проєктів, що інтегрує мотиваційний, когнітивний і практичний компоненти [325].

Методичне визначення. Це підготовка до виконання проєктно-дослідницьких завдань через опанування методів математичного моделювання, аналізу даних і розробки навчальних проєктів із міждисциплінарним підходом [330].

Аналіз показує, що поняття «формування готовності до проєктно-дослідницької діяльності» включає: процес розвитку необхідних якостей і навичок; врахування умов (мотивація, ресурси, методи), які сприяють успішному формуванню; поєднання педагогічного впливу з особистісною активністю студента.

Це поняття є важливою частиною підготовки сучасного вчителя, оскільки сприяє його здатності інтегрувати інноваційні підходи у навчання, організувати дослідницьку діяльність учнів і реалізовувати ефективну освітню практику.

Проектно-дослідницька діяльність є одним із важливих елементів сучасної педагогічної практики, що спрямована на розвиток творчого потенціалу, критичного мислення та практичних навичок учнів. Для майбутніх учителів математики готовність до такої діяльності є ключовим показником їхньої професійної компетентності, адже вона передбачає здатність інтегрувати теоретичні знання, методологічні прийоми та практичний досвід у вирішення реальних навчальних і дослідницьких завдань [334].

Сучасна освіта потребує учителів, які не тільки володіють глибокими знаннями предмета, а й здатні організувати навчальний процес у формі активної діяльності учнів. Проектно-дослідницький підхід дозволяє створювати інтерактивне середовище, що сприяє розвитку математичного мислення, ініціативності та самостійності учнів. У зв'язку з цим, у процесі підготовки майбутніх учителів математики необхідно приділяти особливу увагу формуванню їхньої готовності до організації і реалізації таких методів роботи.

Готовність до проектно-дослідницької діяльності можна розглядати як інтегральну якість особистості, що включає:

Мотиваційний компонент – інтерес до дослідницької роботи, усвідомлення її значущості для навчального процесу.

Когнітивний компонент – знання методології наукового дослідження, принципів проектування, а також математичної теорії, необхідної для розв'язання практичних задач.

Практичний компонент – навички організації роботи з учнями, планування дослідницької діяльності, аналізу результатів та презентації проєктів.

Рефлексивний компонент – здатність оцінювати ефективність власної роботи, аналізувати досягнення та вдосконалювати методику викладання.

У підготовці майбутніх учителів математики важливу роль відіграють інноваційні методи навчання, які сприяють розвитку їхньої дослідницької компетентності [335]. До таких методів належать:

- *Інтеграція дослідницьких завдань у навчальний процес.* Включення у програми математичних дисциплін задач, що вимагають аналізу, моделювання, застосування теоретичних знань для вирішення практичних проблем.
- *Організація навчальних проєктів.* Залучення студентів до роботи над міждисциплінарними проєктами, що включають математичну складову.
- *Практика в умовах школи.* Виконання пробних уроків із використанням проєктно-дослідницьких підходів.
- *Майстер-класи та тренінги.* Участь у навчальних заходах, спрямованих на формування навичок організації та супроводу дослідницької діяльності учнів.

Викладачі педагогічних університетів відіграють ключову роль у підготовці майбутніх учителів до проєктно-дослідницької діяльності. Вони мають бути наставниками, які не лише навчають, а й надихають студентів на самостійний пошук рішень, допомагають сформуванню критичного мислення і навички командної роботи.

Формування готовності до проєктно-дослідницької діяльності вимагає значних зусиль як з боку майбутніх учителів, так і з боку освітніх закладів. Основні виклики включають обмеженість часу для опанування проєктних методик, недостатню матеріально-технічну базу в школах, а також потребу в постійному підвищенні кваліфікації викладачів.

Формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності є важливим аспектом їхньої професійної підготовки [336]. Успіх у цій сфері залежить від ефективного поєднання теоретичних знань, практичних навичок і мотивації до безперервного саморозвитку. Впровадження інноваційних методів навчання, активна практика та співпраця з досвідченими наставниками сприятимуть підготовці педагогів, здатних відповідати викликам сучасної освіти.

Проектно-дослідницька діяльність майбутніх учителів, зокрема вчителів математики, - це ключова діяльність, яка дозволяє якісно готувати до самостійної наукової роботи, формувати інноваційне мислення. Для сучасного випускника педагогічного закладу вищої освіти вітчизняне суспільство ставить вимогу повноцінно сформованої проектно-дослідницької діяльності як суттєвої складової професійної діяльності [335]. Зміни, що відбуваються в наш час з неймовірною швидкістю, з чітко вираженими диференційно-інтеграційними процесами в усіх сферах вітчизняного суспільства, в тому числі й освіти, дають підстави стверджувати про те, що настає новий відповідальний етап в розвитку як теорії, так і практики педагогічної освіти.

Сучасні потреби суспільства вимагають якісно нового вчителя з нестандартним, критичним мисленням, який спроможний не тільки здійснити пошук, але й інтенсивно впроваджувати в практику на різних ступенях навчання нові освітні технології, чітко осмислювати вибір і застосування нововведень. Він не тільки усвідомлює неможливість утриматися в рамках традиційного освітнього процесу, зосередженого переважно на абсолютизації цінності наукових фундаментальних знань, а й прагне досягти в професійній діяльності з допомогою інновацій передбачуваного результату, що має як суспільне, так і особистісне значення. Від культури проектно-дослідницької діяльності вчителя значною мірою залежить її продуктивність і позитивні результати, імідж того, хто її здійснює.

Майбутній вчитель математики повинен бути готовим апробувати, адаптувати, впроваджувати нововведення в практику, свідомо вносячи до внутрішнього освітнього середовища і будови системи відносно стабільні елементи та суб'єкт-суб'єктні відносини через інноваційні та реальні зміни. Ці нововведення повинні покращити характеристики як окремих частин і компонентів, так і саме освітнє середовище в цілому, створити передумови для взаємодії освітнього середовища та вчителя як суб'єкта діяльності.

Існуюча система підготовки майбутніх учителів математики повинна стати більш гнучкою структурно і, головне, сприятливою до впровадження

інноваційних технологій, реалізації внутрішніх прагнень вчителя до самореалізації, саморегулювання професійної діяльності.

Процес формування проектно-дослідницької діяльності майбутніх учителів математики може визначатися як закономірностями, так і випадковістю, а тому успіх здебільшого буде залежати від здатності викладачів педагогічного ЗВО бачити перспективу та вміння не втратити неповторну ситуацію, шанс.

Формування проектно-дослідницької діяльності майбутніх учителів математики може здійснюватися не тільки через сильні адміністративні дії з метою впровадження інноваційних технологій з високим проектним потенціалом, але й в результаті незначних, слабких, часткових, локальних впливів, якщо в системі має місце резонансний ефект [333].

Підвищити рівень сформованості проектно-дослідницької діяльності майбутніх учителів математики можливо за умови розробки та експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі, яка дозволить визначити стратегію і тактику ефективного управління узгодженістю темпами становлення у здобувачів освіти усіх складових частин і компонентів проектно-дослідницької діяльності.

Проектно-дослідницька діяльність є важливим аспектом професійної підготовки майбутніх учителів математики. Вона сприяє розвитку креативності, критичного мислення, самостійності у прийнятті рішень та вміння працювати з сучасними технологіями. У контексті нових викликів освіти, таких як діджиталізація, зміна освітніх підходів і необхідність інтеграції міждисциплінарних знань, формування готовності до проектно-дослідницької діяльності стає актуальним завданням вищої педагогічної освіти.

Проектно-дослідницька діяльність в освіті передбачає інтеграцію теоретичних знань та їх практичне застосування для розв'язання конкретних завдань. Для майбутніх учителів математики це означає:

- *Оволодіння методикою дослідницької діяльності.* Учителі мають навчитися аналізувати математичні дані, будувати моделі та застосовувати їх для вирішення реальних проблем;

•*Розвиток міждисциплінарних навичок.* Математика тісно пов'язана з фізикою, інформатикою, економікою тощо, що вимагає інтеграції знань.

•*Формування педагогічної майстерності.* Уміння зацікавити учнів, організувати їхню роботу над дослідницькими проєктами є ключовим у сучасній школі.

Готовність до проєктно-дослідницької діяльності у майбутніх учителів математики включає:

Когнітивний компонент: знання теоретичних основ математики, методів дослідження, методик проведення уроків з елементами проєктної діяльності.

Мотиваційний компонент: позитивне ставлення до дослідницької роботи, усвідомлення її значення для професійного розвитку та навчання учнів.

Практичний компонент: уміння розробляти, впроваджувати та оцінювати результати проєктів і досліджень.

Рефлексивний компонент: здатність аналізувати власну діяльність, виявляти помилки та шукати шляхи їх усунення.

Підходи до формування готовності: використання сучасних освітніх технологій; застосування інтерактивних методів навчання, таких як веб-квест, робота з програмами математичного моделювання (GeoGebra, MatLab тощо), сприяє розвитку навичок дослідження; реалізація міждисциплінарних проєктів: наприклад, створення математичних моделей природних явищ або економічних процесів; розвиток навичок командної роботи: групова робота над проєктами дозволяє студентам обмінюватися ідеями, вчитися співпраці та брати відповідальність за результати; інтеграція проєктів у навчальний процес: наприклад, написання курсових робіт на основі проєктної діяльності; практичний досвід для формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності важливо залучати їх до реальних проєктів у школах. Практика у навчальних закладах може включати організацію математичних олімпіад, створення уроків із застосуванням STEM-підходу, проведення наукових досліджень разом із учнями.

Отже, формування готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності є складним і багатограним процесом. Воно потребує інтеграції теоретичних знань, практичних навичок та мотивації [326]. Вищі педагогічні заклади мають забезпечити умови для розвитку цієї готовності, що дозволить підготувати компетентних, творчих і адаптивних фахівців, здатних працювати в умовах сучасної школи.

Для того, щоб мати чітке уявлення про готовність майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності, необхідно ретельно розглянути та врахувати стадії її сформованості. На першій, адаптивній, стадії відбувається становлення її адаптивно-нормативний рівень сформованості. На стадії становлення формується її репродуктивно-варіативний рівень. Формування та розвиток ціннісно-мотиваційного рівня відбувається на найвищій стадії, що супроводжується глибоким усвідомленням і особистісним прийняттям інноваційних цінностей, готовністю до їх реалізації, а також довірою до інтуїції. Це дозволяє здобувачу вищої освіти бачити перспективу своєї проектно-дослідницької діяльності та не втратити неповторну ситуацію, шанс. Цим створюються передумови для суттєвих структурних змін в професійній діяльності.

Розроблена нами структурно-функціональна модель (рис. 1) враховує той факт, що ми розглядаємо проектно-дослідницьку діяльність як складову професійної діяльності вчителя математики. Цінність такого підходу в тому, що зміни, які відбуваються в становленні професійної діяльності узгоджуються з особистими та професійними потребами майбутніх учителів математики, власними тенденціями їх розвитку. Крім цього враховані теоретичні наукові розвідки у галузі освітніх інноваційних процесів на основі системно-синергетичної парадигми вітчизняної освіти, що дає змогу спрогнозувати мету, завдання, зміст, організаційні форми, засоби і методи роботи зі здобувачами освіти, координувати діяльність, здійснювати корекцію, своєчасно отримувати випереджальну інформацію, що має ймовірнісний характер про деякі

особливості діяльності, вибудовувати відносини та діяльність на демократичних засадах.

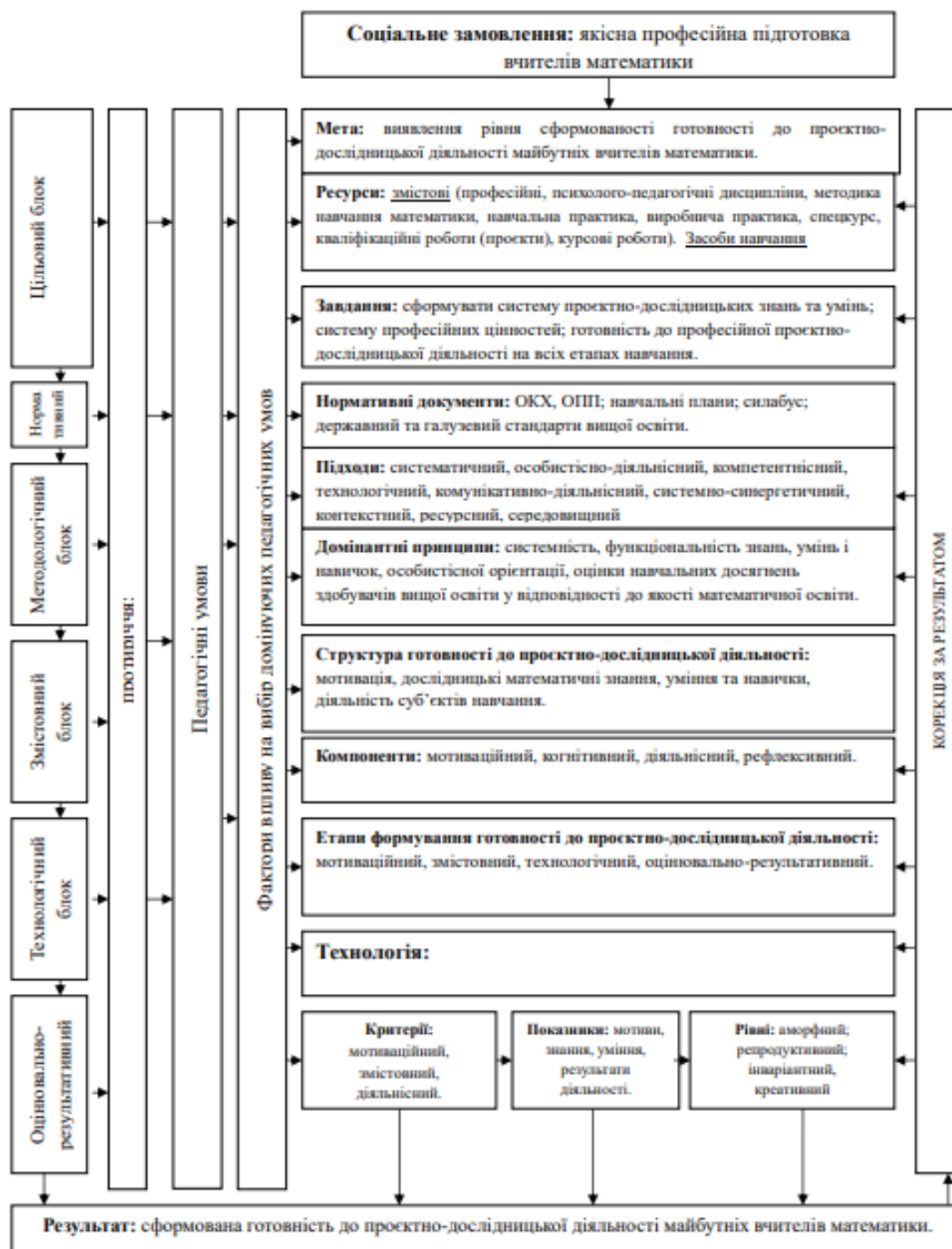


Рисунок 1. Структурно-функціональна модель готовності до проектно-дослідницької діяльності

Цільовий блок структурно-функціональної моделі відображає ідеальні уявлення про бажані результати. На стратегічному та тактичному рівнях - це чітко мисленнєво змодельований результат ще не здійсненої проектно-дослідницької діяльності майбутніх учителів математики.

Цільовий блок структурно-функціональної моделі готовності майбутнього вчителя математики до проектно-дослідницької діяльності визначає основні напрями й очікувані результати формування цієї готовності. **Його основними компонентами є:**

Мета моделі: визначення стратегічної мети підготовки майбутнього вчителя математики - формування його професійної готовності до ефективної організації проектно-дослідницької діяльності в освітньому процесі.

Загальна мета: формування компетентного фахівця, здатного використовувати проектно-дослідницькі методи для вирішення професійних завдань.

Конкретні цілі: формування професійних знань і вмінь у сфері проектно-дослідницької діяльності; розвиток творчого мислення, рефлексивних здібностей і навичок аналізу; забезпечення готовності до співпраці й комунікації в командній діяльності.

Завдання: визначення змісту професійної підготовки з урахуванням вимог до проектно-дослідницької діяльності; розвиток когнітивних, мотиваційних, і практичних компонентів готовності; створення умов для оволодіння майбутнім учителем інструментами організації та проведення досліджень і проектів.

Ключові показники готовності.

Мотиваційний компонент: інтерес до проектно-дослідницької діяльності, прагнення до саморозвитку та професійного зростання.

Когнітивний компонент: наявність теоретичних знань із методології дослідження, принципів проектування й математики.

Операційно-діяльнісний компонент: уміння застосовувати знання на практиці, створювати й впроваджувати проекти.

Рефлексивно-оцінний компонент: здатність до самооцінки й корекції діяльності, аналізу результатів роботи.

Очікувані результати: формування у майбутнього вчителя стійкої мотивації до використання проектно-дослідницьких методів; розвиток навичок системного мислення й творчого підходу до вирішення педагогічних завдань; здатність

організовувати проєкти, планувати дослідження, аналізувати дані й презентувати результати.

Цільовий блок, таким чином, задає напрям роботи всієї моделі, визначаючи ключові орієнтири для педагогічної підготовки та контролю ефективності навчального процесу.

Нормативний блок структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності забезпечує регуляцію, систематизацію та узгодженість процесу формування цієї готовності відповідно до професійних стандартів і вимог освітньої системи. Його основне завдання - встановлення нормативно-правової, освітньо-методичної та організаційної бази для реалізації цілей і завдань моделі.

Основні компоненти нормативного блоку.

Цільові орієнтири: відображають конкретні цілі підготовки майбутніх учителів математики; описують очікуваний результат готовності до проєктно-дослідницької діяльності (знання, вміння, навички, компетентності); орієнтуються на освітні стандарти та запити суспільства.

Нормативно-правова база: включає закони, постанови, стандарти освіти, що регулюють підготовку майбутніх педагогів; містить вимоги до реалізації проєктно-дослідницької діяльності у школах і закладах вищої освіти.

Зміст освітніх програм: передбачає інтеграцію компонентів проєктно-дослідницької діяльності в освітній процес; забезпечує системність формування компетенцій, необхідних для успішної реалізації проєктів та досліджень у педагогічній практиці.

Професійні стандарти: регламентують ключові компетенції, якими повинен володіти майбутній учитель математики; містять опис вимог до знань і навичок у контексті проєктно-дослідницької діяльності.

Контрольно-оцінювальні механізми: забезпечують моніторинг і оцінку рівня готовності студентів до проєктно-дослідницької діяльності; передбачають розробку критеріїв, індикаторів та інструментів для оцінювання.

Методичне забезпечення: розробка рекомендацій, підручників, посібників та інструментів для ефективної організації підготовки; включення сучасних методик і технологій проєктної та дослідницької діяльності.

Функції нормативного блоку:

- *Регулююча:* визначає порядок і правила організації підготовки.
- *Організаційна:* забезпечує створення умов для інтеграції проєктно-дослідницьких компонентів у навчальний процес.
- *Мотиваційна:* сприяє формуванню у студентів розуміння значущості проєктно-дослідницької діяльності.
- *Оцінювальна:* контролює досягнення цілей і вимог освітніх програм.

Таким чином, нормативний блок є базовою основою, яка задає напрямок, регламентує і підтримує весь процес формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності.

Методичний блок моделі ґрунтується на основних положеннях компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтовного, контекстного, ресурсного, середовищного, культурологічного, системно-синергетичного, гуманістичного, технологічного підходів і системи домінуючих принципів щодо організації формування готовності до проєктно-дослідницької діяльності. Домінуючі принципи під час побудови процесу формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності: принцип системності, принцип безперервності, принцип інтеграції, принцип особистісної орієнтації, принцип результативності навчання.

Методичний блок структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності є важливим компонентом, який забезпечує реалізацію педагогічного процесу, спрямованого на формування відповідних компетентностей. Він визначає методи, засоби, форми навчання та організаційні умови, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів математики до виконання проєктно-дослідницьких завдань.

Основні елементи методичного блоку.

Цільовий компонент: визначає завдання формування готовності до проектно-дослідницької діяльності; орієнтується на розвиток професійних і дослідницьких компетентностей, зокрема: здатності до постановки проблем; аналізу і синтезу інформації; моделювання та вирішення практичних завдань.

Змістовий компонент: включає навчальні матеріали, які сприяють розвитку здатності до проектування та досліджень у контексті викладання математики.

Основні аспекти змісту: математичні задачі з дослідницьким та практичним контекстом; міждисциплінарні теми, що вимагають інтеграції знань; алгоритми створення проєктів (етапи, методи та інструменти); приклади реальних педагогічних кейсів.

Технологічний компонент. Методи навчання: проблемне навчання; кейс-метод; проєктний підхід; дослідницький метод. *Форми організації діяльності:* лекції-дискусії; практичні та семінарські заняття; групові проєкти; індивідуальні дослідницькі завдання. *Засоби навчання:* інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); програмне забезпечення для математичного моделювання; навчальні посібники та онлайн-ресурси.

Діагностичний компонент: визначення рівня готовності студентів до проектно-дослідницької діяльності.

Основні критерії оцінювання: мотиваційний (зацікавленість у дослідницькій діяльності); когнітивний (знання основ проектування, математичних та методичних концепцій); операційний (уміння застосовувати знання для розв'язання задач); рефлексивний (здатність до самоаналізу та корекції діяльності).

Умови реалізації: створення освітнього середовища, що сприяє розвитку дослідницьких навичок (наприклад, математичних гуртків, наукових семінарів); використання інтерактивних методів навчання; співпраця з практикуючими педагогами та участь у реальних проєктах.

Методичний блок забезпечує системний підхід до формування готовності майбутніх учителів математики, інтегруючи теоретичні знання, практичні

навички та ціннісно-мотиваційні установки для ефективного виконання проектно-дослідницької діяльності.

Змістовий блок моделі пов'язаний зі структурою проектно-дослідницької діяльності та методичними особливостями її формування. Це сукупність таких компонентів: когнітивного, операційного (діяльнісного), особистісного (ціннісно-емоційного).

Змістовий блок структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності є центральним елементом, що визначає зміст освіти, спрямований на формування ключових компетентностей у цій сфері. **Його можна деталізувати за такими складовими:**

Знання. Цей компонент забезпечує майбутнього вчителя фундаментальними теоретичними основами, необхідними для успішної проектно-дослідницької діяльності: *методологічна база:* знання про методи та етапи дослідження, структуру проектів, принципи наукової роботи; *математичні знання:* поглиблене розуміння математичних теорій, концепцій, методів та їх практичного застосування; *інтеграція міждисциплінарних знань:* поєднання математики з іншими дисциплінами, наприклад, інформатикою, педагогікою, психологією тощо; *актуальні тенденції:* розуміння сучасних викликів і інновацій у методиці викладання математики й організації дослідницької роботи.

Технологічний блок передбачає такі етапи формування готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності: мотиваційний, змістовий, технологічний, оцінювально-результативний та інноваційну педагогічну технологію з розв'язування спеціальної системи методичних задач, кожна з яких вимагає своїх адекватних їй методичних і навчальних дій і має ситуативний характер.

Технологічний блок структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності включає методи, засоби, форми, і педагогічні технології, спрямовані на розвиток їхніх

професійних компетентностей. Цей блок є ключовим, оскільки забезпечує практичну реалізацію завдань підготовки.

Основні елементи технологічного блоку.

Методи навчання: проєктний метод: залучення студентів до виконання проєктів, які вимагають застосування математичних знань для вирішення реальних або навчальних задач; *дослідницький метод:* організація пошукової та експериментальної діяльності, що включає аналіз математичних явищ, перевірку гіпотез та аналіз результатів; *проблемно-орієнтоване навчання:* постановка проблемних задач, які стимулюють самостійний пошук шляхів їх розв'язання; *колаборативне навчання:* групова робота над завданнями, обмін досвідом та ідеями для досягнення спільної мети.

Форми навчання: лекції та семінари: спрямовані на теоретичну підготовку та обговорення проєктно-дослідницької діяльності; *практичні заняття:* виконання конкретних завдань, пов'язаних із розробкою навчальних матеріалів або дослідницьких методик; *тренінги:* розвиток специфічних навичок (наприклад, моделювання, аналізу даних, використання програмного забезпечення для математики); *консультації:* індивідуальна робота з викладачем для розв'язання специфічних питань або проблем у рамках проєкту.

Засоби навчання: цифрові ресурси: використання спеціалізованого програмного забезпечення (MATLAB, GeoGebra, Maple) та інших ІТ-інструментів; *методичні матеріали:* посібники, інструкції, кейси для реалізації проєктів; *наукові статті та монографії:* джерела для формування теоретичної бази; *мультимедійні технології:* інтерактивні симуляції, відеолекції, онлайн-курси.

Педагогічні технології: інтерактивні технології: використання онлайн-платформ для співпраці, зворотного зв'язку та моніторингу прогресу; *технології проблемного навчання:* орієнтація на розв'язання задач з невизначеним результатом, які стимулюють креативність; *кейс-технології:* аналіз практичних кейсів, що мають математичну основу; *ігрові технології:* симуляції, математичні ігри, що моделюють реальні процеси.

Контроль і рефлексія: самоаналіз і самооцінка: студенти оцінюють власний прогрес у проектно-дослідницькій діяльності; *моніторинг викладачем:* поточне оцінювання та корекція навчального процесу; *захист проєктів:* публічне представлення результатів проектно-дослідницької діяльності.

Цей блок тісно пов'язаний із іншими компонентами моделі (мотиваційним, когнітивним, операційним та рефлексивним), забезпечуючи інтеграцію теоретичної підготовки із практичною діяльністю.

Оцінювально-результативний блок моделі включає критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності.

Оцінювально-результативний блок структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності є ключовим етапом, який забезпечує перевірку ефективності реалізації моделі та визначення рівня сформованості готовності. **Його структура може включати наступні компоненти:**

Цілі оцінювання: визначення рівня готовності майбутнього вчителя математики до проектно-дослідницької діяльності; аналіз прогресу студента у розвитку необхідних компетентностей; корекція освітнього процесу на основі отриманих результатів.

Критерії та показники оцінювання. Розробляються на основі компонентів готовності (когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного).

- *Когнітивний критерій:* рівень знань з методології та інструментів проектно-дослідницької діяльності.

- *Мотиваційний критерій:* стійкість інтересу до проектно-дослідницької діяльності та професійної самореалізації.

- *Діяльнісний критерій:* уміння організовувати, проводити та аналізувати проектно-дослідницьку роботу.

- *Рефлексивний критерій:* здатність до самооцінки та критичного аналізу власної діяльності.

Методи оцінювання: *діагностичні:* анкетування, опитувальники, самооцінювання; *тестові:* перевірка знань, ситуаційні завдання, аналіз кейсів; *практичні:* оцінювання виконання реальних або симуляційних проєктів; *експертні:* спостереження за діяльністю студента, експертна оцінка викладачів чи наставників.

Рівні сформованості готовності.

Високий: студент демонструє системність знань, мотивацію, самостійність, інноваційний підхід до вирішення завдань.

Середній: достатній рівень знань і навичок, але часткова залежність від зовнішньої підтримки.

Низький: поверхневі знання, слабка мотивація, труднощі в самостійній організації діяльності.

Результати оцінювання та їх інтерпретація. Отримані результати дозволяють визначити сильні та слабкі сторони студента, що стає основою для корекції індивідуальної освітньої траєкторії. Звіти про результати слугують підґрунтям для вдосконалення навчальних програм.

Таким чином, оцінювально-результативний блок виконує функції контролю, рефлексії, прогнозування та корекції, забезпечуючи ефективну підготовку майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності.

Огортають, виступають в якості оболонки та скріплюють усі блоки структурно-функціональної моделі педагогічні умови та виявлені суперечності між суспільними вимогами щодо реалізації стратегії інноваційного розвитку вітчизняної математичної освіти та недостатнім рівнем підготовки майбутніх учителів математики до її здійснення.

Аналіз різних визначень поняття «педагогічні умови» дозволяє розкрити його сутність, функції та значення в педагогічній діяльності. Це поняття використовується для опису сукупності факторів, обставин і впливів, які забезпечують ефективність педагогічного процесу [337]. У різних джерелах і контекстах поняття трактується по-різному. Ми під «педагогічними умовами» розуміємо спеціально організовані та цілеспрямовано створені обставини, які

сприяють досягненню освітніх, виховних або розвивальних цілей шляхом оптимізації педагогічного процесу, забезпечення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та ефективного використання ресурсів.

У структурно-функціональній моделі формування у майбутніх учителів математики готовності до проектно-дослідницької діяльності педагогічні умови є не лише фоном, але й активним фактором впливу на результативність цієї діяльності.

Формування готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності вимагає створення певних педагогічних умов, які сприяють розвитку відповідних знань, умінь, навичок та мотивації. Основні педагогічні умови можна описати так:

1. *Мотиваційне забезпечення навчального процесу.* Розвиток інтересу до проектно-дослідницької діяльності. Використання завдань, які мають практичне значення або пов'язані з реальними проблемами в освіті чи науці. Формування позитивної мотивації. Залучення студентів до успішного досвіду проектної роботи через приклади, кейси або участь у конкурсах і конференціях.

2. *Інтеграція проектно-дослідницької діяльності в навчальні дисципліни.* Використання міждисциплінарного підходу, коли математика інтегрується з іншими науками, як-от фізика, інформатика чи педагогіка. Включення у навчальні програми курсів, спрямованих на опанування методології досліджень, алгоритмів розв'язування проектних завдань і аналітичних методів.

3. *Формування професійних умінь і навичок.*

Практичні завдання. Регулярне виконання міні-проектів, які дозволяють застосовувати математичні знання у нестандартних умовах.

Опанування методів дослідження. Викладання основних принципів математичного моделювання, статистичного аналізу, планування експериментів та роботи з інформаційними технологіями.

Розвиток комунікативних умінь. Навчання ефективного представлення результатів досліджень у вигляді звітів, презентацій та публічних виступів.

4. *Сприяння самостійності та творчості.* Організація навчального середовища, яке стимулює пошук нових ідей, критичне мислення та творчий підхід до розв'язання проблем. Надання можливості студентам обирати тематику досліджень, працювати в групах чи індивідуально [338].

5. *Використання сучасних технологій.* Забезпечення доступу до цифрових ресурсів, математичного програмного забезпечення (наприклад, MATLAB, GeoGebra, Wolfram Mathematica) для роботи над проєктами. Залучення технологій дистанційного навчання та онлайн-платформ для співпраці, як-от Google Workspace, Microsoft Teams чи спеціалізовані математичні ресурси [339].

6. *Організація співпраці з практикуючими вчителями та науковцями.* Проведення майстер-класів, семінарів і тренінгів за участю досвідчених викладачів і дослідників. Організація педагогічної практики, де студенти мають можливість застосувати свої знання у реальних умовах [334].

7. *Рефлексивна діяльність.* Створення умов для аналізу власної діяльності, зокрема шляхом ведення портфоліо, участі в обговореннях, написання рефлексивних есе тощо. Оцінювання та самооцінювання досягнень у проєктно-дослідницькій діяльності.

Ці умови спрямовані на всебічний розвиток майбутнього вчителя математики як фахівця, здатного творчо застосовувати знання та реалізовувати проєкти, орієнтовані на вдосконалення навчального процесу.

Структурно-функціональна модель дає нам можливість створити методична система формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності: мета, зміст, організаційні форми, засоби, і результати навчання.

Методична система формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності - це складне, динамічне, мінливе, достатньо гнучке, відкрите утворення, системоутворюючим елементом якого є цілі. Функціонуючи на певному соціокультурному фоні, методична система формування готовності майбутніх учителів математики до проєктно-дослідницької діяльності, допускає його вплив, але він може виявитися не

вирішальним, якщо суперечитиме її внутрішнім потребам. Для успішного функціонування цієї системи потрібна узгодженість усіх її елементів. Будь-яке оновлення, зміна одного з її елементів обов'язково впливає на інші. Нехтувати цим не можна.

Охарактеризуємо більш детально методичну систему формування у майбутніх учителів математики готовності до проєктно-дослідницької діяльності

Мета: розвиток у майбутніх учителів математики професійної готовності до проєктно-дослідницької діяльності шляхом формування у них відповідних знань, умінь, навичок і компетентностей, а також стимулювання творчого мислення, наукового інтересу та вміння вирішувати прикладні проблеми через реалізацію математичних проєктів.

Зміст.

- Теоретичний компонент: основи проєктно-дослідницької діяльності у математичній освіті; методи математичного моделювання в дослідженнях; основи педагогіки і психології для проєктно-дослідницької діяльності; інструменти цифровізації у проведенні математичних досліджень; аналіз та оцінка результатів досліджень у навчанні математики.

- Практичний компонент: виконання навчальних і дослідницьких проєктів; розробка уроків із використанням дослідницького підходу; проведення міні-досліджень у межах курсових або дипломних робіт; використання інформаційно-комунікаційних технологій у математичних дослідженнях.

Організаційні форми: аудиторні (лекції з елементами дискусій; практичні заняття з розв'язання дослідницьких задач; семінари із захистом проєктів); позааудиторні (участь у наукових гуртках, олімпіадах і конференціях; проведення спільних досліджень у малих групах; самостійна проєктна робота); інтерактивні (вебінари та онлайн-курси; використання цифрових платформ для колаборації та аналізу даних).

Засоби: навчальні посібники та підручники; платформи для створення та управління проєктами (Trello, Asana); програмне забезпечення для

математичного моделювання (GeoGebra, MATLAB); інструменти для роботи з великими даними (Excel, Python); інтерактивні дошки, презентаційне обладнання.

Програмні результати навчання:

- Знання: розуміння основних методів і етапів проектно-дослідницької діяльності; знання сучасних математичних підходів до вирішення прикладних задач.

- Уміння: розробляти і реалізовувати навчальні проекти з математики; проводити дослідження на основі математичного аналізу даних; презентувати результати дослідницької діяльності.

- Навички: використання сучасних інформаційних технологій у дослідницькому процесі; колаборація у проектних групах; управління часом і ресурсами у межах проекту.

- Цінності: формування наукового інтересу до математики; відповідальне ставлення до навчального процесу і результатів діяльності.

Ця методична система покликана сприяти інтеграції теорії і практики, стимулюючи професійний розвиток майбутніх учителів математики як компетентних організаторів проектно-дослідницької діяльності.

Розглянемо кілька конкретних прикладів проектів, які можуть бути реалізовані майбутніми вчителями математики, та опишемо методику їх реалізації:

Приклад 1: Проект "Математика в архітектурі".

Мета: дослідити застосування математичних принципів у різних архітектурних стилях.

Етапи реалізації:

1. Вибір теми. Студенти обирають конкретний архітектурний стиль або споруду для дослідження (наприклад, готичні собори, ісламська архітектура, сучасні хмарочоси).

2. Постановка завдань. Визначити, які саме математичні поняття будуть досліджуватися (симетрія, пропорції, геометричні фігури тощо).

3. Збір інформації. Студенти збирають інформацію про обраний об'єкт, використовуючи різноманітні джерела (підручники, Інтернет, архіви).

4. Аналіз даних. Проводять аналіз зібраної інформації, виявляють математичні закономірності в архітектурних елементах.

5. Презентація результатів. Створюють презентацію, доповідь або відеоролик, в якому демонструють результати свого дослідження.

Методичні прийоми: використання програмного забезпечення: GeoGebra, AutoCAD для візуалізації математичних об'єктів та створення моделей; організація екскурсій, відвідування архітектурних пам'яток для безпосереднього спостереження; співпраця з істориками, архітекторами, залучення фахівців для консультацій.

Приклад 2: Проєкт "Математичне моделювання економічних процесів"

Мета: створити математичну модель певного економічного процесу (наприклад, зміни курсу валют, динаміки цін на товари).

Етапи реалізації:

1. Вибір теми. Визначення економічного процесу, який буде моделюватися.

2. Збір даних. Збір статистичних даних за обраним процесом.

3. Побудова математичної моделі. Вибір відповідної математичної функції або системи рівнянь для опису процесу.

4. Аналіз моделі. Перевірка адекватності моделі шляхом порівняння результатів моделювання з реальними даними.

5. Прогнозування. Використання моделі для прогнозування майбутніх значень.

Методичні прийоми: використання програмного забезпечення: Excel, MATLAB для обробки даних та побудови моделей; залучення економістів: консультації з фахівцями в галузі економіки.

Приклад 3: Проєкт "Розробка дидактичної гри з математики"

Мета: створити дидактичну гру для вивчення певної математичної теми.

Етапи реалізації:

1. Вибір теми. Визначення математичної теми, яку буде охоплювати гра.
2. Розробка правил гри. Створення цікавих і зрозумілих правил.
3. Виготовлення матеріалів. Підготовка необхідних матеріалів для гри (картки, фішки, дошка тощо).
4. Тестування гри. Перевірка гри на групі однолітків або молодших школярів.
5. Оформлення результатів. Створення інструкції з гри та презентації.

Методичні прийоми: використання різних форм представлення інформації: текстової, графічної, ігрової; залучення елементів гейміфікації: бали, рівні, змагання.

Загальні методичні рекомендації для реалізації проєктів:

- *Індивідуальний підхід.* Враховувати інтереси та здібності кожного студента.
- *Співпраця.* Заохочувати роботу в групах.
- *Консультування.* Надавати студентам необхідну підтримку на всіх етапах проєкту.
- *Оцінювання.* Використовувати різноманітні критерії оцінювання (креативність, глибина дослідження, презентаційні навички тощо).
- *Рефлексія.* Заохочувати студентів до самоаналізу та обговорення результатів проєкту.

Ці приклади демонструють різноманітність проєктів, які можуть бути реалізовані в рамках підготовки майбутніх учителів математики. Головне завдання викладача - створити умови для самостійної творчої діяльності студентів.

Пропонуємо ідей для проєктів, які можуть бути цікавими для майбутніх учителів математики. Вони охоплюють різні аспекти математики та її застосування в реальному житті.

Проекти, пов'язані з історією математики. «Математика стародавніх цивілізацій». Дослідження внеску різних культур (Єгипет, Вавилон, Греція, Індія) у розвиток математики. «Життя і досягнення видатних математиків». Біографічний проєкт про життя і наукову діяльність одного з відомих математиків (Піфагор, Евклід, Р. Декар та ін.). «Еволюція математичних символів і позначень». Історичний аналіз розвитку математичної символіки.

Проекти, пов'язані з застосуванням математики в інших науках. «Математика в природі». Дослідження математичних закономірностей в природних явищах (золотий переріз, фрактали, математика в біології). «Математика в мистецтві». Аналіз математичних принципів, що лежать в основі різних видів мистецтва (музика, живопис, архітектура). «Математика в спорті». Дослідження застосування математичних методів в аналізі спортивних змагань (статистика, прогнозування результатів).

Проекти, пов'язані з розробкою навчальних матеріалів. «Створення інтерактивного підручника з математики». Розробка електронного підручника з використанням сучасних технологій (відео, анімація, інтерактивні завдання). «Розробка набору дидактичних ігор для вивчення математики». Створення ігор, які допоможуть учням освоїти складні математичні поняття в ігровій формі. «Створення блогу або каналу на YouTube з математики». Розробка власного ресурсу для популяризації математики серед школярів.

Проекти, пов'язані з математичним моделюванням. «Математичне моделювання епідемій». Створення математичної моделі поширення інфекційних захворювань. «Математичне моделювання соціальних мереж». Аналіз структури та динаміки соціальних мереж. «Математичне моделювання кліматичних змін». Дослідження впливу різних факторів на зміну клімату.

До важливих аспектів при виборі теми проєкту ми відносимо:

- *Актуальність.* Тема повинна бути сучасною і цікавою для студентів.
- *Практична значимість.* Проєкт повинен мати практичне застосування або сприяти розвитку певних навичок.

- *Наукова новизна.* Проєкт повинен містити елемент новизни або оригінальності.

Заохочуйте студентів до самостійного вибору теми проєкту, надаючи їм достатню свободу для творчості. Це допоможе їм розвинути інтерес до математики та підвищити мотивацію до навчання.

Сучасні освітні реалії вимагають від учителів математики не лише глибоких знань предмету, але й здатності організовувати проєктно-дослідницьку діяльність, яка сприяє розвитку критичного мислення, творчості й самостійності учнів. Аналізуючи проблему формування готовності до такої діяльності у майбутніх учителів математики, було зроблено наступні висновки:

1. Необхідність інтеграції проєктно-дослідницької діяльності в професійну підготовку. Формування готовності до проєктно-дослідницької діяльності має стати одним із ключових напрямів педагогічної підготовки майбутніх учителів математики. Це потребує інтеграції сучасних методик навчання, технологій і підходів до організації дослідницьких і проєктних завдань у навчальні програми.

2. Комплексність формування готовності. Готовність до проєктно-дослідницької діяльності є комплексною характеристикою, яка охоплює когнітивний, операційно-технологічний і мотиваційно-ціннісний компоненти. Розвиток кожного з них вимагає цілеспрямованих педагогічних зусиль, спрямованих на формування як теоретичних знань, так і практичних навичок роботи з проєктами й дослідженнями.

3. Впровадження інтерактивних і практико-орієнтованих методів. Використання таких методів, як моделювання реальних ситуацій, кейс-стаді, групові дослідження, рольові ігри та проєктні завдання, сприяє розвитку у студентів навичок критичного аналізу, самостійного вирішення задач, ефективної співпраці та комунікації.

4. Роль викладача у формуванні готовності. Викладач відіграє ключову роль у створенні сприятливих умов для розвитку проєктно-дослідницьких компетенцій. Це передбачає не лише надання знань, але й наставництво, коучинг і підтримку студентів у процесі реалізації проєктів та проведення досліджень.

5. *Практична орієнтація професійної підготовки.* Ефективне формування готовності до проектно-дослідницької діяльності вимагає більшої практичної орієнтації педагогічних програм, включаючи участь студентів у реальних дослідницьких проектах, співпрацю з освітніми установами та застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

6. *Мотивація як основа успішності підготовки.* Формування мотивації до проектно-дослідницької діяльності у майбутніх учителів є важливим аспектом. Це включає демонстрацію значущості такої діяльності для професійного зростання та забезпечення позитивного досвіду участі в дослідженнях і проектах.

7. *Підготовка до викликів професійної діяльності.* Майбутні вчителі математики мають бути готові до використання проектно-дослідницької діяльності як ефективного інструменту розв'язання освітніх проблем, формування ключових компетентностей учнів та підвищення їхньої зацікавленості у вивченні математики.

Таким чином, формування готовності до проектно-дослідницької діяльності є стратегічно важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів математики. Для досягнення цієї мети необхідна системна робота, що включає вдосконалення навчальних програм, застосування інноваційних методів навчання та активну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

На основі результатів проведеного дослідження ми сформулювали такі практичні рекомендації для підвищення ефективності формування готовності майбутніх учителів математики до проектно-дослідницької діяльності:

1. Інтеграція проектної діяльності у всі компоненти навчального процесу з математики (лекції, практичні заняття, самостійна робота).
2. Створення сприятливого навчального середовища, яке стимулює творчість, критичне мислення та співпрацю.
3. Забезпечення доступу студентів до сучасних інформаційних технологій та наукової літератури.
4. Організація наукових гуртків, конференцій та конкурсів з метою обміну досвідом та популяризації проектної діяльності.

5. Співпраця з науковими установами та школами для створення умов для проведення реальних досліджень.

6. Розробка системи мотивації студентів до участі в проєктно-дослідницькій діяльності.

7. Проведення регулярної оцінки ефективності реалізації проєктів та внесення відповідних коректив у навчальний процес.

Реалізація цих рекомендацій дозволить підготувати вчителів математики, здатних не лише передавати учням знання, але й розвивати в них дослідницькі навички, критичне мислення та творчі здібності.

SECTION 12. THEORY AND METHODS OF EDUCATION MANAGEMENT

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.12.1

12.1 Досвід європейських країн у державному регулюванні медичної освіти: можливості для України

Останні десятиліття привнесли нове розуміння значення "людського здоров'я" завдяки науковим досягненням та інноваціям, що відкрили нові перспективи у сфері охорони здоров'я. Ці відкриття стали відповіддю на давні та сучасні виклики, які постають як перед окремими пацієнтами, так і перед громадським здоров'ям у всьому світі. У цьому процесі важливу роль відіграють високоякісні медичні дослідження, які лежать в основі створення нових методів діагностики та лікування, що забезпечують вищу якість медичних послуг і позитивно впливають на рівень життя. Забезпечення надання якісної медичної допомоги потребує не лише висококваліфікованих медичних фахівців, але й продуманого підходу до навчання, що враховує не лише соціальні потреби, а й сучасні досягнення медицини, науки та етичні аспекти.

На Європейському континенті нараховується приблизно 440 медичних шкіл, які щорічно випускають близько 70 000 випускників, формуючи медичне середовище з понад 2,5 мільйонами фахівців, які обслуговують населення чисельністю 770 мільйонів осіб [340]. Нові демографічні, соціальні, поведінкові та епідеміологічні зміни, а також підвищені вимоги до рівня медичних послуг стимулюють розвиток нових компетенцій у випускників медичних шкіл.

З огляду на те, що в Європі освітня політика належить до компетенції національних урядів, Європейський Союз не може нав'язати стандартизацію освітніх систем у своїх країнах-членах. У більшості країн Європи управління медичною освітою здійснюється на стику кількох міністерств і відомств: освіти, охорони здоров'я, науки, інновацій, а інколи — економіки. Така структура обґрунтована, оскільки медичні установи виконують не тільки лікувальні, а й освітні функції, де практикуючі професіонали одночасно навчаються і працюють.

Висока якість професійної підготовки медичних фахівців є критично важливим елементом для формування конкурентоздатних спеціалістів. У зв'язку з цим, підвищення якості медичної освіти та конкурентоспроможності вищих медичних закладів є першочерговим завданням у більшості країн світу.

Якість освіти є основою сучасної освітньої політики та стратегічним пріоритетом у всіх країнах, включених до європейського освітнього простору.

Якість вищої освіти (Quality in Higher Education) - це ключове поняття Болонського процесу, результат здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її рівень відповідно до стандартів вищої освіти. Однак, значна частина науковців звертають увагу на багатогранності даного поняття. Сюди ж можна віднести кваліфікацію викладачів, матеріально-технічний стан бази, якість і кількість науково-методичної літератури, сучасність навчальних програм, якість професійних студентських практик. [341, 342].

У Європейському просторі вищої освіти, відповідно до принципів Болонського процесу, було створено Європейську асоціацію гарантій якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA). У межах ENQA було розроблено низку документів, що містять загальні вимоги до кваліфікацій та компетентностей фахівців з вищою освітою та поради щодо системного забезпечення якості вищої освіти у країнах ЄС. Головними документами ENQA є «Структура кваліфікацій європейської зони вищої освіти» та «Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти» [343, 344]. Основними завданнями ENQA є: проведення експертизи та вдосконалення процедур забезпечення якості вищої освіти; поширення нових ідей та кращих практик у галузі забезпечення якості серед членів організації та зацікавлених сторін; проведення експертиз діяльності агентств-членів асоціації та співробітництво з зарубіжними (не європейськими) організаціями, об'єднаннями та асоціаціями [342, 345].

Європейська система забезпечення якості освіти ґрунтується на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які включають три основні складові: внутрішнє забезпечення якості у закладах вищої освіти, зовнішнє

забезпечення якості та функціонування агенцій із зовнішнього контролю. Внутрішні процедури забезпечення якості охоплюють політику та процедури навчальних закладів, перегляд навчальних програм, забезпечення якості викладацького складу та інших ресурсів. У забезпеченні якості освіти в Європі ключову роль відіграють незалежні акредитаційні агенції, що контролюють стандарти освітніх програм, надають акредитацію та здійснюють оцінювання закладів.

Історично процеси реформування систем вищої освіти в країнах Європи були нерозривно пов'язані з політикою Європейського Союзу, спрямованою на економічне об'єднання та спільний розвиток. З середини ХХ століття європейські країни прагнули до інтеграції, що охоплювало й об'єднання освітніх систем, обмін досвідом та адаптацію інноваційних підходів до навчання.

Цей процес інтеграції освітніх систем та впровадження європейських стандартів якості значно покращив навчальні практики та методики, зокрема у медичній освіті. Важливою складовою цієї трансформації стало створення єдиного освітнього простору, який дозволяє забезпечити мобільність здобувачів і викладачів, а також сприяє підвищенню рівня медичної освіти через обмін досвідом та спільні дослідження.

Особливою є роль таких країн, як Великобританія, Німеччина, Іспанія, Франція, Нідерланди, які були серед перших, хто визначив забезпечення якості вищої освіти як стратегічний пріоритет. [346]. Їхня система акредитації та сертифікації освітніх програм служить модельним прикладом для інших європейських держав. Вони заклали основи для створення європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA), яка займається моніторингом та вдосконаленням процедур забезпечення якості вищої освіти, сприяє поширенню нових ідей та кращих практик у цій галузі.

Національні системи вищої освіти, зокрема в галузі медицини, враховують культурні та соціальні особливості кожної країни, однак всі вони працюють за єдиними європейськими стандартами, що дозволяє забезпечити необхідний рівень знань та кваліфікацій для медичних фахівців. Такі зусилля сприяють

підвищенню професійної компетентності та готовності випускників до роботи в різних медичних умовах, а також забезпечують можливості для їхнього безперервного професійного розвитку.

Завдяки цьому підходу можна значно підвищити якість медичної освіти в Україні, застосувавши європейські стандарти та механізми забезпечення якості. Це включає інтеграцію сучасних методик навчання, таких як симуляції та практичні тренінги, впровадження програм безперервного професійного розвитку медичних працівників, а також покращення ресурсної та матеріально-технічної бази навчальних закладів.

У свою чергу, це сприятиме підвищенню кваліфікації українських медичних фахівців і відповідно — покращенню якості медичної допомоги, що є важливим етапом на шляху до досягнення європейських стандартів охорони здоров'я. Реформи у медичній освіті, орієнтовані на інтеграцію в європейський освітній простір, дозволять Україні стати частиною міжнародної медичної спільноти, підвищити свою конкурентоспроможність на ринку медичних послуг і гарантувати найвищу якість обслуговування пацієнтів.

Вивчення найкращих європейських практик у медичній освіті та їхнього потенціалу для впровадження в Україні є важливим кроком для розвитку національної системи підготовки медичних кадрів [347]. Основна мета державної політики в цій сфері – забезпечення підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що є важливою частиною реформ у системі охорони здоров'я. Це особливо актуально, оскільки рівень медичних послуг, які надаються населенню, тісно пов'язаний з якістю підготовки майбутніх лікарів. Для наближення рівня медичної освіти до міжнародних стандартів слід оновити навчальні програми, адаптуючи їх до сучасних наукових досягнень і вимог медичної практики. Зокрема, необхідно зосередити зусилля на підвищенні якості навчання у закладах вищої освіти, впроваджуючи новітні технології в навчальний процес та залучаючи кваліфікованих викладачів. Одним із пріоритетів також є створення сучасної навчально-методичної бази для підготовки компетентних фахівців.

Вивчення європейських підходів у розвитку медичної освіти може надати Україні корисний досвід для вдосконалення системи підготовки медиків, забезпечення високої якості освіти та медичних послуг. Дослідники, такі як В. Бабаєв, М. Дебич, О. Ісаєва та інші, аналізували європейські стратегії розвитку медичної освіти [348, 349, 350]. Одним із ключових завдань для медичних фахівців в Україні є готовність до інновацій, розуміння трансформаційних процесів у галузі, високий професіоналізм та прагнення до постійного розвитку.

На основі Концепції професійного ліцензування лікарів всі медики в Україні мають досягти необхідного рівня знань та навичок, відповідного міжнародним стандартам. Це підкреслює важливість вищої медичної освіти та її ролі в житті людини і суспільства загалом. Впровадження нових принципів у систему доступу до професії лікаря також є актуальним, оскільки це сприятиме розвитку медичної освіти в Україні в умовах європейської інтеграції. Важливий аспект інтеграції полягає в тому, щоб адаптувати методики та зміст навчання відповідно до вимог сучасного світу та розвивати міждисциплінарні підходи у викладанні.

Така інтеграція вимагає від здобувачів вищої медичної освіти творчого мислення, здатності вирішувати практичні завдання, залучаючи наявні знання, а також обґрунтовувати свої аргументи. Це досягається завдяки використанню інноваційних курсів та сучасних технологій. Інтеграція медичної освіти розвиває у здобувачів вищої медичної освіти гнучке мислення, що дозволяє їм аналізувати проблеми з різних сторін та шукати творчі рішення. Також важливим є розвиток комунікативних навичок, що є важливими для успішної професійної діяльності у медицині [350].

В Україні, як і в країнах ЄС, медична освіта має спиратися на чотири принципи Європейського простору вищої освіти (ESG):

1. Заклади вищої медичної освіти несуть первинну відповідальність за якість вищої медичної освіти, яку надають, та періодично здійснюють самооцінку її надання, залучаючи здобувачів та громадськість.

2. Забезпечення якості медичної освіти повинно відповідати системі вищої освіти країни, автономії університетів, різноманітності освітніх програм і вибору освітніх траєкторій здобувачами освіти та слухачами.

3. Забезпечення якості медичної освіти сприятиме розвитку культури належної якості.

4. Забезпечення якості медичної освіти повинно враховувати потреби та професійні очікування майбутніх лікарів і провізорів, а також потреби закладів охорони здоров'я та суспільства загалом [347].

Розглянемо досвід Великої Британії, Німеччини та Іспанії у державному управлінні медичною освітою, що може слугувати взірцем для України у вдосконаленні національної системи підготовки медичних кадрів. У кожній із цих країн напрацьовано практики, які забезпечують високу якість навчання медичних фахівців і які потенційно можуть бути адаптовані для покращення української системи медичної освіти.

У Великій Британії медична освіта та підготовка кадрів у сфері охорони здоров'я базується на високих стандартах, що підтримуються ефективною співпрацею між університетами, медичними школами та Національною службою охорони здоров'я (NHS). Така взаємодія дозволяє забезпечити якісне навчання, яке відповідає сучасним вимогам та стандартам, та готує спеціалістів, здатних ефективно працювати у різних напрямках медичної сфери. Основні практики, що сприяють досягненню цієї мети, включають:

1. Ранню клінічну практику, завдяки якій британські здобувачі медичних спеціальностей мають можливість ознайомитися з реальними клінічними ситуаціями з ранніх етапів навчання, що дозволяє їм поступово входити в професійну діяльність. Під час цієї практики здобувачі набувають навичок спілкування з пацієнтами, опановують основи діагностичних і терапевтичних методів та розвивають впевненість у своїх силах. Такий підхід є особливо важливим, адже дозволяє майбутнім лікарям не лише теоретично засвоїти основи медицини, але й на практиці зрозуміти та відчути специфіку роботи з

пацієнтами, що підвищує якість підготовки та формує професіоналізм випускників.

2. Систему безперервного професійного розвитку (Continuing Professional Development, CPD) для лікарів та медичних працівників. Програми CPD передбачають регулярну участь у навчальних семінарах, тренінгах, симпозиумах та конференціях. Це дозволяє фахівцям постійно оновлювати свої знання, бути в курсі новітніх розробок у сфері медичних технологій і методів лікування, а також адаптувати свою практику до змін у медичних стандартах та протоколах. Такий підхід сприяє підтримці високої якості медичних послуг та впевненості пацієнтів у тому, що лікарі володіють актуальними знаннями та компетенціями.

3. Оцінку якості освіти. Медичні навчальні заклади у Великій Британії проходять регулярні перевірки та оцінювання з боку Генеральної медичної ради (General Medical Council, GMC), що забезпечує відповідність навчальних програм встановленим стандартам. GMC здійснює перевірки, спрямовані на забезпечення високої якості викладання та гарантує, що здобувачі-медики отримують необхідні знання та практичні навички для успішного виконання своїх обов'язків. Оцінювання передбачає ретельну перевірку навчальних програм, методик навчання, кваліфікації викладачів та рівня технічного забезпечення. Такий підхід дозволяє підтримувати стандарти підготовки медичних кадрів на високому рівні та забезпечує їхню здатність відповідати професійним викликам сучасної медицини.

Німеччина демонструє ефективний підхід до управління медичною освітою завдяки інтеграції міжпрофесійної освіти, акценту на дослідженнях та тісній співпраці між закладами освіти та клініками. Ці підходи формують новаторські рішення для підготовки медичних фахівців, що забезпечує їхню готовність до роботи у різноманітних сферах охорони здоров'я. Одним із ключових елементів цих програм є слідуючі компоненти:

1. Міжпрофесійна освіта (Interprofessional Education, IPE). Важливим аспектом навчальних програм у Німеччині є міжпрофесійне навчання, де здобувачі різних медичних спеціальностей співпрацюють для досягнення

спільних цілей. Це сприяє розвитку навичок командної роботи, комунікації та розуміння міждисциплінарних аспектів догляду за пацієнтами.

2. Наукові дослідження та інновації. Німецькі медичні школи активно залучають здобувачів до наукових досліджень і проєктів. Вже на етапі навчання здобувачі мають можливість брати участь у дослідницьких проєктах, писати наукові статті, брати участь у конференціях, що допомагає їм розвивати навички критичного мислення та наукової обґрунтованості практики.

3. Співпраця з клініками. У Німеччині медичні навчальні заклади підтримують тісний зв'язок з клініками, де здобувачі проходять практику. Це дозволяє майбутнім лікарям здобувати досвід у реальних умовах, інтегруючись у систему охорони здоров'я ще під час навчання. Такий підхід забезпечує високу якість підготовки та формує нове покоління лікарів, які здатні працювати злагоджено в медичних командах.

Іспанія приділяє велику увагу практичному навчанню, що охоплює:

1. Симуляційне навчання. Іспанські медичні навчальні заклади активно використовують симуляційні центри, які обладнані новітніми технологіями. У таких центрах здобувачі можуть практикуватися в реалістичних клінічних сценаріях, відточуючи свої навички до моменту, коли вони зможуть застосувати їх у реальній практиці. Цей підхід допомагає знизити ризики під час клінічної практики та підвищити впевненість здобувачів.

2. Обов'язковий безперервний професійний розвиток. Іспанія впровадила обов'язкові програми для медичних працівників, які передбачають навчання протягом усього життя. Це дозволяє лікарям і медичному персоналу постійно оновлювати свої знання та слідкувати за новими досягненнями у медицині, що забезпечує високу якість медичних послуг.

3. Інтеграція новітніх технологій. В Іспанії активно застосовують сучасні технології та методи навчання, зокрема цифрові платформи для проведення тестів і тренувальних симуляцій. Ця практика полегшує доступ здобувачів до навчальних матеріалів і допомагає їм краще освоювати теоретичні та практичні аспекти медицини.

Впровадження досвіду Великої Британії, Німеччини та Іспанії в системі медичної освіти України відкриває можливості для значного вдосконалення якості підготовки медичних працівників і підвищення стандартів охорони здоров'я. Кожна з цих країн має унікальні підходи до підготовки медичних кадрів, що можуть стати джерелом натхнення та основою для реформ в Україні.

Один із ключових аспектів британської моделі – акцент на практичну підготовку та раннє клінічне навчання. Британські здобувачі-медики з перших років навчання залучаються до роботи з пацієнтами, що допомагає їм формувати комунікаційні навички, розвивати професійні компетентності та впевненість у своїх силах. В Україні адаптація цього підходу може полягати в реструктуризації навчальних програм, щоб надати здобувачам більше можливостей для практичної роботи та взаємодії з пацієнтами вже на ранніх етапах освіти. Це дозволить майбутнім лікарям краще підготуватися до реалій клінічної практики, що позитивно вплине на їхню професійну готовність та якість надання медичних послуг.

Крім того, Британія активно підтримує безперервний професійний розвиток для медичних працівників, що включає участь у семінарах, тренінгах та навчальних програмах. Впровадження CPD в Україні сприятиме підвищенню якості медичної допомоги та розвитку культури постійного навчання серед медичних працівників, що є важливим для підтримки високих стандартів у галузі охорони здоров'я.

Німецька система медичної освіти акцентує увагу на міжпрофесійному навчанні, де здобувачі-медики, медсестри та інші медичні спеціалісти спільно працюють над вирішенням клінічних завдань. Інтеграція досвіду спільного навчання в Україні сприятиме розвитку командної роботи, взаємодії та комунікативних навичок, що допоможуть майбутнім медичним працівникам надавати скоординовану, орієнтовану на пацієнта допомогу. Такий підхід є особливо цінним у контексті мультидисциплінарного лікування та комплексного підходу до надання медичних послуг.

Важливо також зазначити, що Німеччина активно залучає здобувачів до

дослідницької діяльності. Впровадження дослідницьких компонентів у навчальні програми в Україні сприятиме розвитку культури наукових досліджень, інновацій та обґрунтованих практик. Це дасть майбутнім фахівцям можливість бути в курсі новітніх наукових розробок і застосовувати їх у своїй клінічній практиці.

Іспанський підхід до медичної освіти вирізняється акцентом на симуляційне навчання, яке включає використання спеціальних центрів для моделювання клінічних ситуацій. Такий підхід дозволяє здобувачам відпрацьовувати навички та вдосконалювати свою підготовку в умовах, максимально наближених до реальних. Впровадження центрів моделювання в українських медичних закладах допоможе підвищити рівень підготовки майбутніх медичних працівників, сприяючи зростанню їхньої професійної компетентності та безпеки пацієнтів.

Окрім того, Іспанія приділяє велику увагу безперервному професійному розвитку, запроваджуючи обов'язкові навчальні курси та семінари для медичних працівників. Такий підхід може стати корисним для України, забезпечуючи постійне вдосконалення навичок медичних спеціалістів та адаптацію до швидко мінливих медичних стандартів.

Нижче наведена таблиця, яка відображає основні аспекти кращих практик у Великій Британії, Німеччині, Іспанії та можливості їх адаптації в Україні.

Таблиця 1.

Основні аспекти кращих практик у медичній освіті Великої Британії, Німеччини та Іспанії та можливості їх адаптації в Україні

Аспект	Великобританія	Німеччина	Іспанія	Україна
Регулювання та акредитація	General Medical Council (GMC) та Quality Assurance Agency (QAA) здійснюють регулювання та акредитацію медичних шкіл.	Institute for Medical and Pharmaceutical Examination Issues (IMPEI): Регулює медичну освіту та проводить національні іспити.	Ministerio de Sanidad (Міністерство охорони здоров'я): Регулює медичну освіту та акредитацію медичних шкіл.	Впровадження програм безперервного професійного розвитку. Створення професійних коледжів для сертифікації.

CULTUROLOGY, UPBRINGING AND EDUCATION AS COMPONENTS OF PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL ACTIVITY

Аспект	Великобританія	Німеччина	Іспанія	Україна
Навчальні програми та інтерншипи	Стандартизовані навчальні програми з чітко визначеними результатами навчання. Foundation Programme – дворічна програма після медичної школи.	Staatsexamen: Національні іспити для ліцензування лікарів, двоступеневий процес навчання з фундаментальними та клінічними науками.	MIR (Medico Interno Residente): Обов'язкова резидентура після закінчення медичного факультету, яка триває від 4 до 5 років.	Розробка стандартизованих навчальних програм, заснованих на компетенціях. Впровадження обов'язкових інтерншипів.
Професійний розвиток	Continuing Professional Development (CPD) та Royal Colleges забезпечують безперервну освіту та сертифікацію лікарів.	Continuing Medical Education (CME): Обов'язкова система для безперервного професійного розвитку, акредитована професійними організаціями.	Continuing Medical Education (CME): Безперервна освіта для лікарів, організована професійними асоціаціями.	Впровадження обов'язкової системи безперервної медичної освіти, акредитованої національними професійними організаціями.
Фінансування та ресурси	Державне фінансування через NHS, стипендії та гранти для здобувачів медичних шкіл.	Державне фінансування медичних університетів, стипендії та гранти для здобувачів медичних шкіл.	Державне фінансування медичних університетів та лікарень, стипендії для здобувачів.	Залучення додаткових джерел фінансування для медичних університетів, запровадження стипендій та грантів для підтримки здобувачів.
Дослідження та інновації	Підтримка досліджень через National Institute for Health Research (NIHR), інтеграція досліджень у медичну практику.	Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Підтримка медичних досліджень, інтеграція наукових досягнень у навчальні програми.	Instituto de Salud Carlos III: Фінансує медичні дослідження та інновації, підтримує інтеграцію досліджень у практику.	Збільшення фінансування наукових досліджень, інтеграція результатів досліджень у медичну освіту та практику.
Цифровізація та інновації	Використання цифрових технологій, онлайн-ресурсів для навчання, розвиток симуляційних центрів.	Використання цифрових технологій для навчання, розробка онлайн-курсів та симуляційних центрів.	Використання цифрових технологій для навчання, розвиток онлайн-курсів та симуляційних центрів.	Впровадження цифрових платформ для навчання, створення симуляційних центрів для практичного навчання здобувачів.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити головний висновок, що інтеграція найкращих практик Великої Британії, Німеччини та Іспанії здатна

стати потужним поштовхом для покращення системи медичної освіти в Україні.

Велика Британія демонструє ефективну модель структурованої післядипломної підготовки, яка дозволяє медичним фахівцям не лише здобувати необхідні знання, а й поглиблювати практичні навички у своїй спеціалізації. Така модель забезпечує високу компетентність лікарів, сприяючи сталому професійному зростанню та глибокому розумінню клінічних методів, що особливо важливо для комплексної та якісної медичної допомоги.

Німеччина, відома своєю систематизованою структурою медичної освіти, забезпечує якісну підготовку спеціалістів через комплексні навчальні програми та управління освітньою системою, що орієнтується на інтеграцію практичного навчання на різних етапах. Окрім цього, широке використання симуляційних методів дозволяє здобувачам здобувати практичні навички у середовищі, максимально наближеному до реальних клінічних умов. Такий підхід до навчання допомагає майбутнім лікарям розвивати впевненість, комунікативні навички та здатність швидко приймати рішення, що є критично важливими у сучасній медичній практиці.

Іспанія робить акцент на інтенсивному залученні студентів до наукових досліджень та програмах безперервного професійного розвитку, створюючи середовище для глибокого наукового підходу та інновацій. Постійна участь у дослідницьких проєктах дозволяє здобувачам не тільки бути в курсі новітніх наукових досягнень, а й застосовувати їх у клінічній практиці. Безперервний професійний розвиток, що є обов'язковим у рамках іспанської моделі, сприяє підтриманню актуальності знань і навичок лікарів, забезпечуючи високу якість медичної допомоги.

Застосовуючи ці передові практики, Україна зможе значно підвищити рівень медичної освіти, створивши сприятливі умови для постійного професійного зростання своїх медичних працівників. Впровадження глибокої післядипломної підготовки дозволить медичним фахівцям розвивати свою експертність, розширення можливостей для наукових досліджень стимулюватиме інновації, а інтеграція сучасних технологій та симуляційного

навчання сприятиме розвитку передових практичних навичок. Це, своєю чергою, забезпечить надання високоякісної медичної допомоги, зміцнить охорону здоров'я в Україні та позитивно вплине на стан здоров'я населення.

Таким чином, стратегічне запозичення та адаптація найкращих практик є ключем до створення медичної освітньої системи, здатної відповідати на виклики сучасної медицини, та формування висококваліфікованих, професійно орієнтованих медичних працівників, що матимуть необхідні компетентності для забезпечення здоров'я нації.

SECTION 13. THEORY AND TEACHING METHODS

DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.4.13.1

13.1 The academic discipline mastering roadmap for the higher education applicants

Останнім часом у різних сферах діяльності (освітній, науковій, промисловій, торговій, технічній, медичній, маркетинговій, політичній та інших) вважається ефективним розробляти та використовувати дорожню карту (англійською «roadmap»), під якою мається на увазі візуальний інструмент, який допомагає точніше зрозуміти стратегії діяльності, конкретні завдання, етапи їх виконання, способи та терміни контролю тощо. О. Мухаммад дає таке визначення дорожньої «A project roadmap is an essential strategic blueprint that outlines the key elements and milestones of a project over time. It serves as a navigational guide for project managers and their teams, ensuring everyone remains aligned with the overall goals and timelines». Дорожня карта (далі ДК) відрізняється від звичайного плану насамперед тим, що в ній відсутні будь-які деталі, а представлена проста для розуміння стратегія досягнення поставленої мети [351].

Різницю між ДК та беклогом, трекером управління проектом та переліком функцій детально пояснюють М. Зосим та Д. Колесников. Згідно з думкою М. Зосим [352] беклог – це перелік усіх завдань, необхідних для реалізації стратегічної ініціативи, зазвичай впорядкованих за їх пріоритетністю в той час, як ДК перетворює набір завдань та ідей беклогу в стратегічне бачення проблеми. Трекер, на думку дослідника, це перелік завдань, виконавців, запланованих засідань для обговорення основних етапів роботи, терміни виконання тощо, в той час як у ДК підсумовуються основні зусилля, які необхідно докласти для досягнення запланованих результатів. Що ж до переліку функцій, то автор акцентує, що перелік функцій не формує стратегічне мислення, яке сприяє досягненню результату, тоді як ДК показує, як всі ці функції поєднуються і дають результат, який відповідає наміченим цілям. Схожої думки дотримується

і Д. Колесников [353]. Детальніше можна дізнатися про особливості ДК з відео «What is a Project Roadmap? How to Make One and How is it Different from a Gantt Chart?» (<https://www.youtube.com/watch?v=YONopoznJa0>).

Конкретні теоретичні положення та практичні рекомендації з розроблення різних типів ДК ми знаходимо в публікаціях ATLISSIAN, М. Зосими, Д. Колесникова, О. Сухомлин, О. Мухаммада та багатьох інших. Розглянемо детальніше оприлюднені ними напрацювання.

Типи ДК. Різні автори визначають неоднакові типи ДК.

Сухомлин О. [354] називає, наприклад, такі типи ДК: освітні, продуктові, технологічні, галузеві, корпоративні та проєктні. Освітні, на думку автора, це програми навчання та розвитку; продуктові – сценарії розвитку продукту або лінійки продуктів у часі; технологічні – перспективи розвитку технологій; галузеві (ринкові або промислові) – схеми розвитку цілих галузей; корпоративні – плани заходів з розвитку компанії, досягнення ключових цілей і показників; карти проєкту – плани реалізації будь-яких проєктів, із зазначенням основних етапів, обмеженням у часі і з заданим коридором цільових показників. Аналогічні типи ДК пропонує і команда Microsoft 365 [355]. Водночас Д. Колесников [353] пропонує визначати каскадні (waterfall) та гнучкі (agile) ДК, короткострокові та довгострокові, послідовні та паралельні, високоадаптивні та низькоадаптивні, клієнтоорієнтовані ДК.

Структура ДК. Дослідник М. Зосима [352] рекомендує таку структуру ДК: цілі та ініціативи (goals and initiatives), терміни та етапи (releases and milestones), основні характеристики (features), залежність від інших складових (dependencies). О. Мухаммад [351] додає до вищеназваних такі елементи, як можливі ризики та наявні ресурси.

Позитивні риси ДК. Якісні ДК за умов їх ефективного використання, як стверджують автори публікацій, здатні забезпечити в роботі: чіткість (clarity), комунікацію (communication), координацію (coordination), підзвітність (accountability), вирівнювання (alignment), вплив (impact) та пріоритетність (prioritization) [352]. Колесников Д. акцентує на таких позитивних рисах, як

робота за чітко прописаним графіком, можливість оновлювання, визначення пріоритетності завдань та доступність інформації [353].

Створення ДК. Жорстких вимог до створення ДК не існує. Для цього фахівці рекомендують скористатися одним з конструкторів ДК (наприклад, Clinical Trial Roadmap, E-Comm Program Roadmap, UCAI Platform Roadmap, SaaS Product Development Plan тощо). Ефективним вважається і додаток до PowerPoint під назвою Office Timeline. Існує також можливість скористатися безплатним шаблоном з Інтернету. У процесі вибору інструменту для створення ДК М. Зосим [352] пропонує брати до уваги такі фактори: економію часу (time-saving), здатність до підлаштування (customization), зручність для користувача (user-friendly), інтеграцію (integration), візуалізацію (visualization). Серед найбільш популярних сервісів створення ДК Д. Колесников [353] називає такі: RoadMunk, Craft.io, Hygger, Taskworld, Aha!, ProjectManager, Venngage. Що ж до етапів створення ДК, то цей же автор серед ключових називає конкретизацію таких факторів: цільова аудиторія, цілі та завдання проєкту, формат дорожньої карти, учасники команди та сторонні особи, стратегія виконання завдань, основні показники та ресурси, часові рамки, програмне забезпечення та бюджет. Є. Поремчук [356] до вищеперелічених факторів додає необхідність: колективного обговорення ДК, встановлення чітких критеріїв пріоритизації ДК, чіткого бачення проєкту, уникнення зайвої конкретизації. Детальніше основні кроки створення ДК подано у публікації ATLISSIAN Company «How to create an effective project roadmap in 8 steps» [357].

Вимоги до ДК та її презентації. Автори публікацій вважають, що ДК має бути: точною (accurate), дієвою (actionable), актуальною (up-to-date), релевантною та зрозумілою для цільової аудиторії (relevant and easy-to-understand for the intended audience) та візуально переконливою (and visually compelling). ДК треба періодично оновлювати, поширювати та презентувати. Ефективність презентації залежить від її орієнтованості на конкретну аудиторію (audience-awareness), чіткості порядку денного (agenda), коректності поставленої мети (purpose), повноти подання інформації про очікувані результати проєкту

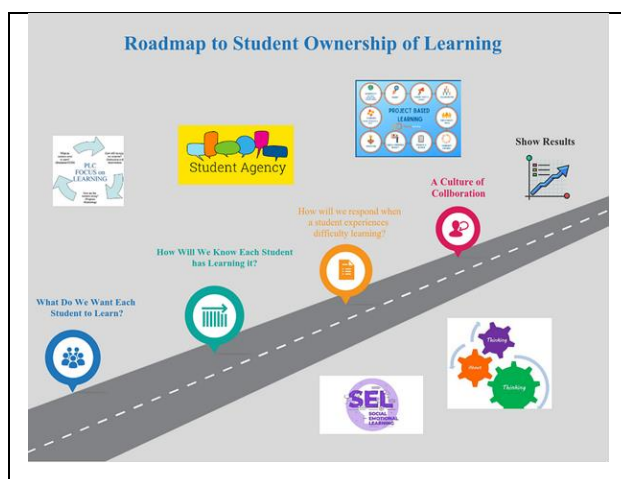
(vision), наявність зворотного зв'язку (feedback), можливість спільного використання (shareability). Рекомендується також включати до ДК окремі візуальні елементи. Наприклад: часові рамки (Timeframe), ієрархію частин проєкту (Hierarchy), прогресу різних складових проєкту (progress) за допомогою різних позначок (кольорів, галочок, заштрихованих смуг тощо) [352, 353, 357].

Вищевикладене дозволяє зробити висновок, що наразі існує досить вагома теоретична база для розроблення ДК різних типів. Перейдемо до **предмета нашого дослідження** – використання ДК в галузі вищої освіти, а саме в оволодінні студентами навчальною дисципліною.

Проблема забезпечення якісної освіти студентів не втрачає своєї актуальності й у наші дні. Для цього розробляються силабуси та навчальні робочі програми дисциплін. Викладачі пишуть додаткові методичні рекомендації та проводять консультації, але не рідко здобувачам вищої освіти (ЗВО) цього виявляється недостатньо, зважаючи на те, що значна кількість навчальних годин (до 2/3) планується на самостійну роботу. Особливо це стосується студентів-заочників, які переважно працюють самостійно (наприклад, із загальної кількості 90 годин на аудиторну роботу відводиться орієнтовно 10 – 15 годин). Аналогічна проблема спостерігається і в умовах дистанційного навчання.

Ефективним за таких обставин стає застосування такого електронного або паперового засобу навчання, як освітня дорожня карта (далі ОДК), яка забезпечує організаційну та методичну підтримку освітнього процесу за умов наявності інших високоякісних його складових (освітньо-професійних та навчальних робочих програм, силабусів, постерів, підручників, посібників, електронного супроводу тощо). ОДК сприяє глибшому розумінню студентами освітньо-професійної та навчальної робочої програм, мотивує їх до систематичної та більш плідної праці. У цьому засобі навчання передбачається строго градуйоване планування, в якому визначаються стратегічні цілі та прогнозовані результати навчання, терміни та способи оцінювання досягнутих результатів тощо.

Проблемі укладання ОДК присвячена незначна кількість публікацій. Проаналізуємо детальніше, що конкретно зроблено. Насамперед перефразуємо визначення ДК в галузі освіти, запропоноване А. Чередніченко [358], і дамо своє робоче визначення ОДК: це освітній документ, в якому здобувачі вищої освіти бачать, яким буде їх шлях упродовж навчання; прописані теми й дати лекцій та семінарських/практичних занять, а ще – корисні матеріали та прогрес у навчанні, тобто всі елементи освітнього процесу. Дослідник вважає, що цим ОДК відрізняється від розкладу, де викладено лише дати й навчальні дисципліни. Так студент розуміє, що й коли на нього чекає та може ефективно планувати свій час. Автори визначають такі типи ОДК: кількомісячні та короткострокові. Адресатами називають: професійні спільноти, керівництво освітніх закладів, методистів, викладачів, лекторів та студентів [358]. Наведемо приклади конкретних освітніх ОДК, розроблених за кордоном і в Україні: Technology Modernization Roadmap [359]; Learning Roadmaps for Higher Education [360]; Using Roadmaps To Create Deeply Digital Lessons For Students [361]; Дорожня карта діяльності закладів дошкільної освіти [362]; МОН: Дорожня карта навчання державною мовою та мовами корінних народів і національних меншин [363]; Дорожня карта НУШ від Лілії Гриневич: дати, цілі, напрямки [364]; Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи [365]; Дорожня карта розвитку професійної (професійно-технічної) освіти для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення на період до 2030 року [366]; Дорожня карта вчителя мовно-літературної галузі: інструментарій оцінювання (для 5 та 6–11 класів закладів загальної середньої освіти) [367]; Дорожня карта вступника в магістратуру [368]; Дорожня карта до багатомовної освіти: зберегти мови, збудувати інклюзивне суспільство [369] та інші. Наведемо приклад ДК студента, взятий з Інтернету (див. мал. 1).



Малюнок 1. Приклад дорожньої карти студента (<https://mariale383.medium.com/roadmap-to-student-ownership-of-learning-b2fa7b3e279b>)

Детальний аналіз двадцяти ОДК дозволяє констатувати, що більшість з них не відповідає вимогам, що висуваються до цього типу освітнього інструменту. Виключенням є ОДК, розроблені під керівництвом Л. Гриневич [364, 365]. Крім того, вкрай обмаль розроблено ОДК викладання конкретних навчальних дисциплін. Отож сфокусуємо нашу увагу на цьому питанні.

До принципово важливих рекомендацій щодо укладання **ОДК навчальних дисциплін** автори відносять в основному такі: поділ навчального курсу на декілька модулів, укладання ОДК до кожного з модулів з подальшим їх структуруванням за тижнями та днями; прописування у комірках подій, які відбуватимуться згідно з розкладом; нагадування про різні види діяльності; терміни виконання завдань; заповнення різноманітних форм тощо. Ефективною вважається і кольорова розмітка. Наприклад: синім кольором позначати зустрічі та лекції; зеленим – тести; рожевим – додаткові види діяльності; жовтим – кінцеві терміни; білим – публікації та повідомлення [358]. Крім того, укладачі ОДК рекомендують забезпечувати чітку візуалізацію, повноту змісту, незначний обсяг текстів, реальність зазначення термінів, доступність для всіх учасників освітнього процесу. Однак, з нашої точки зору цих рекомендацій недостатньо для ефективного створення ОДК оволодіння навчальною дисципліною.

Насамперед треба брати до уваги провідні теоретичні положення та навчально-методичні матеріали, які зумовлюють ефективну реалізацію освітнього процесу, а тому мають враховуватися розробниками такого навчального інструменту. Наприклад, це можуть бути:

- загальні положення закладу вищої освіти щодо організації освітнього та освітньо-наукового процесів;
- акредитовані освітньо-професійні, освітньо-наукові та навчальні робочі програми чи силабуси;
- графіки освітнього та освітньо-наукового процесів;
- положення про порядок розроблення, моніторингу та оновлення освітньо-професійних та освітньо-наукових програм;
- положення про семестровий контроль результатів навчання студентів;
- положення про модульну організацію освітнього та освітньо-наукового процесів;
- положення про модульну контрольну роботу;
- положення про проведення практик здобувачів вищої освіти;
- положення про академічну доброчесність тощо.

Важливою є конкретизація виду ОДК: викладача чи студента. Предметом нашого розгляду є **ОДК студента**. Наступним кроком має бути уточнення аудиторії, якій призначається ОДК оволодіння навчальною дисципліною (рівень вищої освіти, курс навчання, дисципліна). Цей вид ОДК сприяє ефективному самонавчанню студентів та досягненню запланованих результатів навчання, формуванню загальних і спеціальних (фахових) компетентностей в межах конкретної дисципліни, пошуку необхідного навчального матеріалу та глибшому його розумінню.

Наша практика створення ОДК студента показала, що важливою є також конкретизація таких факторів:

- розробника ОДК студента (викладач, студент під керівництвом викладача чи студент самостійно);
- теорії навчання та вивчення конкретної дисципліни;

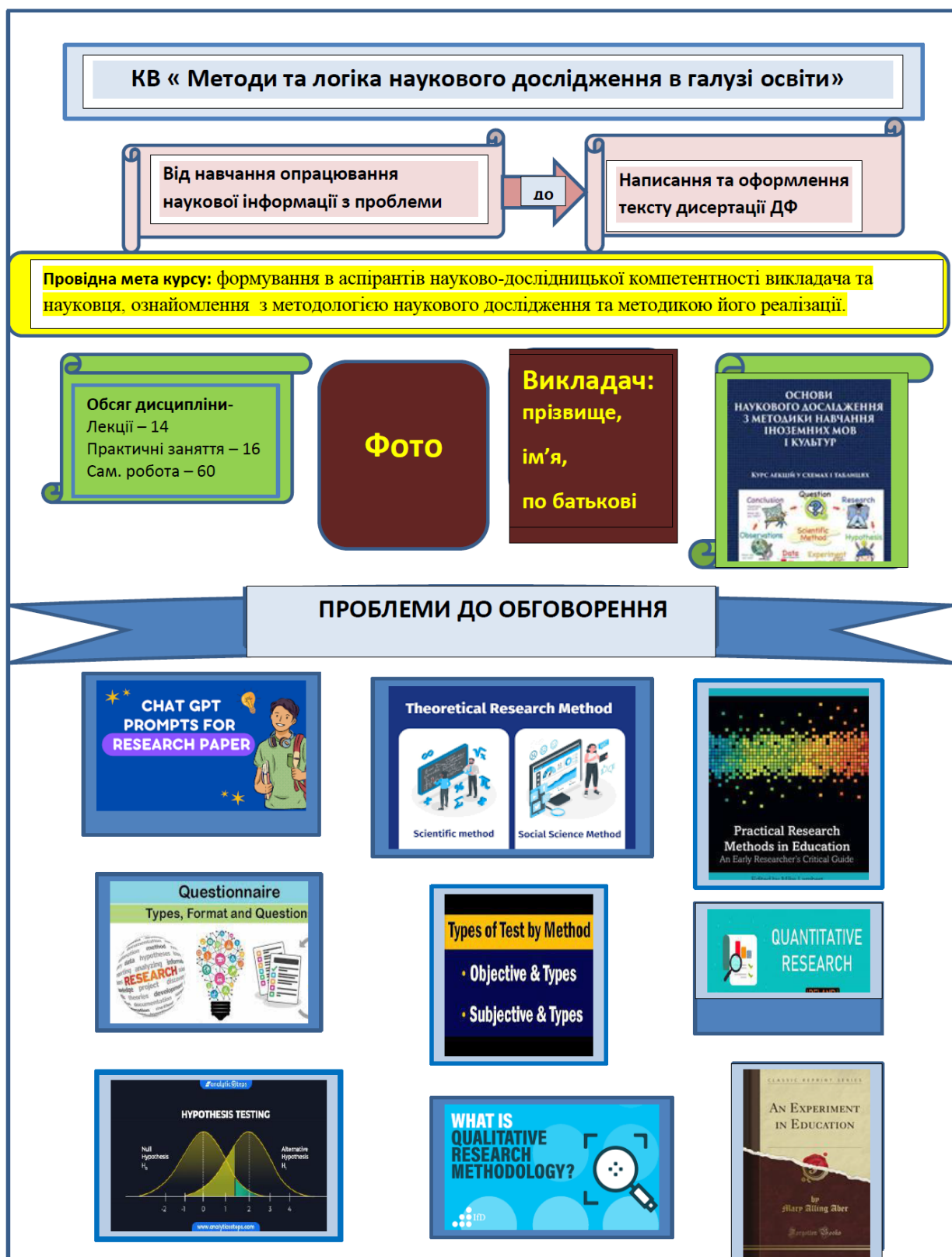
- цілей та завдань ОДК студента, що розробляється;
- модульної організації оволодіння конкретною дисципліною;
- робочої навчальної програми дисципліни;
- навчального плану викладання дисципліни;
- графіку викладання дисципліни;
- загальної методики викладання дисципліни;
- методики контролю та оцінювання результатів навчання;
- навчальних матеріалів з дисципліни;
- цифрових засобів навчання;
- штучного інтелекту.

Якісно розроблена ОДК студента сприяє імплементації автономного навчання та його диференціації.

Досвід викладання нами навчальних дисциплін з використанням ОДК студента продемонстрував ефективність їх укладання самими студентами під керівництвом викладача, за його рекомендаціями. Наведемо приклади окремих рекомендацій (далі – Р.) на матеріалі курсу за вибором в аспірантурі «Методи та логіка наукового дослідження в галузі освіти».

Р.0. Перш ніж скористатися наведеними нижче рекомендаціями перевірте, чи ознайомлені Ви з основними теоретичними положеннями та навчально-методичними матеріалами, необхідними для укладання ОДК, зазначеними вище.

Р.1. Якщо Ви обираєте курс за вибором, ознайомтеся з постером до нього (див. мал. 2) і вирішить, чи буде він корисним для написання Вами дисертації.



Мал. 2. Приклад постера до навчальної дисципліни

Р.2. Якщо Ви обрали дисципліну, чи вона є нормативною, ознайомтеся з її силабусом і з'ясуйте кількість модулів та основні теми змістового модуля 1 (див. табл. 1). Випишіть їх для укладання Вашої персональної ОДК.

Таблиця 1.

Приклад фрагменту силабуса дисципліни «Методи та логіка наукового дослідження в галузі освіти»

<p style="text-align: center;">Змістовий модуль 1</p> <p style="text-align: center;">Методологічні засади та методи реалізації наукового дослідження</p> <p>Тема 1. Наука – як система знань. Методика навчання як наука. Структура і зміст науково-дослідницької компетентності ДФ в галузі освіти.</p> <p>Тема 2. Організація наукової діяльності здобувачів вищої освіти в галузі освіти. Методологія наукового пошуку в галузі освіти.</p> <p>Тема 3. Теоретичні методи наукового дослідження у педагогічних науках.</p> <p>Тема 4. Основні емпіричні методи дослідження у педагогічних науках: опрацювання наукових публікацій, навчальної документації, результатів викладацької діяльності, наукового спостереження, опитування тощо.</p> <p>Тема 5. Додаткові емпіричні методи дослідження у педагогічних науках: тестування, пробне навчання, експеримент тощо.</p>
--

Р. 3. Вивчіть детально робочу програму навчальної дисципліни на сайті Вашого закладу освіти та зафіксуйте такі дані для укладання Вашої персональної ОДК:

- кількість лекцій і практичних занять, консультацій та годин самостійної роботи;
- загальні та фахові компетентності;
- структура програми навчальної дисципліни та тематичний план занять;
- очікувані програмні результати навчання з дисципліни;
- форми та критерії оцінювання результатів навчання;
- графік оцінювання (назви тем та види контролю);
- зміст і терміни проведення модульних контрольних робіт;
- вимоги до заліку/іспиту;
- базові підручники, посібники, методичні рекомендації; ресурси репозитарію університету; цифрові засоби навчання (електронні бібліотеки; презентації; тестові завдання; віртуальні лабораторні роботи; відеокурси тощо) (див. табл. 2).

Таблиця 2.

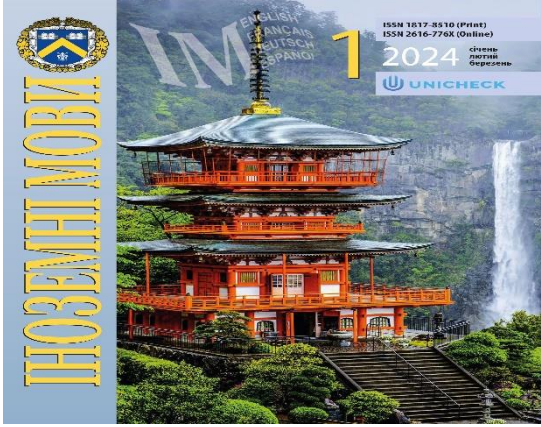
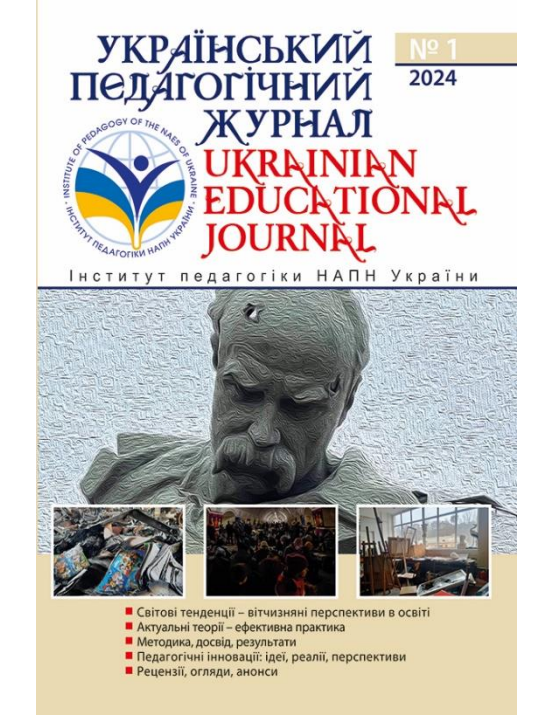
Приклад фрагмента програми навчальної дисципліни

№	Назва теми	Види контролю
1	Загальна характеристика, структура і зміст дисертації доктора філософії	Тестування письмове. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація виконаних науково-дослідних завдань.
2	Вимоги до оформлення дисертації доктора філософії	Тестування письмове. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація виконаних науково-дослідних завдань.
3	Основні методи наукового дослідження в галузі освіти	Тестування комп'ютерне. Демонстрація підготовлених науково-дослідницьких проєктів. Демонстрація виконаних науково-дослідних завдань.
4	Допоміжні методи наукового дослідження в галузі освіти	Тестування комп'ютерне. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація підготовленого науково-дослідного проєкту. Демонстрація електронної презентації «Наукові дебати».
5	Модульна контрольна робота (МКР)	Письмова МКР. Презентація та захист індивідуальної траєкторії професійно-наукового розвитку.

Р. 4. Перегляньте сайти наукових і навчально-методичних видань Вашого (чи іншого) закладу освіти (наприклад, <https://www.knlu.edu.ua/zbirnyky-naukovykh-vydan.html>; <https://sciencejournals.knu.ua>; https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/science_journal/index.php; <https://www.kpi.ua/journal>; <http://journals.hnpu.edu.ua>; http://publications.lnu.edu.ua/?_gl=1*1s6m9hx*_ga*MjE1NzQwNTE2LjE3MTkxMjk5NTI.*_ga_EZYEYGNTQR*MTcxOTEyOTk1Mi4xLjEuMTcxOTEzMDMyOC4wLjAuMA..) і виберіть ті з них, які Вам бажано внести до ОДК для опрацювання (див. табл. 3). Перевірте, чи є вибрані вами видання фаховими, скориставшись інформацією Міністерства освіти і науки України, яка регулярно оновлюється (<https://mon.gov.ua/nauka/nauka-2/atestatsiya-kadriv-vishchoi-kvalifikatsii/naukovi-fakhovi-vidannya>).

Таблиця 3.

Приклади збірників наукових фахових видань та журналів для вибору


<ul style="list-style-type: none"> ▪ Науково-методичний журнал "<u>Іноземні мови</u>" Періодичність – 4 номери на рік Головний редактор – проф. Черниш В. В. (Фахове видання з педагогічних наук) ▪ "<u>Вісник КНЛУ. Серія "Філологія"</u>" Періодичність – 2 номери на рік Головний редактор – проф. Васько Р. В. (Фахове видання з філологічних наук) ▪ "<u>Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія"</u>" Періодичність – 2 номери на рік Головний редактор – доц. Максименко Л. О. (Фахове видання з педагогічних наук) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Науковий «Український педагогічний журнал». Періодичність – 4 номери на рік Головний редактор – Топузов О. М., дійсний член НАПН України, проф., директор Інституту педагогіки НАПН України (Фахове видання з педагогічних наук) ▪ Науковий журнал "Advanced Education" (Сучасна освіта) Періодичність – 2 номери на рік Головний редактор – проф. Корнева З. М. (Фахове видання з педагогічних наук) ▪ Науковий журнал "Education: Modern Discourses" ("Освіта: сучасні дискурси") Періодичність – 1 номер на рік Головний редактор – Кремень В., проф., дійсний член (академік) Національної академії наук України і Національної академії педагогічних наук України, Президент, Національна академія педагогічних наук України (Фахове видання з педагогічних наук) 	

Р. 5. Ознайомтеся з сайтом кафедри/відділу, за якою/яким закріплена дисципліна, ОДК оволодіння якою Ви укладаєте (наприклад, <https://aspirantura.knlu.edu.ua>). Зафіксуйте, якими матеріалами можна скористатися та внести їх до Вашої індивідуальної ОДК. Різні ЗВО викладають різні навчально-методичні та

інформаційні матеріали: робочі навчальні програми, контрольно-оцінювальні вимоги, зразки модульних контрольних робіт тощо (див. табл. 4).

Таблиця 4.

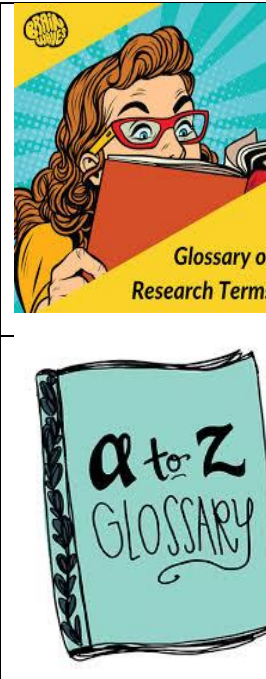
Приклад науково-методичних матеріалів для вибору та використання

<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Освітньо-наукові програми</u> ○ <u>Навчальні плани</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>011 Освітні, педагогічні науки</u> ▪ <u>035 Філологія</u> ○ <u>Робочі програми дисциплін</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>011 Освітні, педагогічні науки</u> ▪ <u>035 Філологія</u> ○ <u>Науково-викладацька практика</u> ○ <u>Розклад занять</u> ○ <u>Графік навчального процесу</u> <u>Заліково-екзаменаційна сесія</u> 	
---	--

Р. 6. Ознайомтеся з глосаріями наукової термінології і виберіть той, яким Ви плануєте користуватися у своєму науковому дослідженні. Зазначте на ОДК дати його опрацювання (див. табл. 5).

Таблиця 5.

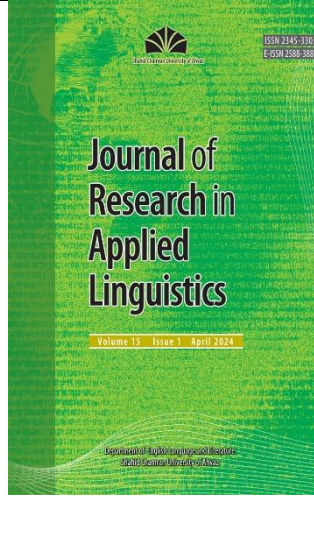
Перелік глосаріїв наукової термінології для вибору та опрацювання

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Glossary of Research Terms https://www.researchgate.net/publication/324775202_Glossary_of_Research_Term ▪ Glossary of Frequently Used Terms in Educational. Research https://philarchive.org/archive/MASGOF-2 ▪ Glossary of Research Terms https://student.societyforscience.org/glossary-research-terms ▪ Glossary of Key Terms https://ctl.wustl.edu/resources/glossary-of-pedagogical-terms/ ▪ Glossary of Pedagogical Terms https://ctl.wustl.edu/resources/glossary-of-pedagogical-terms/ ▪ Glossary of Key Research Terms https://wac.colostate.edu/repository/writing/guides/researchglossary/ ▪ Glossary in a Dissertation – A Comprehensive Guide ▪ Glossary of language teaching terms for ESL and EFL educators https://sanako.com/glossary-of-language-teaching-terms-for-educators 	
---	---

Р.7. Перегляньте зміст зарубіжних наукових журналів вільного доступу і виберіть 2 з них, які Ви заплануєте в ОДК для опрацювання у процесі роботи над першим модулем навчальної дисципліни. Зверніть увагу на видання з суміжних галузей знань: педагогіки, психології, філології, методики навчання іноземних мов, культурознавства тощо (див. табл. 6).

Таблиця 6.

Перелік зарубіжних наукових журналів вільного доступу для вибору та опрацювання

<ul style="list-style-type: none">▪ Journal of Research in Applied Linguistic https://www.google.com/search?client=opera&q=•+Journal+of+Research+in+Applied+Linguistics&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8▪ Journal of Research in Applied Linguistic Studies https://rals.scu.ac.ir▪ International Journal of Foreign Language Teaching and Research https://www.google.com/search?client=opera&q=•+International+Journal+of+Foreign+Language+Teaching+and+Research&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8▪ Research in the Teaching of English https://ncte.org/resources/journals/research-in-the-teaching-of-english/▪ International Journal of Research in English Education https://ijreeonline.com	
--	--

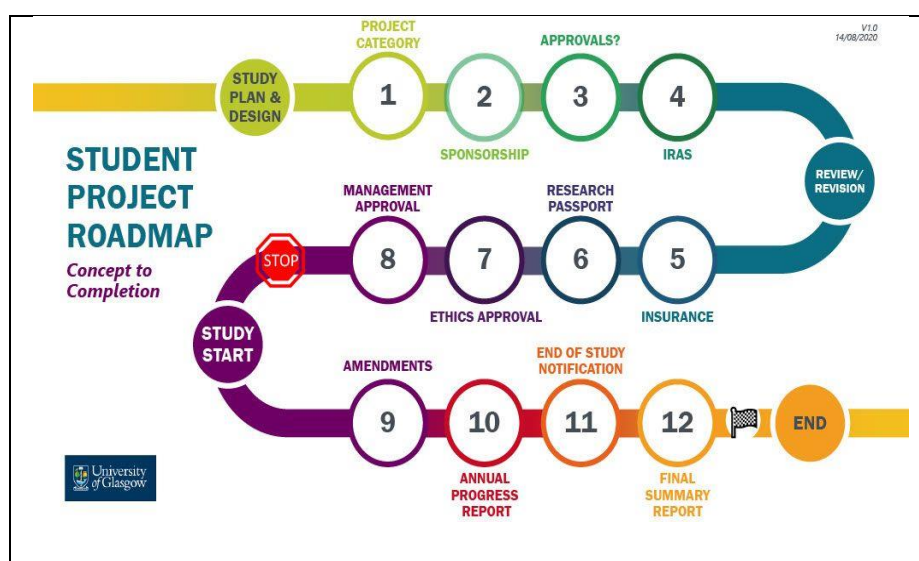
Р. 8. Ознайомтеся поверхнево зі змістом запропонованих відео і виберіть два з них для детального опрацювання. Заплануйте цей вид роботи у своїй індивідуальній ОДК (див. табл. 7).

Таблиця 7.

Перелік відео для вибору та опрацювання

<ul style="list-style-type: none">▪ Research Methodology 101: Simple Explainer With Examples (+ FREE Template) https://www.youtube.com/watch?v=TEqYnV6KWfY&list=PLvcb33xNTVUmfIpA5majoCXgLS5mFOcck▪ Qualitative vs Quantitative vs Mixed Methods Research: How To Choose Research Methodology https://www.youtube.com/watch?v=hECPeKv5tPM&list=PLvcb33xNTVUmfIpA5majoCXgLS5mFOcck&index=2▪ Quantitative Data Analysis 101 Tutorial: Descriptive vs Inferential Statistics (With Examples) https://www.youtube.com/watch?v=EUeQRE5UJpg&list=PLvcb33xNTVUmfIpA5majoCXgLS5mFOcck&index=8▪ How To Write The Research Methodology Chapter: 5 Time-Saving Tips + Examples https://www.youtube.com/watch?v=hn-jyMxou24&list=PLvcb33xNTVUmfIpA5majoCXgLS5mFOcck&index=9▪ Types of Mixed Methods Designs 2.0~GM Lectures https://www.youtube.com/watch?v=jNo4BXGfSN4

Р. 9. Проаналізуйте рекомендовані шаблони (templates) ОДК і виберіть той, який на Вашу думку підходить для укладання індивідуальної освітньої карти оволодіння обраною навчальною дисципліною або укладіть її самостійно за допомогою конструктора (рекомендовані сервіси: Roadmunk, GanttPRO, ClickUp, Productplan, Aha!, Productboard, Venngage). Не забудьте й про необхідність дотримання основних вимог до ОДК та використання різних кольорів та маркерів, галочок, заштриховувань тощо [357, 352, 353]. Наведемо приклад шаблону дорожньої карти студента (див. мал. 3).



Мал. 3. Зразок шаблону дорожньої карти студента (<https://www.gla.ac.uk/college/mvls/informationforcurrentstudents/studentresea>)

Р.10. Якщо у Вас виникли складнощі з укладанням індивідуальної ОДК, спробуйте скористуватися для цього штучним інтелектом (наприклад, Gamma.app, Tome, Gpt Chat, Lumen 5, Fliki, Artbreeder, runwayML). Якщо ж Ви цього ще ніколи не робили, подивіться відео “ChatGPT – повний детальний огляд можливостей і 22 способи використання (від новачка до експерта)” (<https://www.youtube.com/watch?v=Bo23BTesK2o>); “Як використовувати педагогу чат GPT” (<https://www.youtube.com/watch?v=o6l9ZAF0tE>); “Writing Project Roadmap Using ChatGPT and AI” (<https://www.youtube.com/watch?v=49S1mIaNP1w>). Зверніть особливу увагу на коректність формулювання запиту.

Укладену Вами індивідуальну ОДК обговоріть з викладачем і у разі її схвалення використовуйте в освітньому процесі.

Практика роботи показала, що студенти аспірантури успішно самостійно укладають свої індивідуальні ОДК навчальних дисциплін і вважають їх ефективними. Перспективу дослідження вбачаємо в апробації цього засобу навчання у роботі зі студентами бакалаврату та магістратури.

13.2 Prospective foreign languages teaching professionals' innovation competence structure

У цьому розділі монографії ми розглянемо такі основні питання: інноваційна компетентність майбутніх фахівців з навчання іноземних мов, формування іншомовної комунікативної компетентності у закладах вищої освіти, структура інноваційної компетентності, знання про інноваційну компетентність, уміння реалізувати інноваційну компетентність, комунікація з питань реалізації інноваційної компетентності у навчанні іноземних мов і культур, автономність та відповідальність у впровадженні інноваційної компетентності в навчання іноземних мов і культур.

Проблемі іншомовної освіти в Україні наразі приділяється особлива увага. На підтвердження цієї тези наведемо приклади державних документів, спрямованих на розв'язання цієї проблеми: «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти», 2018 р. (<https://is.gd/Ss4g4a>); Законопроект «Про застосування англійської мови в Україні», 2023 р. (<https://ips.ligazakon.net/document/ji09534b?an=2>); «Державна політика щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти», 2023 р. (<https://is.gd/m3HWyS>); «Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України», 2023 р. (<https://is.gd/8JTO8Q>); «Національний проєкт з популяризації англійської мови в Україні Future Perfect», 2023 р. (<https://is.gd/94R7zX>) та інші. Зрозуміло, що для досягнення запланованих цілей необхідні висококваліфіковані вчителі/викладачі, філологи, перекладачі, фахівці різних спеціальностей зі знанням іноземних мов та розвиненою інноваційною компетентністю. Розглянемо вимоги до формування зазначеної компетентності у державних стандартах та університетських документах.

У Стандарті вищої освіти України для другого (магістерського) рівня галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні

науки» у нормативному змісті підготовки здобувача вищої освіти зазначено таку спеціальну компетентність, як «Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або *інноваційного* характеру в сфері освіти й педагогіки» і такий результат навчання «Розробляти та реалізовувати *інноваційні* й дослідницькі проекти у сфері освіти/педагогіки та міждисциплінарного рівня із дотриманням правових, соціальних, економічних, етичних норм (<https://is.gd/2qWSC7>).

Стандартів підготовки бакалаврів та докторів філософії із зазначеної спеціальності на дату написання монографії не існує, але ця компетентність фігурує у «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (<https://is.gd/LIwMP0>). У Стандарті вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія» інноваційна компетентність не зазначена (<https://is.gd/NL1yOr>).

Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія містить інноваційну компетентність у такому формулюванні «Планувати, організовувати, здійснювати і презентувати дослідження та/або *інноваційні розробки* в конкретній філологічній галузі» (<https://is.gd/2qWSC7>).

До того ж інноваційну компетентність внесено до змісту значної кількості освітніх та освітньо-наукових програм закладів вищої освіти. Наприклад, в освітній програмі «Бакалавр освіти за спеціалізацією 014.021 Англійська мова і література» зазначена компетентність має назву «дослідницько-інноваційна компетентність» та подається вона у такому формулюванні «Здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі та використовувати різноманітні *інновації* й підходи до розв'язання проблем у професійній діяльності» (<https://is.gd/HZcDQD>). В освітній програмі Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Зарубіжна література та англійська мова: теорія і методика навчання» ступеня вищої освіти «бакалавр»

спеціалізації 014.021 «Англійська мова та зарубіжна література» зафіксовано таку загальну компетентність «Здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості» і спеціальної компетентності «Здатність добирати й використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) до викладання англійської мови та зарубіжної літератури на підставі передового вітчизняного й міжнародного досвіду; використовувати *інновації* у професійній діяльності» (<https://is.gd/rCaPWa>). В освітній програмі на здобуття освітнього ступеня магістр цього ж університету за спеціальністю 035 «Філологія» спеціалізації 035.041 Германські мови і літератури (переклад включно), перша – англійська галузі знань 03 «Гуманітарні науки» «Здатність генерувати нові ідеї (креативність)» (<https://is.gd/C7O0LG>).

Щодо освітньо-наукових програм підготовки аспірантів, то вони неодмінно містять компетентність, що розглядається, але з незначними змінами у назві та змісті. В освітньо-науковій програмі «Сучасні наукові освітні студії: педагогіка, методика навчання іноземних мов і культур, наукова англійська мова» третього рівня здобуття вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 Освіта / Педагогіка» Київського національного лінгвістичного університету зазначаються такі спеціальні компетентності: «Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або *інноваційного* характеру в сфері освіти й педагогіки», «Здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та *інновацій* в освіті», «Здатність ініціювати й організовувати професійну, *науково-інноваційну* та викладацьку діяльність, зокрема в ситуаціях, що потребують нових стратегічних методів і прийомів...», «Здатність створювати та реалізовувати освітні моделі й *інноваційні* технології, враховуючи вагомні умови навчання і впроваджувати їх до педагогічної практики» (<https://is.gd/CgrMzS>). Освітньо-наукова програма підготовки доктора філософії зі спеціальності 035 Філологія «Філологія у вимірах сьогодення:

мовознавство, літературознавство, перекладознавство» Київського національного лінгвістичного університету містить такі вимоги до формування інноваційної компетентності аспіранта «Здатність до участі в роботі вітчизняних та міжнародних дослідницьких колективів з урахуванням європейської та євроатлантичної інтеграції держави; демонстрації значної авторитетності, *інноваційності*, високого ступеню самостійності, академічної та професійної доброчесності, постійної відданості розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності» (<https://is.gd/uyCNvB>).

У проєкті освітньої програми «Освітні, педагогічні науки» Київського національного університету імені Тараса Шевченка рівня вищої освіти доктор філософії спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки однією з фахових компетентностей є «Усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або *інноваційних розробок* у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту інтелектуальної власності на результати досліджень та *інновацій*» (<https://is.gd/zGiMny>).

Освітньо-наукова програма «Філологія» на здобуття освітнього ступеня доктор філософії за спеціальністю 035 Філологія у галузі знань 03 Гуманітарні науки цього ж закладу вищої освіти містить такі компетентності: загальну «Здатність генерувати нові ідеї (креативність), обґрунтовувати власні оригінальні концепції» та фахову «Здатність формулювати оригінальні ідеї стосовно художніх творів, методологічні підходи до їх аналізу, у тому числі засновані на принципах міждисциплінарних досліджень» (<https://is.gd/CK0R1w>).

В освітньо-науковій програмі “Освітні, педагогічні науки” третього рівня вищої освіти з підготовки докторів філософії у галузі 01 “Освіта/Педагогіка” за спеціальністю 011 “Освітні, педагогічні науки” Національного університету оборони України заплановано формування компетентності «Здатність використовувати традиційні, сучасні та *інноваційні* методики, технології, методики і засоби наукових досліджень і науково-педагогічної діяльності згідно зі вимогами сучасних методологічних підходів до наукової й науково-педагогічної діяльності» ([https://nuou.org.ua /assets/](https://nuou.org.ua/assets/)

documents/p1-011-2022.pdf.). На факультеті лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» до освітньо-наукової програми «Філологія» на здобуття освітнього ступеня доктор філософії за спеціальністю 035 Філологія у галузі знань 03 Гуманітарні науки вписано компетентності «Здатність до лінгвокреативної діяльності в науково-інноваційній сфері», «Здатність до інноваційного переосмислення і застосування методів інших галузей знань для реалізації завдань міждисциплінарних філологічних досліджень», «Здатність до раціонального та ефективного використання інноваційних інформаційних технологій на різних етапах провадження науково-дослідної та перекладацької діяльності» та «Здатність планувати, організовувати професійну, науково-інноваційну, перекладацьку та викладацьку діяльність, зокрема в ситуаціях, що потребують нових стратегічних підходів» (<https://is.gd/Nuizr4>).

Отже, підсумуємо вищесказане. Наведені фрагменти освітніх та освітньо-наукових програм різних закладів вищої освіти дозволяють констатувати таке:

- Інноваційна компетентність зазначена в окремих освітніх програмах підготовки студентів бакалаврату.
- Інноваційна компетентність зазначена в більшості освітніх програм підготовки студентів магістратури.
- Інноваційна компетентність зазначена в усіх освітніх програмах підготовки студентів аспірантури.
- Здатності, що належать до інноваційної компетентності, подано в освітніх та освітньо-наукових програмах у різних формулюваннях та обсягах.
- Чітка структура інноваційної компетентності не простежується.
- Зміст інноваційної компетентності за рівнями вищої освіти не структуровано.

Завершимо огляд ствердженням, що проблема формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців з навчання іноземних мов і культур є актуальною, але потребує додаткових наукових розвідок.

Насамперед розглянемо різні тлумачення терміну **«інноваційна компетентність»**. У публікаціях багатьох науковців наведено значну кількість трактувань (Л. Ващенко, І. Дичківська, С. Загородній, О. Ігнатович, В. Харагірло, Л. Штефан, Л. Веджімонт, Д. Ван Дамм, В. Дейвіс, Дж. Кейес, Н. Лонгворз, Д. Опп, С. Паніцидис, Дж. Равен, Х. Хартайер та ін.). Дамо кілька прикладів. О. Проценко та С. Юрочко розглядають інноваційну компетентність як «інтегральну характеристику, що охоплює здатності з розроблення, освоєння та втілення інновацій в практику педагогічної діяльності, що ґрунтується на відповідних знаннях і вміннях фахівця через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду» [370]. А. Ігнатович трактує інноваційну компетентність як систему спеціальних теоретичних знань з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, умінь ефективно застосовувати їх та практичних навичок [371]. Ю. Дзюбенко додержується іншої думки. Він вважає, що «інноваційна компетентність є системним утворенням, до компонентів якого разом з визначеними вище входять в аспекті діяльнісного підходу мета, завдання, форми, методи, результат інноваційної діяльності. Не можна, звичайно, розглядати інноваційну компетентність у розриві з її носієм. А, отже, до її структури слід додати й мотиви діяльності педагога» [372]. Звернемо увагу і на визначення поняття інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів, запропоноване В. Ляшенко, «як інтегрованого особистісного новоутворення, результату професійної підготовки, що охоплює специфічні професійні знання, уміння, досвід і професійно значущі особистісні якості та характеризується наявністю креативності, здатністю конструювати та впроваджувати інноваційні технології навчання молодших школярів, орієнтуючись на їхні індивідуальні особливості, інтереси та потреби» [373].

Зарубіжні дослідники також пропонують різні тлумачення інноваційної компетентності. На сайті компанії Really Good Innovation викладено таке пояснення «Competencies for innovation refer to the skills, knowledge, capabilities, and attributes needed for an organization to carry out innovation successfully» (<https://www.reallygoodinnovation.com>). Ми повністю підтримуємо

висловлювання R. Ovbiagbonhia «Innovation competence has been viewed from many different angles by different scholars. ... Given the many perspectives on what innovation competence is and can be, there is little consensus on its definition and meaning» [374].

Підведемо ризику наведеним фактам та констатуємо, що загальноприйнятого визначення інноваційної компетентності в цілому та майбутнього фахівця з навчання іноземних мов і культур зокрема, як показав огляд наукових праць, поки що не існує. У цій публікації ми будемо орієнтуватися на запропоноване нами *робоче визначення* шуканої компетентності: здатність майбутнього фахівця в галузі навчання іноземних мов і культур до створення, оволодіння та впровадження в освітній процес інновацій у навчанні іноземних мов і культур, що ґрунтується на відповідних знаннях, уміннях та особистісних якостях, які потребують конкретизації.

Структура інноваційної компетентності майбутнього фахівця з навчання іноземних мов і культур також трактується дослідниками з різних позицій. Наведемо кілька прикладів. В. Радкевич до ключових компонентів інноваційної компетентності викладачів закладів професійної освіти відносить: *когнітивний*, який охоплює розуміння основ їхньої інноваційної діяльності; *технологічний*, що актуалізує володіння викладачами сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та інтерактивними методами навчання тощо; *діяльнісний*, що охоплює готовність викладачів до впровадження інновацій тощо; *особистісний*, що охоплює рефлексію власної діяльності, готовність до роботи в команді й комунікації тощо [375]. О. Проценко та С. Юрочко вважають провідними складниками зазначеної компетентності здатності з розроблення, освоєння та втілення інновацій в практику педагогічної діяльності, які базуються на відповідних знаннях, уміннях, особистісних якостях та досвіду фахівця [370]. І. Дичківська схиляється до думки, що компонентами компетентності, що розглядається, є мотиви, знання, навички та особистісні якості викладача, що забезпечують ефективність застосування в його діяльності нових інноваційних технологій [376]. С. Загородній пропонує включати до інноваційної

компетентності знання, вміння, особистісні якості та управлінський досвід [377]. Аналогічну думку знаходимо у Л. Штефан: знання, уміння, досвід за умови сформованості відповідних професійних якостей [378]. Л. Ващенко на відміну від інших точок зору включає до структури компетентності здатність до аналізу моніторингових даних і продукування педагогічних інновацій, оприлюднення результатів, а також забезпечення умов для реалізації нових ідей у системі освіти [379]. В. Радкевич акцентує на тому, що інноваційна компетентність викладача це «широкий спектр інноваційних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей і морально-етичних цінностей, необхідних йому для ефективного генерування та впровадження технологічних і педагогічних інновацій в освітній процес» [375]. Ю. Дзюбенко розглядає структуру інноваційної компетентності вчителя як систему, що включає спеціальні теоретичні знання з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, уміння ефективно застосовувати їх та практичні навички, що забезпечують здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності [372].

У зарубіжних наукових розвідках зустрічаються також різні тлумачення інноваційної компетентності. J Ursin & H. Nuutinen, наприклад, вважають, що «Innovation competence is a set of complex skills, types of knowledge and attitudes that are interrelated» [380]. Майже схожої думки дотримуються і E. Chell & R. Athayde «Innovation competence, like any competence, involves the integration of knowledge, skills, and attitudes. Innovative individuals have been reported to have a high level of creative abilities and leadership abilities, to be highly persistent and task motivated, to display a high level of creative self-efficacy, to have the propensity to take calculated risks and to like working on ambiguous and complex problems» [381]. Завершимо наведення прикладів словами Robert Akugbe Ovbiagbonhia «The literature is quite elaborate about the components of innovation competence that should be developed, and several conceptual descriptions of innovation competence exist, which vary tremendously» [374]. Отже огляд різних наукових поглядів свідчить про те, що серед вчених не існує єдиної думки щодо структури інноваційної компетентності. Що ж до структури зазначеної компетентності майбутніх

фахівців у галузі навчання іноземних мов і культур, то на науковому рівні вона майже не розглядалася.

Для уточнення **структури** інноваційної компетентності майбутніх фахівців з навчання іноземних мов і культур на наукових засадах вважаємо доцільним враховувати такі сучасні підходи: аксіологічний, гуманістичний, діяльнісний, інтегративний, колаборативний, компетентнісний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, проєктний, рефлексивний, середовищний, синергетичний, системний та технологічний. При цьому основоположним вважаємо компетентнісний підхід, оскільки на його засадах розроблено Національну рамку кваліфікацій (НРК) України, один з основоположних державних документів. Нагадаємо, що «Національна рамка кваліфікацій – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів освіти. Кожен рівень – це завершений етап освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей особистості, які визначені, як правило, стандартом освіти та відповідають певному рівню Національної рамки кваліфікацій» [382]. Згідно з цим документом рівні вищої освіти «бакалавр», «магістр» і «доктор філософії» відповідають 6-му, 7-му та 8-му рівням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Опис кваліфікаційних рівнів містить такі компоненти: знання, уміння / навички, комунікацію, відповідальність та автономію. Зважаючи на сказане, схилиємося до думки, що структура інноваційної компетентності має бути представлена таким пакетом підкомпетентностей: знання про інноваційну діяльність у сфері навчання іноземних мов і культур; уміння реалізувати інновації у сфері навчання іноземних мов і культур; комунікація з питань, що стосуються інновацій у навчанні іноземних мов і культур; автономність та відповідальність у реалізації інновацій у навчанні іноземних мов і культур (див. рис. 1).

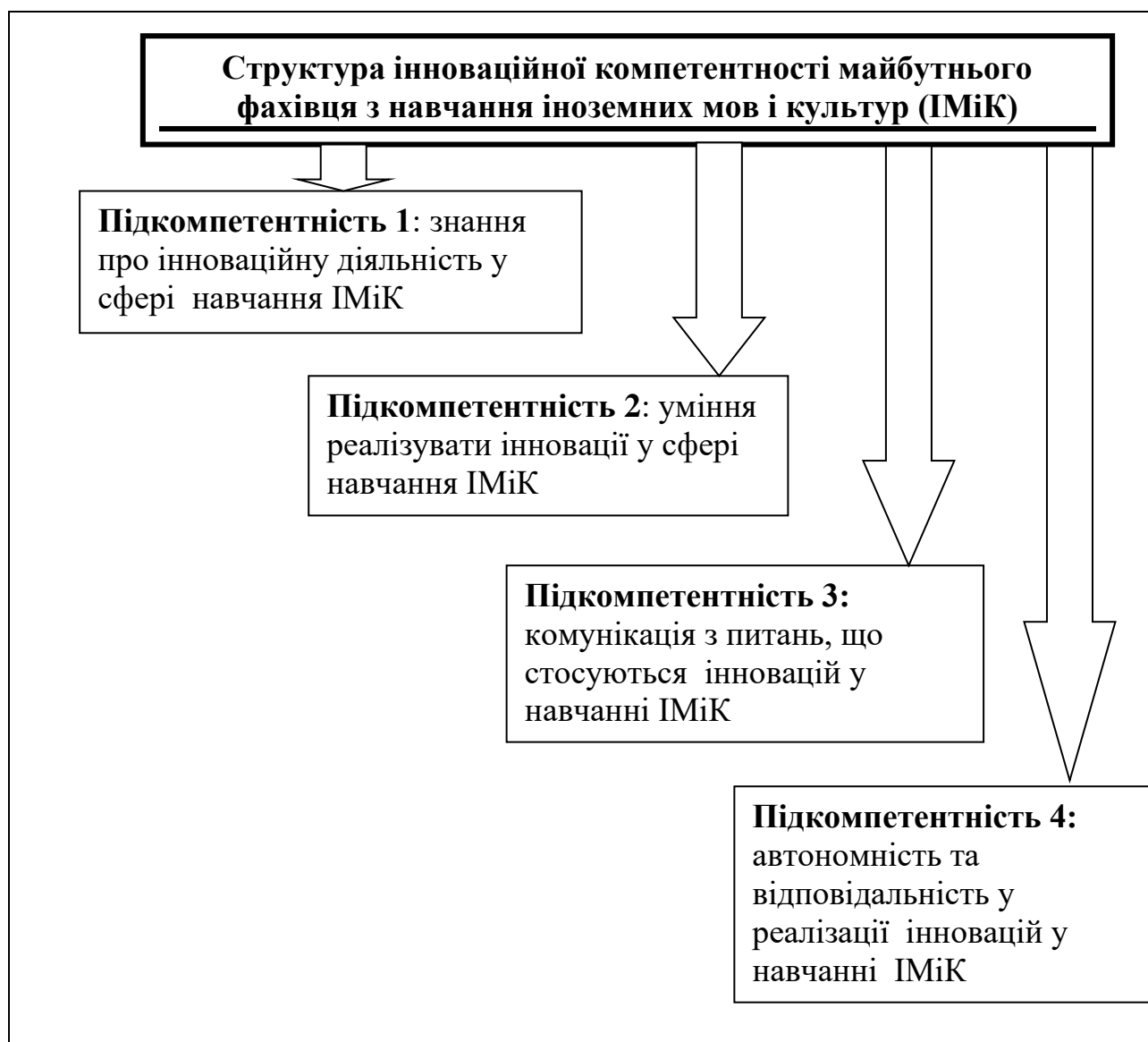


Рис.1. Структура інноваційної компетентності майбутнього фахівця в галузі навчання іноземних мов і культур

Наступним кроком дослідження є визначення **структури кожної з підкомпетентностей, які** складаються з мікрокомпетентностей для конкретного рівня освіти (бакалаврата, магістратури, аспірантури) та для кожного з курсів навчання. Продемонструємо це на прикладі підкомпетентності 1 (див. рис. 2).

Аналогічно можна представити структуру інших підкомпетентностей та мікрокомпетентностей. Кількість курсів навчання на кожному з рівнів освіти може змінюватися відповідно до навчального плану певної освітньої чи освітньо-наукової програми.

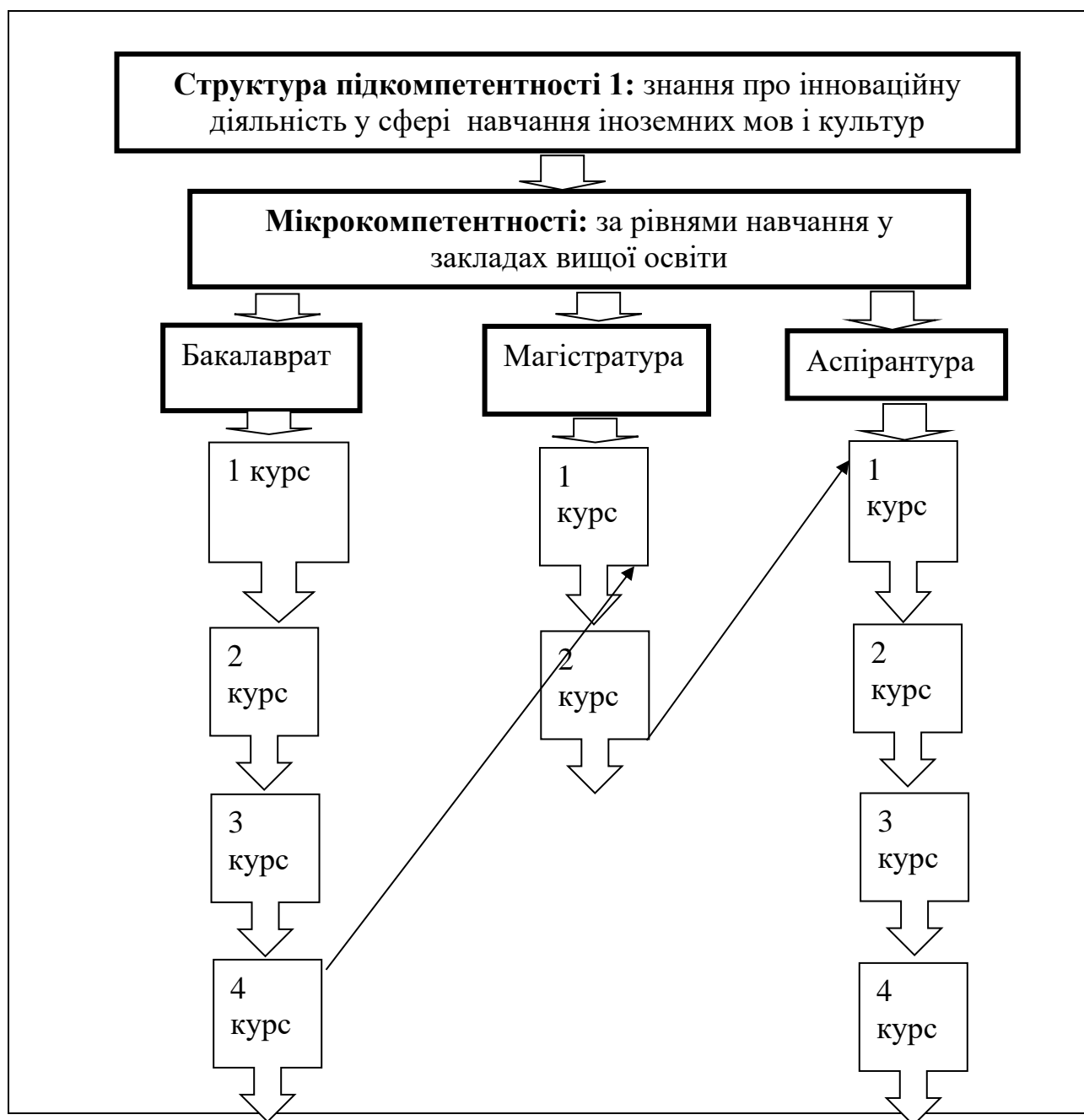


Рис. 2. Структура підкомпетентності: знання про інноваційну діяльність у сфері навчання іноземних мов і культур

Отже, ми розробили структуру інноваційної компетентності майбутніх фахівців з навчання іноземних мов і культур в аспекті кваліфікаційних рівнів НРК України, яку обговорено з науковцями на науково-практичних конференціях та семінарах з проблем освіти загалом та методики навчання іноземних мов і культур зокрема. В цілому вона одержала підтримку як

викладачів і перекладачів, так і здобувачів вищої освіти й може використовуватися науковцями в наступних розвідках цієї проблеми у теоретичному та практичному аспектах.

Вважаємо, що наступним кроком у дослідженні проблеми інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти має стати уточнення змісту кожної з її підкомпетентностей та мікрокомпетентностей згідно з її розробленою структурою та технології її удосконалення [383].

REFERENCES

1. Шмагало Р. Т. Декоративне мистецтво і еко-дизайн: філософсько-освітні основи розвитку і сучасні виклики. *Art and Design*. 2020. № 4 (12). С. 185-194.
2. Близнюк М. Екологічний дизайн: теоретичні основи, принципи, освітня складова. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2019. Вип. 33. С. 141-153.
3. Бейлах О. Д. Екологічний напрям у практичній і проектній діяльності дизайнерів. *Мистецтвознавство, архітектура, будівництво. Теорія та історія культури*. 2013. Вип. 4-5. С.171–174.
4. Тканко З., Тканко О. Екологічний дизайн в індустрії моди початку ХХІ ст. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2019. Вип. 39. С. 161-169.
5. Ramírez-Escamilla, H.G.; Martínez-Rodríguez, M.C.; Padilla-Rivera, A.; Domínguez-Solís, D.; Campos-Villegas, L.E. (2024). Advancing Toward Sustainability: A Systematic Review of Circular Economy Strategies in the Textile Industry. *Recycling*, 9,95. <https://doi.org/10.3390/recycling9050095>
6. Захарова С. Г. Екодизайн в контексті державного регулювання готельно-ресторанною сферою України. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. № 10, 2015.
7. Атаманчук Н. М. Хендмейд – спосіб підвищення стресостійкості у студентів ЗВО. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. Том XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск 21. С. 6-23.
8. Fuchs, Christoph, Schreier, Martin, van Osselaer, Stijn M. J. The Handmade Effect: What's Love Got to Do with It? *Journal of Marketing* 79(2): 98-110. 2015. DOI: 10.1509/jm.14.0018
9. Huotilainen, M., Rankanen, M., Groth, C., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Mäkelä, M. (2018). Why our brains love arts and crafts: Implications of creative practices on psychophysical well-being. *FormAkademisk*, 11(2).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1908>
10. Животенко-Піантків А. Педагогічно-просвітницька праця Бориса Грінченка. Київ: Вид. центр «Просвіта», 1999. 176 с.
11. Спілка І. На початку вчителювання. *Світло*. 1910. № 3. С.39-44.
12. Пісочинець Д. Учителювання Бориса Грінченка. *Світло*.1911. № 5. С.31-46.
13. Шерстюк Гр. Борис Грінченко і українська школа. *Світло*.1910. № 1. С .9-14.
14. Сьогобічний Г. На роковини. *Світло*. 1911. № 5. С. 9–14.

15. Грінченко Б. Д. Якої школи нам треба. Київ: Видавництво товариства «Криниця», 1917. 31 с.
16. <https://saveschools.in.ua/>
17. <https://udsh.info/>
18. Bukliv R. Innovative and modern foundations of pedagogy: колективна монографія / R. Bukliv, M. Noskova, Y. Shalovylo, T. Chaikivskyi, O. Blavt, T. Gurtova, V. Stadnyk, I. Pochapska, Бучок О., Бучок Л.– Boston: Primedia eLaunch, 2022. – 374 с. (R. Bukliv, M. Noskova, Y. Shalovylo, T. Chaikivskyi. The organization of the educational process in institutions of general secondary education in the conditions of martial law based on the example of practice of lviv region teachers. - Boston: Primedia eLaunch, 2022. – с. 17-30).
19. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех. [Електроний ресурс]. URL:<http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
20. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
21. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/13.00.04/Державний заклад «Південноукраїнський нац. педагог. ун-т ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2016. 551 с.
22. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
23. Хомич О., Виноградова О. Коляда І., Писарева Л. Шахова К. Педагогічна майстерність майбутніх вчителів початкових класів: теоретичні аспекти. Interaction of philology, pedagogy, culture and history as a way of integrating learning: collective monograph / Perevorska O., Prihodko T., Kobzieva I. – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2024. 507 p. Available at: DOI – 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.1. С. 36 – 45.
24. Хомич О. Б., Коляда І. Г. Професійне становлення майбутнього педагога-майстра в системі неперервної освіти. Proceedings of the XV International Scientific and Practical Conference. Lisbon, Portugal. 2024. Pp. 10-13. 16-19 квітня 2024. С.220-224. URL: <https://isg-konf.com/new-knowledge-strategies-and-technologies-for-teaching-young-people/>
25. Бурлакова І. А. Психологічне забезпечення педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник/ І.А. Бурлакова, Н.О. Євдокимова, О.А. Агаркова, І.А. Шрамко, Л.С. Пілецька, О.В. Шевяков, Я.А. Славська, О.В. Бабатенко, Т.В. Кондес. Київ: Видавничий дім «Кондор», 2020. 276 с.
26. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Навч.-метод. посібн./ І. Д. Бех. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.

27. Badovinac B. PUC highlights: Activities, format updates, and publications. Charting Course, Maribor, Slovenia, 12 November 2024. 2024. URL: <https://www.ifla.org/permanent-unimarc-committee-puc/6th-unimarc-users-meeting/> (date of access: 30.11.2024).
28. Barry R. K. Relationship of the MARC 21 authority format to UNIMARC. Βιβλιοθήκη και Κέντρο Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Μακεδονίας. URL: <http://hdl.handle.net/10797/11947> (date of access: 13.11.2024).
29. MARC 21 format for authority data. Library of Congress. URL: <https://www.loc.gov/marc/authority/> (date of access: 14.11.2024).
30. UNIMARC to MARC 21 conversion specifications. Library of Congress. URL: <https://www.loc.gov/marc/unimarc21.html>.
31. Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS). (1994). Marrakesh, Morocco. URL: https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/27-trips_01_e.htm (дата звернення: 26.09.24).
32. Anderson, T. (Ed.). (2008). The theory and practice of online learning (Issues in Distance Education Series). Athabasca University Press. ISBN 1897425082.
33. Brey, P. A. E. (2012). Anticipatory ethics for emerging technologies. *Ethics and Information Technology*, 6, 1-13. URL: <https://doi.org/10.1007/s11569-012-0141-7> (дата звернення: 21.09.24).
34. Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques, 1886. Berne, Suisse. URL: https://wipolexres.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/fr/berne/trt_bern_e_001fr.pdf (дата звернення: 21.09.24).
35. Convention de Paris pour la protection de la propriété industrielle, 1883. Paris, France. https://wipolex-res.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/fr/paris/trt_paris_001fr.pdf (дата звернення: 14.10.24).
36. Ess, C. (2013). *Digital media ethics* (2nd ed.). Polity.
37. Fabris, A. (2018). *Ethics of information and communication technologies* (SpringerBriefs in Applied Sciences and Technology). Springer Cham. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75511-3> (дата звернення: 21.10.24).
38. Floridi, L. (2013). *The Ethics of Information*. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-964132-1
39. Guo, H., Johnson, M., Ercikan, K., Saldivia, L., & Worthington, M. (2024). Large-scale assessments for learning: A human-centered AI approach to contextualizing test performance. *Journal of Learning Analytics*, 11(2), 229-245. URL: <https://doi.org/10.18608/jla.2024.8007> (дата звернення: 22.10.24).
40. Hakimi, L., Eynon, R., & Murphy, V. A. (2021). The ethics of using digital trace data in education: A thematic review of the research landscape. *Educational Researcher*, 91(5). URL: <https://doi.org/10.3102/00346543211020116> (дата звернення: 23.10.24).

41. Himma, K. E., & Tavani, H. T. (2008). *The Handbook of Information and Computer Ethics*. Wiley Online Books. ISBN 9780471799597
42. Ірина Лопатіна (2016, 18 апреля). Увлеченные плагиатом украинские ученые. РБК-Украина. URL: <https://daily.rbc.ua/rus/show/uvlechennye-plagiatom-ukrainskie-uchenye-1481878874.html> (дата звернення: 24.10.24).
43. Keegan, L. (2020, July 27). 79+ Staggering Plagiarism Statistics You Need to Know. SkillScouter. URL: <https://skillscouter.com/plagiarism-statistics/> (дата звернення: 25.10.24)
44. Kumar, S. (2024). Ethical considerations in digital education. In book: *Online and Digital Education* (pp.155-177). Crosby Books. ISBN 978-93-91654-45-0
45. Manly, T. S., Leonard, L. N. K., & Riemenschneider, C. K. (2015). Academic integrity in the information age: Virtues of respect and responsibility. *Journal of Business Ethics* (electronic journal), vol. 127, 579-590. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2060-8> (дата звернення: 17.10.24).
46. McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it* (Illustrated ed.). JHU Press.
47. Mills, Wren Allen. (2010). *Academic Dishonesty in Online Education*. Digital Commons @ WKU. Paper 3. URL: <https://digitalcommons.wku.edu/diss/3> (дата звернення: 1.11.24).
48. Міністерство цифрової трансформації України. (2021). Мінцифра презентувала Дія.Цифрова освіта 2.0 та дослідження цифрової грамотності українців. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/mintsifra-prezentovala-diyatsifrova-osvita-20-ta-doslidzhennya-tsifrovoi-gramotnosti-ukraintsiv> (дата звернення: 29.10.24).
49. Montoneri, B., De Souza, D. E., Lee, B. E. L., & Leichsenring, A. (2020). *Academic misconduct and plagiarism: Case studies from universities around the world*. Lexington Books. ISBN 978-1793619945.
50. Moor, J. H. (2017). What is computer ethics? In J. H. Moor (Ed.), *The ethics of information technologies* (1st ed.). Routledge, pp. 1-10. eBook ISBN 9781003075011
51. Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2007). *Digital citizenship: The internet, society, and participation* (Illustrated ed.). MIT Press. ISBN 0262633531
52. Office for Harmonization in the Internal Market (OHIM), Europol, & Eurojust. (2014, November 5–7). *Infringements of intellectual property rights on the internet: Conference proceedings*. Conference co-chaired by OHIM, Europol, & Eurojust.
53. Picciano, A. G. (2013). *Blended learning* (1st ed.). Routledge. eBook ISBN 9781315880310
54. Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.

55. Siemens, G., & Baker, R.S.J.d. (2012). Learning Analytics and Educational Data Mining: Towards Communication and Collaboration. In Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (pp. 13-29).
56. Smith, J. A. (2021). Academic Misconduct and Plagiarism: Case Studies from Universities around the World. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/357296723_Academic_Misconduct_and_Plagiarism_Case_Studies_from_Universities_around_the_World (дата звернення: 5.11.24).
57. Sutherland-Smith, W. (2008). Plagiarism, the Internet, and student learning: Improving academic integrity (1st ed.). Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203928370> (дата звернення: 26.10.24).
58. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 11 липня 2001 р. №2627-III / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12> (дата звернення: 31.10.24).
59. WIPO Copyright Treaty (WCT), 1996. Diplomatic Conference on Certain Copyright and Neighboring Rights Questions, World Intellectual Property Organization (WIPO). Geneva, Switzerland, December 20, 1996. URL: <https://www.wipo.int/treaties/en/ip/wct/> (дата звернення: 4.11.24).
60. WIPO Performances and Phonograms Treaty (WPPT), 1996. Geneva, Switzerland. WIPO Performances and Phonograms Treaty (WPPT), 1996. Diplomatic Conference on the Protection of Performers, Producers of Phonograms and Broadcasting Organizations, World Intellectual Property Organization (WIPO). Geneva, Switzerland, December 20, 1996. URL: <https://www.wipo.int/treaties/en/ip/wppt/> (дата звернення: 4.11.24).
61. Антоненко О., Гасілова Г., Гасіл Ї., Лобур Н., Паламарчук О., 2010. Культура чеського народу – традиції та сучасність . Навчальний посібник. Видання 2-е, доповнене і перероблене (чеською мовою). Львів, Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010, 447с.
62. Антоненко О., Зайченко Н., Лобур Н., Паламарчук О., Стрельчук Г., Шевченко М., 2015. Чесько-український словник лінгвістичної термінології. Česko-ukrajinský slovník lingvistických termínů. Київ. Освіта України, 2015. 241с.
63. Галенко І., 1996. Історія кафедри слов'янської філології Львівського університету (20-ті роки ХХ ст.) Проблеми слов'янознавства.. Вип. 49. Львів, 1996. с. 12–21.
64. Галенко І., 1999 Історія кафедри слов'янської філології Львівського університету (30-ті роки ХХ ст.) Проблеми слов'янознавства. Вип. 50. Львів, 1999. с. 61–69.

65. Галенко І., 2000. Науково-методична робота кафедри слов'янської філології Львівського університету (1888-1918). Проблеми слов'янознавства. Вип. 51. Львів, 2000. с. 39–45.
66. Гасіл Ї., Лобур Н., Паламарчук О., Гасілова Г., 2023. Чеська мова для українців. Київ, 2023, 419с.
67. Денисюк Г., 1973. Підручник чеської мови: для студентів-неславистів. Львів, 1973.108 с.
68. Довгалюк І., 2021. Життєвими та науково творчими шляхами академіка Філарета Коллеси. Вісник НТШ. Число 65. 2021. С. 43-49. https://ntsh.org/sites/default/files/visnyk_65_site.pdf
69. Козицький А., Кравчук А., 2009. Полоністика у Львівському університеті. Наукові зошити історичного факультету Львівського університету. Збірник наукових праць. Вип. 10, 2009. с. 13–35.
70. Кріль М., 2013. Славістична книга у Львові в кінці XVIII століття. Вісник Львівського університету. Серія історична. Випуск 49,2013. с.42-51.
71. Ластовецька Г., 1960. Іншомовні слова в чеському рукописному словнику “Богемарій”. Питання слов'янської філології. Вип. 1. Львів, 1960,с.20-24.
72. Лобур Н, Албул О., 2009. Славістика у Львівському національному університеті імені Івана Франка (історія, сучасний стан та перспективи розвитку). Компаративні дослідження слов'янських мов та літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського: Збірник наукових праць. Київ, 2009. с. 3-10.
73. Мольнар М., Мундяк М., 1957. Зв'язки Івана Франка з чехами і словаками. Словацьке видавництво художньої літератури, 1957
74. Онишкевич М., 1963. Кафедра слов'янської філології Львівського університету (1939–1962 рр.) Питання слов'янського мовознавства. Вип. 9. Львів, 1963. с. 111–123.
75. Пушкар М., 1955. Лексика чеської літературної мови. Вопр. слав. язуконання. 1955. Кн. 4, с. 157-175.
76. Пушкар М., 1958. Розвиток чеської лексики. Питання слов. мовознавства. 1958. Кн. 5, с. 173-200.
77. Татаренко А., Сорока О., 2020. Володимир Андрійович Моторний: штрихи до портрета вчителя. Проблеми слов'янознавства, 2020, випуск 69, с.9–19.
78. Тепляков І., 1996. Фразеологізм як одиниця семасіології та ономасіології. Провідні лінгвістичні концепції кінця XX ст. (Тези Всеукраїнської наук. конф.). Львів, 1996, С.236–237.
79. Тепляков І., 1996. Традиції чеської пареміології. Проблеми слов'янознавства. Вип.49. Львів, 1996, с.155–159 .

80. Тепляков І., 1999. Семантизація значення у фразеологічних словниках слов'янських мов. Українська філологія: школи, постаті, проблеми. Збірник матеріалів Міжнародної наук. конф. Львів, 1999, с.214–219.
81. Тепляков І., Кравчук А., 2000. Деякі нові тенденції у фразеографії слов'янських мов на сучасному етапі. Проблеми слов'янознавства. Вип.51. Львів, 2000, с.252–255.
82. Щербанюк Л., 2017. Чеський приятель України. <https://zbruc.eu/node/74398>
83. Нугер О., 1923. [Рецензія]. Listy Filologické 1923. Роç. 50. s.169-171 – Рец. на кн.: Свенціцький І. Нариси з історії української мови . Львів, 1920, 100с.
84. Polívka J., 1923-1924. [Рецензія]. Slavica 1923/1924. Роç. II, s.125-128 – Рец. на кн.: Свенціцький І. Нариси з історії української мови . Львів, 1920, 100с.
85. Weingart M., 1921. [Рецензія]. Časopis pro moderní filologii a literatury. Praha, 1921. Роç. 7, s.241 - 242 – Рец. на кн.: Свенціцький І. Нариси з історії української мови . Львів, 1920, 100с.
86. Brown, C. S. (2007). Music and literature: A comparison of the arts (1st ed.). Thompson Press. (Original work published 1948).
87. Closel, A. d. (2013). La musique dans le système concentrationnaire nazi: Manuel pour les enseignants. Cemut: Forum Voix Étouffées.
88. Corvisier, A. (1998). Les danses macabres. Paris: Presses universitaires de France.
89. Grethlein, J. (n.d.). Myth, morals and metafiction in Jonathan Littell's *Les Bienveillantes*. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/41616795?readnow=1&seq=1#page_scan_tab_contents
90. Gribenski, M. (n.d.). Littérature et musique: Quelques aspects de l'étude de leurs relations. Retrieved from <https://journals.openedition.org/labyrinthe/246?file=1>
91. Higgins, D. (1984). Horizons: The poetics and theory of the intermedia [The L=A=N=G=U=A=G=E Book Series, ed. Charles Bernstein and Bruce Andrews]. Southern Illinois University Press.
92. Hutton, M.-A. (n.d.). Jonathan Littell's *Les Bienveillantes*: Ethics, aesthetics and the subject of judgement. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639480903504193>
93. Lenz, M. (n.d.). L'excès profané: Une lecture bataillienne des « *Bienveillantes* » de Jonathan Littell. Retrieved from <https://journals.openedition.org/trajecitoires/2041>
94. Makaryk, I. R. (n.d.). Encyclopedia of contemporary literary theory: Approaches, scholars, terms (Theory/Culture). University of Toronto Press.
95. Petit, E. (2011). Bruno Giner, Survivre et mourir en musique dans les camps nazis. Hors-thème et comptes-rendus de lecture. Paris: Berg International. Retrieved from <http://revues.mshparisnord.org/filigrane/index.php?id=673>

96. Rajewski, I. O. (2005). Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality. *Intermedialités*, (6), Montreal: Revue intermédialités (Presses de l'Université de Montréal). Retrieved from <https://www.erudit.org/en/journals/im/2005-n6im1814727/1005505ar.pdf>
97. Scher, S. P. (2004). *Essays on literature and music, 1967-2004* (Word and Music Studies, 5) (English and German bilingual edition). Rodopi.
98. Wolf, W. (n.d.). Relations between literature and music in the context of a general typology of intermediality. In *Comparative literature: Sharing knowledges for preserving cultural diversity* (Vol. I). Retrieved from <https://www.eolss.net/sample-chapters/C04/E6-87-02-02.pdf>
99. Blavt, O., Gerasymenko, O., Gurtova, T. (2024). Main directions in the implementation of physical education of higher education students under martial law. *Education. Innovation. Practice*, 12(7), 7-13. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-001>
100. Gurtova, T., Nezgoda, S. (2023). Pedagogical foundations of correction of mental health of higher education students in the process of physical education under martial law. *Education. Innovation. Practice*, 11(4), 20-25. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-003>
101. Gu, Q. (2022) Research on the Reform and Innovation of Physical Education Management in Colleges and Universities under the New Situation. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 459-465. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.1012031>
102. Isakovich, O. A. (2023). Modernization of the system of professional training of future physical education and sports specialists based on innovative technologies. *Academia Science Repository*, 4(04), 944-952.
103. Myroshnichenko, V.O., Yevtushenko, I.M. (2023). Pedagogical conditions of motivation of students of agrarian institutions of higher education for physical education in the conditions of martial law. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*, 11(171), 128-133. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2023.11\(171\).26](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2023.11(171).26) [inUkrainian]
104. Olimov, A. I., & Egamberdiev, R. N. (2023). Modernization of the system of professional training of future physical education and sports specialists based on innovative technologies. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 155-161.
105. Shuba, L., & Shuba, V. (2017). Modernization of physical education of student youth. *Physical Education of Students*, 21(6), 310-6. <https://doi.org/10.15561/20755279.2017.0608>

106. Vovk, I.V., Voloshyn, O.R., Gurtova, T.V., Musienko, O. V., & Zelikova, T.I. (2023). Physical education as a factor in ensuring the appropriate level of motor activity of higher education students under martial law. *Perspectives and Innovations of Science*, 6(34), 47-69. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-47-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-47-58)
107. Yu, L., Houlbert, I., & Mantuhac, P.B. (2024). Martial Arts in Physical Education and Student Self-Regulation. *International Journal of Education and Humanities*, 16(3), 316-321. <https://doi.org/10.54097/5wrdq971>
108. Zach, S., Inglis, V., Zeev, A., Arnon, M., & Netz, Y. (2018) Active and Healthy Lifestyle – Nationwide Programs in Israeli Schools. *Health Promotion International*, 33(6), 946-957. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax034>
109. Щорічний звіт про стан здоров'я населення України та епідемічну ситуацію за 2022 рік. URL: <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/% pdf>
110. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 52 с.
111. Медико-демографічна ситуація та організація медичної допомоги населенню у 2010 році: підсумки діяльності системи охорони здоров'я та реалізація Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». Київ: МОЗ України, 2011. 104 с.
112. Дитячий травматизм та його профілактика. URL: <http://www.tropinka.ks.ua/index.php/news/statti-interv-iu/343-2013-12-13-08-07-44>
113. Попередження травматизму серед дітей дошкільного віку під час відпуски батьків. URL: <https://sites.google.com/view/dnz3kazka>
114. Про стан травматизму серед здобувачів освіти та працівників закладів освіти за 2022 рік. Лист МОН № 1/3567-23 від 13.03.23 року. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/88666/
115. Старченко А.Ю., Дяченко Ю.Л. Профілактика травматизму з дітьми старшого дошкільного віку під час застосування інноваційних технологій на фізкультурних заняттях. URL: https://www.polessu.by/sites/default/files/sites/default/files/02per/03document/490_0.pdf
116. Aman M, Forssblad M, Henriksson-Larsen K. Incidence and severity of reported acute sports injuries in 35 sports using insurance registry data. *Scand J Med Sci Sports*. 2016; 26(4): 451–62.
117. Roos KG, Marshall SW, Kerr ZY, Golightly YM, Kucera KL, Myers JB, et al. Epidemiology of overuse injuries in collegiate and high school athletics in the United States. *Am J Sports Med*. 2015; 43(7): 1790–7.

118. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція, затв. наказом МОН України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovooho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 10.09.2024).
119. Біоніка в дизайні просторово-предметного середовища: навч. посіб. / С. П. Мигаль, І. А. Дида, Т. Є. Казанцева; Нац. ун-т «Львів. політехніка». Львів: Вид. Львів. політехніки, 2014. 225 с.
120. Брежнєва О. І. Формування пізнавальної активності. Дошкільне виховання. 1998. №2. С. 12-14.
121. Гурковська Т. Л. Супровід розвитку дітей раннього віку. К.: Шк. світ, 2011. 128 с.
122. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика: монографія. Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2018. 239 с.].
123. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження. Навч.-метод. посібник. Упор. О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко. Х.: Ранок, 2021. 240 с.
124. Дизайн інтер'єру, меблів та обладнання: підручник МК України / Сьомка С., Антонович Є. ; НАКККіМ. Київ: Ліра-К, 2018. 400 с.
125. Карабаєва І. І. Понятійно-термінологічне забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища днз. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/15.pdf>. (дата звернення: 10.11.2024).
126. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
127. Кіндрат І. Організація роботи дошкільників у малих групах: ЮНІСЕФ, 2023, ВГО «АПДО», 2023, 33 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1dju06fyvjE3Njzt0VCusMotog-2sg4Yu/view> (дата звернення: 16.10.2024).
128. Коваленко О., Літченко О. Сучасний погляд на розвивальне середовище для дітей раннього і дошкільного віку. Грааль науки 2023, № 34, грудень, С. 317-322.
129. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 27 лютого 2020 р. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/43/69> (дата звернення 02.12.2024).
130. Кочерга О. (2006) Психофізіологія дітей 1-3 років. К.: Шк. світ, 128 с.
131. Кошель В. М. Сенсорне виховання дітей раннього віку: навч.-метод. посіб. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2019. 160 с.

132. Лексика. Українські енциклопедії та словники. URL: <https://leksika.com.ua/14360715/ure/sensorika> (дата звернення: 06.12.2024).
133. Новий словник української мови / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. К.; Аконіт, 2001. С. 305.
134. Одинадцятитомний «Словник української мови» (або СУМ-11), що його було видано у 1970-1980. URL: <http://sum.in.ua/s/seredovyshhe>(дата звернення: 5.12.2024).
135. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проектування: навч.-метод. посібн. /О.Д.Рейпольська, І.М.Гудим, Л.І.Зайцева та ін.; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.
136. Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія: навч. посібн. Київ: Академвидав, 2008, 432 с.
137. Половіна О. А. Ранній розвиток дитини: Потреба соціуму чи батьківські амбіції? Вихователь-методист дошкільного закладу. 2018. № 10. С. 23-30.
138. Про затвердження примірною переліку ігрового та навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти, затв. Наказом МОН України (2017) URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-pereliku-igrovogo-ta-navchalno-didaktichnogo-obladnannya-dlya-zakladiv-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення 25.11. 2024).
139. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021) URL: <https://document.vobu.ua/doc/7529> (дата звернення 18.11. 2024).
140. Савош В. О. Аналіз поняття «розвиток» у контексті феномену «діадний базис». Internationalscientificandpracticalconferenceworldscience (Dubai). 2018. № 1 (29). Том 5. С.21-24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32314967> (дата звернення: 14.07.2024).
141. Соловійова Л. Вчимо дитину діяти довільно. ЮНІСЕФ, 2023, ВГО «АПДО», 2023, 36 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1zWVPmxxB8YRsSunuO3oNOtXSn9aMR7Jj/view> (дата звернення: 15.11.2024).
142. Універсальний Дизайн: практичні поради для кожного. Універсальний дизайн. URL: ud.org.ua (дата звернення: 11.11.2024).
143. Шагар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник Х.: Прапор, 2007. 640 с.
144. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) | United Nations Enable. URL: www.un.org (амер.)(дата звернення: 10.10.2024).
145. Андрущенко В. Освіта в пошуку нових стратегій мислення. // Вища освіта України, 2003 № 2, С.5-6.

146. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
147. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю К. : Радянська школа, 1984. 254 с.
148. Новаченко Т. Педагогічна самоорганізація в післядипломній освіті педагогічних працівників. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 248–251.
149. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2024, № 29, С. 204.
150. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. Науковий вісник Донбасу : зб. наук. пр. 2013. No 1 URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_18.pdf .
151. Пенчук О. П., Донченко С. В., Білоцька Л. Б. Побудова індивідуальних траєкторій навчання студентів на основі застосування вибіркового елементів навчальних планів. Вісник Київського національного університету технологій та дизайну : зб. наук. пр. Київ, 2017. No 2 (109).С. 36–41.
152. Годаванюк Т. Л. Індивідуальне навчання у вищій школі : монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 160 с.
153. Шевчук Г.Й. Індивідуальна освітня траєкторія студента: суть і ключові аспекти організації. Педагогічні науки. 2021. Вип. 19. С. 56–61.
154. Литвин В. Індивідуальна освітня траєкторія здобувачів вищої освіти: контент-аналіз поняття, принципи побудови, форми та методи реалізації. Молодь і ринок. № 9 (195), 2021. С. 97
155. Немець Л., Гусева Н., Суптело О. Міжнародний досвід використання індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці студентів у галузі суспільної географії. Проблеми сучасної освіти. 2019. Вип. 10. С. 43–50.
156. Листопад О.А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. Одеса: ФОП Бондаренко М.О. 2015. 328 с.
157. Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня з галузі знань – 01 Освіта спеціальності 012 Дошкільна освіта. К. : Міністерство освіти і науки України, 2020. 18 с.
158. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ - Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
159. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: затверджений наказом Міністерства освіти і науки

України від 12.01.2021 р. № 33. <https://pedpresa.com.ua/205021-bazovyj-komponent-doshkilnoyi-osvity.html>.

160. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Академ-видав, 2006. 456 с.

161. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень] : 2-е вид., допов. та перероб. К. : Юрінком Інтер. 2021. 1144 с.

162. Дичківська І. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика: монографія. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 372 с.

163. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. К. Освіта. 1998. 255 с.

164. Ceballos Rodriguez, G. A. (2024). Identity Complexity's Influence on Multicultural Families' Ethnic Identity Development and Acculturation Outcomes: A Qualitative Study among Binational (Estonian–Foreign) Parents in Estonia. *Genealogy*, 8 (1), 27. <https://doi.org/10.3390/genealogy8010027>.

165. Maciel, L., Gomis-Pomares, A., Day, C. & Basto-Pereira, M. (2023). Cross-cultural adaptability of parenting interventions designed for childhood behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. Vol. 102, P. 102-274. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102274>.

166. González, A. & T. M. Harris. (2014). *Mediating cultures: Parenting in intercultural contexts*. Lanham, MD: Lexington Books.

167. Kupriianova, L. & Kupriianova, D. (2024). Antisocial personality disorder in children who were born in international families. *East. Ukr. Med. J.* 12 (3): 678-91. <https://eumj.med.sumdu.edu.ua/index.php/journal/article/view/640>

168. Soliz, J. & Minniear, M. (2023). *Multicultural Families*. Oxford Bibliographies. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756841-0306>.

169. Wang, L. Ruan, J. Conflict or harmony? The impact of family cultural diversity on children's educational attainment. (2023). *Economic Modelling*. Volume 125. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2023.106310> Get rights and content

170. Aleksieienko-Lemovska, L. V. (2022). Methodological competence development of preschool teachers in the system of continuous education. «PNAP. Scientific Journal of Polonia University *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*» Polonijnej, Polska. Tom 53 № 4, P. 9 – 21. <https://doi.org/10.23856/5301>

171. Duarte, J. Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International journal of multilingualism*. 2020. Vol. 17, No. 2. P. 232–247.

172. Kirss, L., Säälük, Ü., Leijen, Ä. & Pedaste, M. School Effectiveness in Multilingual Education: A Review of Success Factors. *Education Sciences*. 2021. 11. P. 193.

173. Conclusions on EU priorities for cooperation with the Council of Europe. URL:<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2023/01/30/conclusions-on-eu-priorities-for-cooperation-with-the-council-of-europe-2023-2024>.

174. Khreptak, N. V. (2019). Globalizational foundations of multilingual education // Philosophical horizons: Scientific-theoretical journal / Institute of Philosophy named after G. S. Skovoroda, Ukrainian Academy of Sciences, Poltava. National Pedagogical University named after V. G. Korolenko. Issue 42. Pp. 148-152.

175. Aleksieienko-Lemovska, L. V. Prospects for the implementation of multilingual education in the context of European integration processes. Science and innovation : a modern vector of development of science and the world: collection of abstracts of reports of scientific and practical conferences of the International Scientific Forum (May 25-26, 2023). Chernihiv: NU «Chernihiv Polytechnic», 2023. P. 122-124.

176. Benediktsson, A. I. & Tavares, V. (2024). Family-school cooperation in multicultural schools: a missing piece in teacher education in Norway. Pedagogy, Culture & Society, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2356595>.

177. Безугла Л., Лазакович І. (2024). Креативні індустрії та креативна економіка: досвід України в умовах війни. Економіка та суспільство. 2024. № 63. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-63-30>.

178. Опанащук П.В. Розвиток культурних та креативних індустрій як складова гуманітарного співробітництва між Україною та ЄС. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2024. № 3. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156.2024.3.17>.

179. Гамова І.В. Інноваційний розвиток креативних індустрій України. Проблеми системного підходу в економіці. 2023. Вип. 2. С. 161-168.

180. Дульська І.В. Роль цифровізації креативних індустрій у воєнний час і в період післявоєнного відновлення України. Економіка України. 2024. № 7. С. 70-93.

181. Кулиняк І.Я., Корпало О.А. Інноваційні тренди цифровізації бізнес-процесів суб'єктів туристичної діяльності. Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія «Економічні науки». 2023. Вип. 4(110). С. 100-106.

182. Ukraine's Creative Industries Sector. URL: <https://me.gov.ua/download/9d402ade-46f3-45c3-8118-ce706f9fea52/file.pdf>.

183. Закон України «Про культуру» від 14 грудня 2010 року № 2778-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17>.

184. Розпорядження Кабінету міністрів України від 24 квітня 2019 р. № 265-р «Про затвердження видів економічної діяльності, які належать до креативних індустрій». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/265-2019-p>.

185. МКІП презентує економічне дослідження креативних індустрій. URL: <https://mcip.gov.ua/announcements/mkip-prezentuye-ekonomichne-doslidzhennya-kreatyvnyh-industrij>.
186. Креативні індустрії: їх роль та місце у сучасному українському суспільстві. URL: <https://mcsc.gov.ua/news/kreatyvni-industriyi-yih-rol-ta-misce-u-suchasnomu-ukrayinskomu-suspilstvi>.
187. Жигало І.І. Креативне підприємництво: принципи, підходи та практики розвитку. Інфраструктура ринку. 2024. № 80. С. 164-169. DOI: <https://doi.org/10.32782/infrastruct80-28>.
188. Bryant, D.P., Bryant, B.R., & Smith, D.D. (2019). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Sage Publications.
189. Clemente, I. (2017). Barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disabilities. A systematic literature review. School of education and communication (HLK): Jönköping University. Available at: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1107967/FULLTEXT01.pdf>
190. Eason, R. T, Smith, T. L., & Caron, F. (2009). Adapted physical activity: Third ISAPA proceedings. Champaign, IL: Human Kinetics.
191. Futorny, S., Maslova, O., Shmatova, O., Osadcha, O., Rychok, T., Hopey, M., Tarnavskiy, A. (2020). Modern aspects of the ecological culture implementation in the physical education process of different population groups. Journal of Physical Education and Sport, 20, 348353
192. Kiefer, M. (2019). Disability sport: Integration and inclusion. SCI-Sports Conflict Institute <https://sportsconflict.org/disability-sport-integration-inclusion/>
193. Kiuppis, F. (2018) Inclusion in sport: disability and participation. Sport in Society, 21(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17430437.2016.1225882>
194. Klimecká, E. (2023). Inclusive Education of Gifted Students at Secondary Schools in the Czech Republic Compared to Students With Special Educational Needs. Roeper Review, 45(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2145398>.
195. Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2017). Strategies for Inclusion: Physical Education for Everyone. Human Kinetic.
196. Mokmin, N.A.M., & Rassy, R.P. (2024). Review of the trends in the use of augmented reality technology for students with disabilities when learning physical education. Education and Information Technologies, 29(2), 1251-1277. <https://doi.org/0.1007/s10639-022-11550-2>

197. Page, A., Anderson, J., & Charteris, J. (2021). Including students with disabilities in innovative learning environments: a model for inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1696–1711. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916105>
198. Toney, A., Kidder, J., & Turner, K. (2024). Updated guidance on adapted physical education Available at: <https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/2024-04/guidance-specialeducation-adaptedphysicaleducation.pdf>
199. Úbeda-Colomer, J., Devís-Devís, J., & Sit, C. H. (2019). Barriers to physical activity in university students with disabilities: Differences by sociodemographic variables. *Disability and Health Journal*, 12(2), 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.11.005>
200. Education for All by 2015: will we make it? EFA global monitoring report. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154820>
201. The concept of sustainability and its contribution towards quality transformative education: thematic paper URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381528?posInSet=5&queryId=73833a1f-f4f6-4b92-9bef-2ad0cc6a845a2022> CAEP Standards. URL: <https://caepnet.org/standards/2022-itp/standard-7>
202. Education for sustainable development: a roadmap. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380898>
203. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
204. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Report from the International Commission on the futures of education. Paris: UNESCO, 2021. 188 p. URL: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
205. Дубовик О. В. Історико-педагогічні засади виникнення комунальних коледжів США. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи: зб. наук. праць / [упорядник Ю. І. Колісник-Гуменюк]. Вип. 2. Львів–Гомель, 2018. С. 64-72.
206. Грегоращук Ю. В. Організація професійної підготовки в старшій школі США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Тернопіль, 2013. 20 с.
207. Капелюшна Т. В. Тенденції розвитку технологічної освіти в середніх навчальних закладах США : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2012. 225 с.
208. 2022 CAEP Standards. URL: <https://caepnet.org/standards/2022-itp/standard-7>
209. International Technology and Engineering Educators Association (ITEEA): official site. URL: <https://www.iteea.org/principles-and-positions>

210. Дубовик О. Культурологічне забезпечення університетської освіти в США. Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: Зб. наук. праць. Львів: Світ, 2000. Вип. 5. С. 40-49.
211. Appalachian State University: official site. URL: https://bulletin.appstate.edu/preview_program.php?catoid=30&roid=13444&returnto=1856
212. Колісник-Гуменюк Ю. І. Особливості вищої художньої та педагогічної освіти у США, Федеративній Республіці Німеччині, Польщі та Японії : наук.-метод. розробка. Львів: ЛННЦПО, 2022. 34 с.
213. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 589 с.,
214. Колісник-Гуменюк Ю. І. Мистецтво як невід'ємна частина духовної культури людства. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи : зб. наук. пр. Київ–Львів–Бережани–Гомель, 2019. Вип. 4 : в 2-х т. Т. 1. С. 63-68.
215. Kennedy C. An ESP Approach to EFL/ESL Teacher Training. ESP Journal. 1983. Vol. 2. Pp.73-85.
216. O'Donnell A., Reeve J., Smith J. F. Educational Psychology: Reflection for Action. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc., 2007. 590 p.
217. Марцева Л. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2015. 537 с.
218. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, Ausfertigungsdatum: 23.05.1949, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist. Art 23. (6). S. 8. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>.
219. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція (Монографія). Вінниця: «Нова книга», 2007. 656 с.
220. Ігнатова О. М. Реформи університетської освіти в контексті Болонського процесу. Теорія і практика управління соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2011. № 2. С. 60-65.
221. Шапран О. І. (наук. ред.). Реформування і модернізація освітніх систем країн світу ХХІ століття: монографія. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2018. 344 с.
222. Anweiler O., Fuchs H.-J., Dorner M., Petermann E. Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990: Ein historisch vergleichender Quellenband. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1992. 574 s.

223. Колісник-Гуменюк Ю. І. Система професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти. Монографія. Львів: ЛА «Піраміда», 2020. 515 с.
224. Дмитренко О.В. (уклад.). Стан розвитку освіти й культури в сучасній ФРН: навч. посіб. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 83 с.
225. Колісник-Гуменюк Ю. І. Підготовка викладачів професійно-художнього профілю у Польщі. Молодь і ринок. 2019. № 1 (168). С. 47-51
226. Ustawa «O zmianie ustawy: Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw» (2011) z dnia 18 marca 2011 r. Dziennik Ustaw. № 84. Poz. 455. S. 5110–5168. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20110840455&type=3>.
227. Bednarski S. Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego. Krakow; Wrocław, 1933. 227 s.
228. Олійник М. Особливості змісту і форм організації професійної підготовки майбутніх вихователів у вишах України та країн Східної Європи. Освітній простір України. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 5. С. 19–26.
229. Kwiatkowski S. M. Pedagogika pracy. Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej / red. B. Sliwerski. Gdansk : Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne – Naukowe 2006. T. 3. 390 s.
230. Kwiatkowska H. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa, PWN, 1988. 358 s.
231. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2001. 438 с.
232. Wyższa Szkoła Sztuki i Projektowania w Łodzi. URL: <https://www.wSSIP.edu.pl/>
233. Pawłowski K. Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego. Warszawa: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 2009. 72 s.
234. Endo M. A video class that does not show video (ビデオを見せないビデオの授業). Recent developments in language education: In honor of Professor Seiich Makino's 70th birthday (言語教育の新展開—牧野成一教授古希記念論集) / Eds. O. Kamada, M. Tsutsui, Y. Hatasa, F. Nazikian & M. Oka. Hitsuji Publisher, 2005. P. 201-221.
235. Колісник-Гуменюк Ю. І. Особливості вищої освіти у Японії : наук.-метод. розробка. Львів: ЛННЦПО, 2022. 18 с.
236. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. 300 с.
237. Kyoto City University of Arts. URL: <http://www.kcua.ac.jp/en/profile/>].

238. Озерська О. Ю. Особливості професійної підготовки викладачів у Японії. Вік XX: реформи в українській вищій школі. Багаліївські читання в НУА. Ч. 5. Харків: Народна українська академія, 2002. С. 186–190.
239. Guidelines for applicants in 2017. Undergraduate International Course Program of Civil Engineering. Undergraduate School of Global Engineering Faculty of Engineering. (2017). Kyoto University. 20 p. URL: [https://www.s-ge.t.kyoto-ac.jp/int/en/admission/application/guidelines/guidelines for applicants](https://www.s-ge.t.kyoto-ac.jp/int/en/admission/application/guidelines/guidelines%20for%20applicants).
240. Терентьева Н.О. Система вищої освіти (університетський сектор) у провідних країнах світу: Японія. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. Вип. 209. Ч. 1. С. 25-29.
241. Колісник-Гуменюк Ю. І., Гуменюк В. В. Сучасна світова практика організації вищої освіти. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. Львів, 2017. Вип. 5. С. 344-348.
242. Троєльнікова Л. О. Художнє виховання в Японії та Китаї: національні традиції та сучасна специфіка. Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: Щоквартальний науковий журнал. 2010. № 1. С. 82-86.
243. Колісник-Гуменюк Ю. І. Підготовка майбутніх викладачів професійно-художніх дисциплін у системі вищої освіти: монографія. Львів: Простір-М, 2023. 410 с.
244. Озерська О. Ю. Деякі особливості професійної підготовки вчителів Японії. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. Запоріжжя: ЗОІППО, 2006. Вип.38. С. 224-228.
245. Clarkson, A., & Hill, D. Active Learning in Teacher Preparation: The Australian Approach. *Education in the Context of Modern Technologies*. 2020. № 5(2). Pp. 34-40.
246. Saarinen, K. Innovative Laboratories in Technology Teacher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Education and Innovation*. 2017. № 9(3). Pp. 103-110.
247. Chang, L. The Role of Technological Centers in the Professional Development of Educators. *American Journal of Education and Technology*, 2018. № 6(4). Pp. 83-88.
248. Baker, T. Utilizing Online Platforms for Technology and Engineering Teacher Preparation: The Canadian Experience. *Journal of Distance Education*. 2021. № 18(3). Pp. 45-52.
249. Дубовик О. Зарубіжний досвід підготовки вчителів технології та інженерії. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи: зб. наук. праць / [гол.ред. Ю.І. Колісник-Гуменюк]. Київ – Львів – Бережани – Ломжа, 2024. Вип. 15.С. 55-60.

250. Psychology of Work and Professional Training of Personality: Textbook / Edited by P. S. Perepelytsia, V. V. Rybalka; National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education. Khmelnytskyi: TUP, 2001. 330 p.
251. Ovcharuk, O. Competencies as the Key to Updating the Content of Education: The Strategy for Reforming Education in Ukraine. Kyiv: K.I.S., 2003, pp. 13–43.
252. Practicum in Pedagogy / Edited by O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Zhytomyr State University Publishing House, 2017. 546 p.
253. Abashkina, N. V. Principles of Professional Education Development in Germany: Monograph. Kyiv: Higher School, 1998. 207 p.
254. Zyazyun, I. A. Culture in the Context of Politics and Education. // Pedagogy and Psychology of Professional Education. 1997. No. 3–4. Part 1, pp. 5–16.
255. Psychology of Work and Professional Training of Personality: Textbook / Edited by P. S. Perepelytsia, V. V. Rybalka; National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education. Khmelnytskyi: TUP, 2001. 330 p.
256. Matiikiv, I. M., Yakymovych, T. D. Personal Readiness of Educators for Activities: Results of Experimental Research. // Modern Trends in Education and Science Development: Problems and Perspectives: Collection of Scientific Works / [Editor-in-chief Y. I. Kolisnyk-Humenyuk]. Kyiv–Lviv–Berezhany–Łomża, 2022. Issue 11. 221 p.
257. Basics of Professiography: Textbook / S. Ya. Karpilovska, R. Y. Mitelman, V. V. Sinyavskiy, et al. Kyiv: MAUP, 1997. 148 p.
258. Denkovych, N. A. Professional Trials as a Pedagogical Model for Activating Future Specialists in Art in Inclusive Environments. Innovative Pedagogy. 2019. Issue 18. Vol. 1, pp. 137–140.
259. Zahrebnyuk, Y. V. Comprehensive Methods for Preparing Students for Professional Self-Determination. Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies. 2015. No. 3 (47), pp. 259–265.
260. Problems and Directions of Developing Personal Readiness of Pedagogical Workers and Vocational Lyceum Students for Creative and Innovative Activities: Collection of Scientific and Methodological Materials / Edited by A. P. Krasovskiy and V. V. Rybalka. Kyiv: IPPPO of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and UPTU of the Main Directorate of Education and Science of Kyiv City State Administration, 2006. 170 p.
261. Kokun, O. M., Pishko, I. O., Lozinska, N. S., Kopanytsia, O. V., Malkhazov, O. R. Collection of Methods for Diagnosing Psychological Readiness of Contracted Military Personnel for Activities within Peacekeeping Units: Methodological Manual. Kyiv: NDC GP of the Armed Forces of Ukraine, 2011. 281 p.

262. Voloshyna, V. V., Dolynska, L. V., Stavyska, S. O., Temruk, O. V. General Psychology: Practicum [Textbook]. Kyiv: Karavela, 2006. 280 p.
263. Matiikiv, I. M. Managing Emotions in Pedagogical Activities [Methodological Manual]. Kyiv: 7BC, 2023. 152 p.
264. Cywińska, A., Majewska, S., Pępiak-Kowalska, K., Szwec, E. Coaching. First edition. Lublin, 2013. 190 p.
265. Romanova, S. M. Coaching as a New Technology in Professional Education / S. M. Romanova // Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology. – 2010. – Issue 3. – pp. 83–86.
266. Basics of Coaching: Textbook / O. O. Nezhynska, V. M. Tymenko. Kyiv; Kharkiv: DISA PLUS LLC, 2017.
267. Coaching Toolkit for Consultations “Dozhigator.” Copyright Registration Certificate No. 129810, issued on 10.09.2024.
268. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoï osvity. [The concept of development of pedagogical education]. Nakaz MON Ukraïny vid 16.07.2018 № 776. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (accessed September 10, 2022)
269. Nychkalo N. H. (2017) Profesiina osvita u derzhavnii politytsi: prohnostychnyi aspekt. [Professional education in public policy: a prognostic aspect]. Oświata zawodowa w państwowej polityce: aspekt prognostyczny. Wyd-wo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. T.1. № 2. S. 126–146. (in Ukrainian)
270. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini. [National report on the state and prospects for the development of education in Ukraine] (2021). monohrafiia / Nats. akad. ped. nauk Ukraïny ; za zah. red. V. H. Kremenia. Kyïv : KONVIPRINT. 384 s. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
271. Kontsepsiia pidhotovky fakhivtsiv za dualnoiu formoiu zdobuttia osvity v Ukraïni. [The concept of training specialists in the dual form of education in Ukraine] (2018). Kyïv. Friedrich-Ebert-Stiftung.
272. Drel V. F., Sienohonova L.I ., Volodavchyk V. S. (2018) Dualna osvita yak intehtratsiia naukovo-teoretychnoi ta profesiino-praktychnoi pilhotovky fakhivtsiv u zakladi vyshchoi osvity. [Dual education as an integration of scientific-theoretical and professional-practical training of specialists in a higher education institution]. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. № 1 (315). S. 66–73. (in Ukrainian)
273. Prystaia O. D., Vrublevska O. V. (2016) Praktychna pidhotovka fakhivtsiv dlia derevoobrobnoi haluzi: dualnyi format. [Practical training of specialists for the woodworking industry: dual format]. Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. № 1. S. 148–154. (in Ukrainian)

274. Polozhennia pro dualnu formu zdobuttia profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. [Regulations on the dual form of obtaining vocational education]. Nakaz MON vid 12.12.2019 r. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/news/stvorennya-53-2020-roku> (accessed September 16, 2022)
275. Yakovchuk O.L. (2019) Funktsionuvannia modelei dualnoi formy zdobuttia osvity yak efektyvnyi sposib pidvyshchennia konkurentospromozhnosti systemy vyshchoi osvity Ukrainy. [The functioning of dual education models as an effective way to increase the competitiveness of the higher education system of Ukraine]. *Molodyi vchenyi*. № 4 (68), kviten. S. 86–90. (in Ukrainian)
276. Usyk V.I. (2019) Osvitnii klaster yak osnova formuvannia informatsiinoi ekonomiky ta ekonomiky znan. [Educational cluster as the basis for the formation of the information economy and knowledge economy]. *Problemy ekonomiky*. №1 (39). S.149-154. (in Ukrainian)
277. Perekhidna knyha MON za period z veresnia 2019 po cherven 2020. [Transitional book of the Ministry of Education and Science for the period from September 2019 to June 2020]. Kyiv, [MON Ukrainy]. 98 s.
278. Pro vprovadzhennia elementiv dualnoi formy navchannia u profesiinu pidhotovku kvalifikovanykh robotnykiv. [On the introduction of elements of dual education into the vocational training of qualified workers]. Nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy vid 23.06.2017 r. № 916. Available at: <https://osvita.ua/legislation/proftech/56443/> (accessed September 20, 2022)
279. Kosaruk O.M., Mokin B.I., Mokin O.B. (2019) Ideolohiia dualnosti u vyshchii tekhnichnii osviti na osnovi intehratsii navchannia z vyrobnytstvom. [The ideology of duality in higher technical education based on the integration of learning with production]. monohrafiia. Vinnytsia : VNTU. 224 s. (in Ukrainian)
280. Slipchyshyn L.V. (2022) Dualna osvita yak instrument pidvyshchennia yakosti vykladannia fakhovykh dystsyplin. [Dual education as a tool for improving the quality of teaching professional disciplines]. *Suchasni tendentsii rozvytku osvity y nauky: zb. nauk. prats / [hol.red. Yu.I. Kolisnyk-Humeniuk]*. Kyiv–Lviv–Berezhany–Kiel'tse. Vyp. 10. S. 12–18. (in Ukrainian)
281. Kontsept rozvytku dualnoi osvity. [The concept of developing dual education]. metodychnyĭ posibnyk z orhanizatsii ta pidhotovky fakhivtsiv za dualnoiu formoiu zdobuttia osvity v zakladakh vyshchoi ta fakhovoï peredvyshchoi osvity / za zah. red. T. Ishchenko, Ya. Shtanka. K. : [Naukovo-metodychnyĭ tsentr VFPO]. 146 s. (in Ukrainian)
282. Krymchak L.Iu. (2019) Systema dualnoi osvity yak umova yakisnoi pidhotovky konkurentospromozhnykh profesionaliv do rynku pratsi v Ukraïni. [The dual education system as a condition for high-quality training of competitive professionals for the labor market in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 11. T. 2. 2019 S.83–86. (in Ukrainian)

283. Metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia dualnoi formy zdobuttia osvity. [Methodological recommendations for the implementation of the dual form of education] (2023) / [Buhaŭchuk V., Buchynska O., Davlikanova O., Kovalchuk S., Leu-Severynenko S., Lylyk I., Perevozova I., Romanov M., Serik M., Chaŭkovska A.]; za zah. red. M. Romanova. Kyïv : TOV «Vistka». 281 s. (in Ukrainian)
284. Mill U. (2016) Dualne navchannia: dosvid Nimechchyny. [Dual education: the German experience]. Marketynh v Ukraini. № 6. S. 53–62. Available at: <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/23961> (accessed October 19, 2022)
285. Slipchyshyn L.V., Zvarych D.O. (2019) Osoblyvosti tesliarskoï maïsternosti: zarubizhnyi dosvid. [Features of carpentry skills: foreign experience]. Vikova spadshchyna ukraïnskoho narodu: rehionalnyi aspekt : zb. nauk. prats. Lviv : SPOLOM. S.60-72. (in Ukrainian)
286. Kurant O.Ie. (2020) Osoblyvosti formuvannia hotovnosti maŭbutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiŭnoi diïalnosti zasobamy kouchynhu. [Peculiarities of forming the readiness of future social workers for professional activity through coaching]. Pedahohichnyŭ almanakh. Vyp. 45. S.185–193. (in Ukrainian)
287. Відеозапис науково-методичного онлайн-челенджу «Стратегії сприяння інклюзії в сфері безпеки та здоров'я». URL: <https://griml.com/FgVqj>
288. Celebrating inclusion in education: 30th Anniversary of Salamanca Statement. URL:<https://www.unesco.org/en/articles/celebrating-inclusion-education-30th-anniversary-salamanca-statement#:~:text=The%20Salamanca%20Statement%20adopted%20and,wherever%20possible%2C%20regardless%20of%20any>
289. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
290. Програма дій ЮНІСЕФ для дітей-біженців і мігрантів. URL: <http://surl.li/cchlpm>
291. Про проєкт «Дій для дітей України» (UCAP). URL: <https://ucap.help/uk/pro-ucap/>
292. Навчальний курс для вчителів (Назва з екрану). URL: <https://ucap.help/uk/navchalni-kursy/>
293. Liz Gleeson, Shapes of Grief. URL: <https://shapesofgrief.com/>
294. Навчання в умовах війни: як в Україні допомагають дітям із особливими освітніми потребами. URL: <http://surl.li/eudpeq>
295. Благодійний фонд Mental Help 365. URL: <https://www.mentalhelp365.com.ua/>
296. Онлайн-платформа «Розкажи мені». URL: <https://tellme.com.ua/>
297. BecomingX Ukraine. URL: <https://becomingx.com/ukraine>

298. BecomingX Ukraine Каталог. URL:
<https://becomingx.com/media/233ljcpg/becomingx-ukraine-education-catalogue.pdf>
299. Varsity brands. The Inclusion Toolbox URL:
<https://www.bsnsports.com/ib/inclusiontoolbox/>
300. Gutyrya, Sergiy. Enseñanza del español orientado profesionalmente al nivel superior politécnico // III Congreso de hispanistas de Ucrania. Actas. – 2012. – V. 1. – P. 198-206. URL: https://ahiucr.org.ua/wp-content/uploads/2015/06/Congreso-ACTAS_Sebastopol-2012.pdf
301. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge Univ. Press, 2003. – 260 p. URL:
<https://rm.coe.int/1680459f97>
302. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of language education policies in Europe (main Version, 2007). – Council of Europe. –URL: www.coe.int/lang.
303. García-Romeu, Juan. Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos - Utrecht, noviembre 2006. URL:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf
304. Llorián G., Susana. Los retos de la certificación del español con fines específicos//Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, ISSN-e 1699-6569, N°12, 2012. URL:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236089>
305. Bruquetas, Francisco. Spanish for engineers. Using English to Learn Spanish. – Lulu.com, 2013. – 276 c. ISBN: 978-0-578-11958-URL:
https://books.google.com.ua/books?id=MdVHCgAAQBAJ&pg=PP4&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
306. Soto Aranda, Beatriz. Didáctica de las lenguas para fines específicos // Revista Cálamo FASPE, N°65, págs. 1-15, 2017. ISSN-e 1136-9493. URL:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435640>
307. Schmidt F., Carlos, Nieves V., Iolanda. Competencias del docente de lenguas para fines específicos: abrir la puerta a la complejidad // El Español como lengua para la innovación profesional: Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) / coord. por Andreu Van Hooft, ISBN 978-90-806886-7-4, págs. 75-86, 2018. URL:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/06/cvc_ciefe_06_0010.pdf
308. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: Монографія. – Тернопіль: ТНТУ ім. Володимира Гнатюка, 2007. – 243 с. URL:
http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc_id=556959

309. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посібник]. – К.: Ленвіт, 2008. – 235 с. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/270/Nikolaieva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
310. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с. ISBN: 978-4-966-48995-48141. URL: <https://kmaesm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf>
311. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–18. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1327210
312. Черниш В. В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови. Посібник / В. В. Черниш // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 1/ 2008. – К.: Ленвіт, 2008. – 64 с. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknlu_Ptp_2012_21_10
313. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2009. – 119 с. URL: ISBN 978-966-8995-28-6
314. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: [навч. посібник]. – К. : ІНКОС, 2006. – 248 с. URL: <https://z-lib.io/book/16313709>.
315. Shyshkov, Volodymyr. Lingüística en esquemas y tablas// Tirant lo Blanch apuntes, 2017, 142 p. URL: https://www.libreriavenylee.com/es/libro/linguistica-en-esquemas-y-tablas_D430220106
316. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. – Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2019. – 256 с. URL: https://lib.duan.edu.ua/images/PDF/filol/filol_20.pdf
317. III Congreso de hispanistas de Ucrania. Actas. – 2012. – V. 1. – 243 p. URL: https://ahiucr.org.ua/wp-content/uploads/2015/06/Congreso-ACTAS_Sebastopol-2012.pdf
318. Nesterenko, Oleg. Enseñar ELE con Internet: Principios didacticos y criterios de selección de recursos// III Congreso de hispanistas de Ucrania. Actas. – 2012. – V. 1. – P. 221-228. URL: https://ahiucr.org.ua/wp-content/uploads/2015/06/Congreso-ACTAS_Sebastopol-2012.pdf
319. Martinova, Ala. Liceo de lenguas extranjeras de Lugansk. Ucrania. Estructura y metodología de la enseñanza del español en el Liceo de lenguas extranjeras de Lugansk// III Congreso de hispanistas de Ucrania. Actas. – 2012. – V. 1. – P. 207-220. URL: https://ahiucr.org.ua/wp-content/uploads/2015/06/Congreso-ACTAS_Sebastopol-2012.pdf

320. Нестеренко, О. А. Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / О. А. Нестеренко. – Одеса. – 2012. – 20 с.– URL: dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/949
321. Сутуліна, Л.Г. Навчальний посібник з португальської мови [Текст]: / Л. Г. Сутуліна – Д.: РВВ ДНУ, 2012. – 120 с. URL: sutulina.posib.portu.pdf
322. Langenscheidt. Самовчитель португальської мови. Практичний курс - книга з аудіосупроводом. ISBN: 9786177462490 https://litera-shop.com.ua/index.php?route=product/product&product_id=1151
323. Portuguese in three months. - 2022. - 256 p. URL: <https://www.yakaboo.ua/portuguese-in-3-months-with-free-audio-app>
324. Португальська, розроблена Прямим Методом. – 2024. URL: [ps://bukva.ua/catalog/browse/347/1/799094](https://bukva.ua/catalog/browse/347/1/799094)
325. Листопад О. Теорія і практика освітніх інновацій в контексті проектно-дослідницького підходу. Порівняльно-педагогічні студії. № 1–2, 2010
326. Мариновська О. Я. Проектно-впроваджувальна діяльність як складова педагогічної інноватики. Український педагогічний журнал. 2015. № 2. С. 158-173
327. Годованюк Т.Л. Використання інноваційних технологій вчителем математики у старшій школі. Математика в школі. 2013. № 2. С. 22–31.
328. Глумачний словник сучасної української мови: загальноживана лексика. за заг. ред. В. Калашника. Харків: ФОП Співак. 2009. 960 с.
329. Антонюк Л.В., Зарудня Т.О. Дослідження готовності майбутніх вчителів математики до навчально-дослідницької діяльності. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2012. Вип. 33. С. 215-223
330. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А. Проектно-дослідницька діяльність студентів-магістрантів – необхідна складова формування їх професійної компетенції. Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців- педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (19-20 вересня 2019 р., м. Бердянськ). Бердянськ: БДПУ, 2019. С. 145-146
331. Ачкан В.В. Підготовка майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності : монографія. Київ : Освіта України, 2018. 307 с.
332. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Харків, 2005. 44 с.

333. Моторіна В.Г. Формування проектної компетентності майбутнього вчителя математики. Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки. Черкаси, 2017. № 16. С. 75–83.
334. Ачкан В.В. Педагогічна практика як складова системи формування готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2018. № 52. С. 211–214.
335. Чашечникова О.С. Підготовка майбутнього вчителя математики до ефективної професійної діяльності у сучасних умовах. «Проблеми математичної освіти» (ПМО – 2017): матеріали міжнародної науково-методичної конференції (м. Черкаси, 26-28 жовт. 2017 р.). Черкаси: ФОП Годієнко, 2017. С. 30–31.
336. Ілляшенко В. Я. Дослідницька діяльність як чинник формування професійних компетентностей майбутнього вчителя математики. Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики: до 70-річчя кафедри математики і теорії та методики навчання математики НПУ імені М. П. Драгоманова», 11–13 травня 2017 р., Київ, Україна. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 169-170
337. Розуменко А.О. Науково-дослідна робота студентів як необхідна складова професійної підготовки майбутніх учителів математики. Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математики : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.- практ. конф. (м. Вінниця, 26-27 квіт. 2012р.). Вінниця : ВДПУ, 2012. С. 196–197.
338. Джеджула О.М., Зінченко Д.В. Проектно-дослідницька діяльність як основа розвитку творчого мислення студентів ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2011. С. 273-277
339. Бевз В.Г., Годованюк Т. Л. Педагогічні інновації у побудові курсу «Методика навчання математики. Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету. Умань : Візаві, 2017
340. Frenk J., Frenk J., Chen L., Bhutta Z. A., Cohen J., Crisp N., Evans T. et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. Lancet. 2010. Vol. 376. Issue 9756. P. 1923-1958.
341. Булах І.Є., Войтенко Л.П., Антоненко Ю.П. Моніторинг якості медичної освіти. Міжнародний досвід. Медична освіта. 2018. № 3. С. 1-9.
342. Завгородня Т.К. Зарубіжний досвід моніторингу якості вищої освіти в дослідженнях вітчизняних науковців. Педагогічний альманах. 2020. № 45. С. 165-171.

343. Климова Г. Забезпечення якості вищої освіти: європейський та вітчизняний досвід. Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. Т. 2. № 57. <https://doi.org/10.21564/2663-5704.57.276677>
344. Магрламова К. Розвиток якості вищої медичної освіти у Великій Британії. Молодь і ринок. 2018. № 1/156. С. 97-103.
345. Куницька А. Моніторинг якості вищої освіти Великої Британії і України: специфіка, критерії, методи. Дидаскал. 2020. № 20. С. 275-278. URI: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/13867>
346. Акімова О.В., Пустовіт Г.П., Магрламова К.Г. Загальні підходи до національної системи кваліфікацій майбутніх лікарів у Великій Британії. EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society. 2019. Вип. 17. № 1. С. 30-53.
347. Олексіна Н. О., Волосовець О. П., П'ятницький Ю. С. Медична освіта: відповіді на виклики сучасності. Медична освіта. 2018. № 2. С. 35–41.
348. Бабаєв В.М., Стадник Г.В., Момот Т.В. Цифрова трансформація в сфері вищої освіти в умовах глобалізації. Комунальне господарство міст. Серія: Економічні науки. 2019. № 2. С. 2–9.
349. Дебич М.А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід : монографія. Ніжин: ПП Лисенко, 2019. 408 с.
350. Ісаєва О., Шумило М. Оновлені стандарти освіти лікарів – фахівців нової генерації. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2018. Vol. VI (72). № 174. P. 10–13.
351. Muhammad O. (2024.). Mastering Project Success with a Project Roadmap Template <https://www.linkedin.com/pulse/mastering-project-success-roadmap-template-pfmp-pgmp-ppp-acp-ace-3knyf>
352. Зосим М. (2023). Дорожня карта: Визначення, інструменти, приклади (Roadmap: Definition, Tools, Examples). <https://www.maxzosim.com/dorozhnia-karta/>
353. Колесніков Д. (2022). Що таке дорожня карта проекту та як її створити. <https://brainlab.com.ua/uk/blog-uk/shho-take-dorozhnya-karta-proektu-ta-yak-yiyi-stvoryty>
354. Сухомлин О. (2023). Що таке “Дорожня карта” і чому це важливо для вашого бізнесу? <https://digital.staff-capital.com/uk/що-таке-roadmap-i-чому-це-важливо-для-вашого-б/>
355. Microsoft 365 Team, (2019). Project roadmaps: Tips and templates that can improve your skills. <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/business-insights-ideas/resources/project-roadmaps-tips-templates>

356. Поремчук Є. (2024). Як зробити дорожню карту робочим інструментом? <https://.com/@y.poremchuk/як-зробити-дорожню-карту-робочим-інструментом-f5114a86ddb5>
357. ATLIASSIAN company. How to create an effective project roadmap in 8 steps. <https://www.atlassian.com/agile/project-management/create-project-roadmap>
358. Чередниченко А. (2023). Roadmap для освітніх проєктів. Як спланувати та вдосконалити процес навчання. <https://www.work.ua/articles/expert-opinion/3208/?setlp=ua>
359. Voitsekhivska I. (2024). Digital Transformation in Education: Technology Modernization Roadmap for K-12. <https://www.eliftech.com/insights/digital-transformation-in-education/>
360. Miguel O.& Serrano A. (2007). Learning Roadmaps for Higher Education. https://www.researchgate.net/publication/229019974_Learning_Roadmaps_for_Higher_Education
361. Gallemore D. (2019). Using Roadmaps To Create Deeply Digital Lessons For Students. <https://michiganvirtual.org/blog/using-roadmaps-to-create-deeply-digital-lessons-for-students/>
362. Радкевич Н. (2021). Дорожня карта діяльності закладів дошкільної освіти у 2021/2022 н. р. <https://vseosvita.ua/library/prezentacia-dorozna-karta-dialnosti-zakladiv-doskilnoi-osviti-u-20212022-nr-480463.html>
363. МОН (2024). Дорожня карта навчання державною мовою та мовами корінних народів і національних меншин. <https://euroosvita.net/index.php/?category=1&id=8158>
364. Гриневич Л. (2022). Дорожня карта НУШ від Лілії Гриневич: дати, цілі, напрямки. <https://osvitoria.media/experience/dorozhnya-karta-nush-vid-liliyi-grynevych-daty-tsili-i-napryamky/>
365. Гриневич Л. (2021). Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи / Вакуленко Т., Гриневич Л., Лінник О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич. АКМЕ ГРУП, 2021. https://reosvita.org/wp-content/uploads/2021/10/re-osvita_karta_press-new2.pdf
366. Кабінет Міністрів України (2023). Дорожня карта розвитку професійної (професійно-технічної) освіти для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25 квітня 2023 р. № 372-р <https://ips.ligazakon.net/document/MUS39615>
367. Гнаткович Т., Котусенко О.& Оначко О.(2022). Дорожня карта вчителя мовно-літературної галузі: інструментарії оцінювання (для 5 та 6 -11 класів закладів загальної середньої освіти). https://cprvmr.edu.vn.ua/uploads/main_folders/Ukr_mov/2023/Дорожня%20карта.р

368. Дорожня карта вступника в магістратуру 2024. <https://osvita.ua/master/umovy/86543/>
369. Державна служба України з етнополітики та свободи слова (2024). Дорожня карта до багатомовної політики: зберегти мови, збудувати інклюзивне суспільство. <https://dess.gov.ua/dorozhnia-karta-do-bahatomovnoi-osvity-zberehty-movy-zbuduvaty-inkliuzyvne-suspilstvo/>
370. Проценко О., Юрочко С. (2015). Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. Молодь і ринок. 2015. № 5 (124). С. 51–55. <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/1/14.pdf>
371. Ігнатович О. М. (2009). Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія. Київ, 2009. 287 с. http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/avtoreferat_ignatovich_1556732803.pdf
372. Дзюбенко Ю. Л. (2020). Інноваційна компетентність учителя як складова його професійної компетентності. Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції; [за заг. ред. проф. Р. Черновол-Ткаченко, проф. О. Мармази, доц. О. Гречаник]. Ч. 1. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. С.110 -115. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/2bfe7011-2bcf-4050-830e-068924325808>
373. Ляшенко К. І. (2021). Сутність поняття «інноваційна компетентність майбутнього вчителя початкових класів». Засоби навчальної та науково-дослідної роботи, вип. 56.82 – 56. <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/4649>
374. Ovbiagbonhia R. (2021). Learning to innovate: How to foster innovation competence in students of Built Environment at universities of applied sciences, 220 pages. PhD Thesis, Wageningen University, Wageningen, the Netherlands. DOI: 10.18174/550908Thesis
375. Радкевич В. (2024). Розвиток інноваційної компетентності викладачів закладів професійної освіти: теоретичні аспекти. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741812/1/MonPoland_Radkevych_2024.pdf
376. Дичківська І. (2015). Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид. доповн. Київ: Академвидав. 304 с. <https://academia-ps.com.ua/product/306>
377. Загородній С. (2017). Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.04. Теорія і методика професійної освіти. Вінниця. https://vspu.edu.ua/content/specialized_academic_council/doc/2017/Zahorodnii_S/diss.pdf

378. Штефан Л. (2020). Інноваційна компетентність сучасного педагога. Інноваційна педагогіка. 2020. № 24. С. 170–173. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/24/part_2/36.pdf
379. Ващенко Л. М. ред. (2012). Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 140 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/6998/1/Ващенко_Пустова__т_д.pdf
380. Ursin, J., & Huutinen, H. (2010). Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. In R. Laukkainen (Eds.) PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 17, Yliopistopaino, pp. 65–70.
381. Chell, E., & Athayde, R. (2009). The identification and measurement of innovative characteristics of young people. NESTA. <https://eprints.kingston.ac.uk/id/eprint/5985/2/Chell-E-5985.pdf>
382. Національна рамка кваліфікацій – Україна. (2021). https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-11/ukraine_ua.pdf
383. Iskandarova, S., et al. (2023). Factors development of teachers' competence in improving the quality of education. BIO Web of Conferences. Vol. 65. EDP Sciences. https://www.researchgate.net/publication/373654107_Factors_development_of_teachers%27_competence_in_improving_the_quality_of_education