



PEDAGOGICAL ACTIVITY, CONTEMPORARY ART AND PHILOLOGY: MAIN ASPECTS OF HUMAN DEVELOPMENT AS AN INDIVIDUAL

Collective monograph

ISBN 979-8-89692-732-7

DOI 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1

BOSTON(USA)-2025

ISBN – 979-8-89692-732-7

DOI – 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1

*Pedagogical activity,
contemporary art and philology:
main aspects of human
development as an individual*

Collective monograph

Boston 2025

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

ISBN – 979-8-89692-732-7

DOI – 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1

Authors – Мальцева О.В., Спасскова О., Івасюк Н., Гавран М.І., Яремко Г.В.,
Bozhko Y., Хоботова Е., Даценко В., Романів Л., Пішак О., Zhiguts Y., Legeta Y.,
Krainjai I., Polloi D., Стрілець-Бабенко О., Nikolaeva S., Strohanova H.,
Tuzhylova T., Tokarieva O., Таточенко В.І., Гаран І.О., Pochapska I.

REVIEWERS

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

Published by Primedia eLaunch

<https://primediaelaunch.com/>

Text Copyright © 2025 by the International Science Group(isg-konf.com) and authors.

Illustrations © 2025 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.

The recommended citation for this publication is:

**Pedagogical activity, contemporary art and philology: main aspects of human
development as an individual:** collective monograph / Bozhko Y. – etc. –
International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2025. 279 p. Available at:
DOI – 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1

TABLE OF CONTENTS

1. APPLIED SOCIAL AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES		
1.1	Мальцева О.В. ¹ СОЦІАЛЬНА РОБОТА У МЕТАВСЕСВІТАХ: ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ ТА ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ ¹ Кафедра соціології та соціальної роботи, Соціально-гуманітарний факультет, ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет», м. Дніпро, Україна	6
2. ART		
2.1	Спасскова О. ¹ МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ІЛЮСТРАТОРА ДИТЯЧОЇ КНИГИ НА ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ¹ Кафедра теорії і методики декоративно-прикладного мистецтва та графіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна	16
3. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY		
3.1	Івасюк Н. ¹ ГОЛОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УМОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНР У 1918-1920 РОКАХ ¹ Кафедра англійської мови Національного Університету «Одеська Морська Академія»	45
3.1.1	ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ УНР ТА ЗНАЧЕННЯ ІСТОРИЧНОГО МОМЕНТУ	45
3.1.2	ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕРІОД 1918–1920 РОКІВ	46
3.1.3	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ	48
3.1.4	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ В ЦЕНТРАЛЬНІЙ ТА ПІВНІЧНІЙ УКРАЇНІ	51
3.1.5	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ В ПІВДЕННІЙ УКРАЇНІ	53
3.1.6	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ У СХІДНІЙ УКРАЇНІ	55
3.1.7	АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У ПІДХОДАХ ДО НАВЧАННЯ ПО РЕГІОНАХ	57
3.1.8	ВИСНОВОК	61
3.2	Гавран М.І. ¹ , Яремко Г.В. ¹ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ ¹ кафедра іноземних мов гумантарно-соціального спрямування, Національний університет «Львівська політехніка», Львів, Україна	63

4. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION		
4.1	Bozhko Y. ¹ THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON ENGLISH LANGUAGE TEACHING: TRENDS AND FUTURE PERSPECTIVES ¹ Professor Mykhailo Hetmanets Department of Theory and Practice of the English Language and Foreign Literature H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University	74
4.2	Хоботова Е. ¹ , Даценко В. ¹ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ ¹ Кафедра хімії та хімічної технології, Харківський національний автомобільно-дорожній університет	91
5. PHYSICAL CULTURE, PHYSICAL EDUCATION		
5.1	Романів Л. ¹ , Пішак О. ¹ АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ¹ Кафедра терапії, реабілітації та здоров'язбережувальних технологій, факультет фізичної культури, спорту та реабілітації, Чернівецький національний університет ім.Ю.Федьковича	100
6. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION		
6.1	Zhiguts Y. ¹ , Legeta Y. ¹ , Krainjai I. ¹ , Polloi D. ² RELATIONSHIP BETWEEN THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX WITH THE WORKING DOCUMENTATION OF A TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION ¹ Uzhhorod National University, Ukraine ² Ferenc Rakoczi II. Transcarpathian Hungarian Institute, Ukraine	120
6.2	Стрілець-Бабенко О. ¹ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ¹ Кафедра психології та соціальної роботи, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Кропивницький, Україна	142

7.	THEORY AND TEACHING METHODS	
7.1	<p>Nikolaeva S.¹</p> <p>THE HIGHER EDUCATION APPLICANTS' INNOVATION COMPETENCE CONTENTS IN THE FIELD OF TRAINING FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES</p> <p>¹ Department of pedagogy and methods of teaching foreign languages, Kyiv National Linguistic University</p>	181
7.2	<p>Strohanova H.¹, Tuzhylova T.¹</p> <p>THE SIGNIFICANCE OF A UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER'S WEBSITE AS A METHODOLOGICAL TOOL UNDER THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING</p> <p>¹ Department of Teaching Methods of Ukrainian Language and Literature, Andriy Malyshko Faculty of Ukrainian Philology and Literary Creativity, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine</p>	198
7.3	<p>Tokarieva O.¹</p> <p>MARITIME ENGLISH AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE INTERACTION OF SEAFARERS</p> <p>¹ English Language Department for Maritime Officers (Abridged Programme), Kherson State Maritime Academy</p>	209
7.4	<p>Таточенко В.І.¹, Гаран І.О.¹</p> <p>ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ</p> <p>¹ Кафедра алгебри, геометрії та математичного аналізу, Херсонський державний університет, м. Івано-Франківськ, Україна</p>	218
8.	THEORY OF LEARNING	
8.1	<p>Pochapska I.¹</p> <p>APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION</p> <p>¹ Department of Civil Safety, Lviv Polytechnic National University</p>	254
	REFERENCES	264

SECTION 1. APPLIED SOCIAL AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

DOI: 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1.1.1

1.1 Соціальна робота у метавсесвітах: досвід, перспективи та етичні дилеми

У сучасному світі залучення новітніх цифрових рішень у соціальну роботу є надзвичайно запитаним. Інноваційні технології дозволяють значно підвищити ефективність надання допомоги, спрощують процес збору та аналізу даних про тих, хто потребує підтримки, а також забезпечують оперативний зв'язок з іншими службами та організаціями. Впровадження цифрових рішень покращує якість соціальних послуг і допомагає ефективніше реагувати на виклики, що виникають у надзвичайних ситуаціях. Серед широкого різноманіття ІТ-технологій, що вже увійшли у практику соціальної роботи, слід виділити метавсесвіти.

Метавсесвіти – це віртуальні середовища, які дозволяють користувачам взаємодіяти в реальному часі, створювати цифрові аватари та досліджувати віртуальні світи через спеціальні платформи. Цей концепт, що з'явився у кінці 1990-х років, зараз набирає популярності, особливо у контексті цифрової трансформації суспільства. Пандемія COVID-19 підштовхнула перехід до нових форм комунікації, зокрема, онлайн-консультування та терапії, що зробило метавсесвіт об'єктом зацікавлення з боку соціальних працівників. У цьому контексті виникають нові, раніше не використовувані можливості для соціальної роботи. Отже, є нагальна необхідність у дослідженні перспектив і викликів, пов'язаних із упровадженням метавсесвітів для надання соціальних послуг.

Як і в будь-якій новій сфері, сьогодні існує актуальна дилема щодо практики використання метавсесвіту в соціальній роботі: як поєднати помірковане залучення цієї новітньої цифрової технології для полегшення доступу до надання допомоги вразливим групам та разом із тим вирішити серйозні проблеми щодо збереження стабільного психоемоційного стану користувачів таких послуг, їхньої соціальної інтегрованості та комунікативних

навичок, узгодження низки правових та етичних питань, які потребують особливої уваги.

На сьогодні накопичено цінний досвід вивчення реалізації можливостей метавсесвітів у соціальній та соціально-психологічній роботі, а також у соціальній педагогіці. Зарубіжні дослідження насамперед зосереджуються на потенціалі використання метавсесвітів для надання соціальної підтримки та терапії різним категоріям клієнтів, таким як діти, підлітки та літні люди. Наприклад, Х. О (H. Oh) та С. Лі (S. Lee) (2020) досліджують можливості застосування метавсесвіту у практиці соціальної роботи, підкреслюючи, що такі технології можуть суттєво покращити взаємодію з клієнтами [1, с. 45-62]. А. Сміт (A. Smith) та М. Джонс (M. Jones) (2021) аналізують, як віртуальні середовища можуть бути інтегровані у практику соціальної роботи для покращення ефективності різних видів втручання і підтримки клієнтів [2, с. 128-142]. Т. Джонсон (T. Johnson) та Л. Браун (L. Brown) (2022) також у своїй роботі «Віртуальна реальність і соціальна робота: новий рубіж» розглядають використання віртуальної реальності у соціальній роботі для покращення взаємодії з різними групами клієнтів та підвищення ефективності втручання [3, с. 78-93]. Р. Вільямс (R. Williams) та С. Пател (S. Patel) (2023) аналізують роль метавсесвіту в удосконаленні прикладної соціальної роботи, зокрема через створення нових можливостей для оперативної взаємодії та анонімної підтримки клієнтів [4, с. 102-117]. Інші дослідження, такі як Дж. Сміт (J. Smith) та Л. Томпсон (L. Thompson) (2022), вивчають, як метавсесвіт може допомогти подолати цифровий розрив у соціальній роботі, забезпечуючи доступ до послуг для всіх категорій клієнтів [5, с. 120-135].

Українські дослідження суголосні зі світовою науковою тенденцією і висвітлюють важливість використання цифрових технологій у соціальній роботі. О. Карагодіна та С. Рабінович (2023) розглядають український досвід упровадження метавсесвітів у соціальній роботі та їх вплив на якість надання послуг [6, с. 89-104]. Інші дослідники, такі як І. Коваленко (I. Kovalenko) та

А. Іванов (A. Ivanov) (2021), зосереджуються на цифровій трансформації та її впливі на соціальну роботу в Україні в цілому [7, с. 65-79].

Оскільки для української практики соціальної роботи використання метавсесвітів та віртуальної реальності лишається інноваційною та не вельми поширеною технологією, є необхідність визначення як перспектив її упровадження, так і аналізу широкого кола питань, що неодмінно супроводжують цей процес, насамперед, етичних. Для цього слід уточнити поняття «метавсесвіт» у контексті соціальної роботи та встановити його співвідношення з поняттям «віртуальна реальність».

«Метавсесвіт» (Metaverse) та «віртуальна реальність» (VR) – це пов'язані, але різні концепції.

Віртуальна реальність (VR) – це технологія, яка створює повністю комп'ютерно-згенероване середовище, в яке користувач може зануритися. Використовуючи спеціальні пристрої, такі як VR-шоломи і контролери, користувач може взаємодіяти з віртуальним світом і відчувати його як реальний.

Метавсесвіт (Metaverse) – це ширша концепція, яка включає в себе різні віртуальні простори, з'єднані між собою, де люди можуть взаємодіяти, працювати, грати і спілкуватися через Інтернет. Метавсесвіт може включати в себе VR, але він також може використовувати інші технології, такі як доповнена реальність (AR), блокчейн і штучний інтелект (AI), щоб створити загальне віртуальне середовище.

Отже, метавсесвіт можна вважати одним із застосувань або форм віртуальної реальності (VR), але він також включає інші технології та можливості, що робить його ширшою та більш інтегрованою концепцією.

Метавсесвіт – це інтерактивний 3D-простір, що поєднує фізичний і віртуальний світ за допомогою цифрових технологій. Соціальна робота в метавсесвітах передбачає використання цих середовищ для взаємодії з уразливими групами, такими як люди з інвалідністю, психічними розладами, біженці, старші люди та інші. Соціальні працівники в метавсесвітах можуть використовувати технології для надання консультацій, психосоціальної

підтримки, а також для організації соціальних ініціатив, таких як онлайн-курси чи тренінги.

У зв'язку з цим відкриваються широкі перспективи соціальної роботи в метавесвітах. *Метавесвіт пропонує нові можливості для соціальної роботи, а саме:*

– *Доступність для віддалених груп.* Метавесвіт дає можливість отримувати підтримку в будь-якому місці, без прив'язки до фізичного розташування. Це важливо для осіб, які проживають у віддалених районах або мають обмежений доступ до традиційних соціальних послуг.

– *Безпека та анонімність.* Віртуальні середовища дозволяють користувачам зберігати анонімність, що може бути важливо для тих, хто стикається з насильством або стигматизацією. Це може сприяти більшій відкритості та комфорту в процесі отримання допомоги.

– *Інтерактивність та зручність.* Соціальна робота у метавесвіті може включати віртуальні групи підтримки, терапевтичні сесії, навчання або консультації, що допомагають клієнтам взаємодіяти з іншими користувачами, вчитися новому та покращувати свої соціальні навички.

– *Персоналізація.* Використання інтерфейсів віртуальної реальності дозволяє більш точно налаштувати інтервенції на потреби конкретного клієнта. Наприклад, створення віртуальних терапевтичних середовищ, адаптованих для осіб із психологічними проблемами чи соціальними труднощами.

Український дослідник В. Бондарчук у статті «Метавесвіт як новий вимір соціальної роботи: перспективи та проблеми» (2022), окрім зазначених вище перспектив віртуальних світів, привертає увагу до метавесвітів для навчання соціальних працівників новим методикам. Варто додати, що такі середовища можуть бути зручним інструментом для обміну досвідом, фахових тренінгів та супервізії.

Метавесвіти дають можливість організовувати допомогу для різних груп клієнтів. Перш за все, це сучасний інноваційний інструмент для соціально-психологічної підтримки молоді, яка відкрита до всього нового та технологічно

передового. Метавсесвіт відкриває нові горизонти для надання допомоги молоді, що стикається з соціально-психологічними труднощами. *Нижче наведено алгоритм роботи, який можна застосувати для покращення їхнього психологічного стану та соціальної адаптації за допомогою метавсесвіту:*

– *Ідентифікація цільової групи.* Насамперед варто визначити молодь у віці від 15 до 24 років, яка стикається з проблемами соціальної адаптації, емоційними розладами або конфліктами в сім'ї.

– *Підготовка віртуального середовища.* Створити безпечне та конфіденційне віртуальне середовище, яке буде сприятливим для проведення терапевтичних сесій. Це може бути віртуальна кімната з природними пейзажами, що сприяють релаксації тощо [8].

– *Вступна сесія.* Провести вступну сесію з клієнтами, під час якої роз'яснити мету та очікувані результати терапії, а також визначити тривалість програми (8 тижнів). Під час сесії клієнти отримають інструкції щодо використання VR-окулярів [9].

– *Проведення терапевтичних сесій.* Щотижня проводити індивідуальні або групові сесії, спрямовані на розвиток соціальних навичок та емоційної стабільності. Використовувати методики арт-терапії, когнітивно-поведінкової терапії та рольових ігор у віртуальному середовищі [10].

– *Проміжна оцінка.* Після чотирьох тижнів слід провести оцінку прогресу клієнтів, аналізуючи їхні досягнення та труднощі, з якими вони зіткнулися. Це дозволить скоригувати підхід для досягнення максимальних результатів [11].

– *Заключна сесія.* Після восьми тижнів провести заключну сесію, під час якої обговорити досягнуті результати та розробити план подальшої роботи. Підсумкове обговорення допоможе клієнтам усвідомити свої досягнення та сформулювати подальші цілі [8].

– *Післясесійна підтримка.* Після завершення програми забезпечити постійну підтримку клієнтів через онлайн-консультації та віртуальні групи підтримки. Це сприятиме подальшій адаптації та розвитку [10].

В умовах тривалого воєнного стану в Україні збільшується кількість людей із посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). Таке зростання буде лишатися певним викликом для соціальних служб, котрі покликані надавати соціально-психологічний супровід людям, які зазнали наслідків травм війни. Організація соціальної роботи з цією групою клієнтів у метавсесвітах дозволяє застосовувати інноваційні підходи для реабілітації та створювати унікальні персональні пропозиції.

ПТСР уражає людей, які пережили важкі травматичні події, наприклад, військових ветеранів, мирних мешканців, що опинилися в епіцентрі воєнних подій, жертв насильства чи стихійних лих. Згідно з дослідженнями, близько 8-10 % людей, які переживають травму, стикаються з ПТСР. Ця категорія часто потребує безпечного середовища для реабілітації, де можна працювати з емоційними та когнітивними проблемами, зокрема з флешбеками, тривожністю та ізоляцією, аутоагресією та селфхармом. Метавсесвіт пропонує креативні можливості для створення таких безпечних просторів. У віртуальній реальності можна відтворити сценарії для контрольованого пропрацювання травми, розробити середовища для медитації або провести інтерактивні сеанси групової терапії.

Метавсесвіт може слугувати платформою для таких форм соціально-психологічної роботи з клієнтами, що мають ПТСР:

– *Віртуальна експозиційна терапія* – це форма соціально-психологічної роботи, коли клієнти поступово стикаються із відтвореними у VR елементами травматичного досвіду, що дозволяє знижувати емоційну напруженість. Наприклад, дослідження М. Шрайдера (M. Schrader) (2022) [12] показало, як VR-терапія значно зменшує симптоми ПТСР у ветеранів.

– *Соціальна реінтеграція у метавсесвіті* – це організаційна форма соціальної підтримки, завдяки якій люди з ПТСР можуть поступово повертатися до соціальних взаємодій, беручи участь у віртуальних спільнотах, де їм комфортно і безпечно.

– *Ігрові методи терапії* дозволяють використовувати платформи метавсесвіту для інтерактивних релаксаційних ігор, опрацювання стресу та розвитку емоційної регуляції.

– *Навчання навичкам копінгу в метавсесвіті* – це тренінги, які допомагають клієнтам освоїти техніки управління тривогою та стресом.

Метавсесвіт має кілька ключових переваг для підтримки людей із ПТСР і створення для них унікальних пропозицій:

– *VR-середовища персоналізують досвід*, метавсесвіти можна налаштовувати під потреби клієнта, створюючи індивідуальні терапевтичні плани, які відбивають неповторність конкретної життєвої ситуації та перебігу ПТСР.

– *Метавсесвіти є доступними для клієнтів* і вони можуть отримувати підтримку незалежно від географії, що особливо важливо для людей у віддалених регіонах і за потреби екстреного втручання.

– *Інтерактивність клієнтів*, що беруть активну участь у терапевтичному процесі в метавсесвітах, підвищує ефективність роботи з ПТСР за рахунок не лише суб'єкт-об'єктної але й суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

– *Анонімність метавсесвіту* забезпечує клієнтам більший комфорт завдяки можливості зберігати конфіденційність.

Робота соціального працівника у метавсесвіті з людьми з ПТСР – це інноваційний підхід, який потребує комбінування технології з традиційними методами терапії. У науковій літературі, наприклад, у роботах Карлоса А. Пінто-Мартінса (Carlos A. Pinto-Martins) (2021) [13], підтверджується ефективність таких практик. Віртуальні середовища не лише полегшують доступ до допомоги, а й відкривають нові горизонти в реабілітації та соціальній інтеграції.

У межах даного дослідження неможливо розкрити всі перспективні напрямки залучення метавсесвітів у практику соціальної роботи, проте навіть наведені вище приклади дозволяють скласти враження про майбутні масштаби поширення цієї новітньої ІТ-технології.

Разом з тим, майже у всіх дослідженнях, присвячених метавесвітам для соціальної роботи, відзначається суперечливий характер цієї цифрової технології. «Використання метавесвіту у соціальній роботі відкриває нові можливості для надання ефективних та доступних послуг, проте потребує вирішення ряду технічних та соціальних проблем» [14].

Попри численні переваги, використання метавесвітів у соціальній роботі також має свої етичні проблеми, які потребують серйозної уваги:

– *Конфіденційність і захист даних.* Оскільки користувачі перебувають у віртуальному середовищі, питання безпеки та захисту особистої інформації стає критичним. У разі зловживань або витоку даних, клієнти можуть зазнати шкоди, як у фізичному, так і в психологічному плані.

– *Псевдореальність та соціальна ізоляція.* Надмірне занурення в метавесвіт може призвести до соціальної ізоляції, коли особи починають віддавати перевагу віртуальному світу замість реального життя. Це питання важливе в контексті соціальної роботи, оскільки працівники повинні бути готові до підтримки клієнтів, які можуть втратити здатність орієнтуватися у реальному світі та демонструвати схильність до ескапізму.

– *Нестандартні взаємодії між соціальним працівником і клієнтом.* Метавесвіт може створювати ситуації, де клієнти не здатні повністю довіряти соціальному працівникові, оскільки взаємодія відбувається через аватари, а не реальних осіб. Це може знижувати ефективність інтервенцій.

– *Технічні обмеження, які можуть впливати на якість надання послуг.* Налаштування метавесвітів та робота у них потребують певної ІТ-компетентності, досвіду та практики. Відсутність або недостатність навичок, обладнання можуть стати перешкодою для втілення важливих проєктів із соціальної роботи у метавесвітах

– *Соціальні бар'єри, пов'язані зі сприйняттям віртуальної реальності серед певних груп населення, у тому числі серед соціальних працівників.* Окрім технічних перешкод, можуть виникати світоглядні суперечності у окремих

клієнтів та надавачів соціальних послуг через власні переконання, релігійну картину світу чи догмати деяких віровчень щодо цифрової реальності.

– *Дегуманізація та втрата емоційного контакту.* Цифрові реалії можуть змінити контекст комунікаційного середовища, з якого йдуть безпосередні емоційні реакції, людське тепло, зацікавленість, зоровий контакт, які є важливими для осіб у складних життєвих обставинах.

– *Необхідність технічної та психологічної підготовки соціальних працівників.* Для роботи в метавсесвітах соціальні працівники мають пройти відповідне навчання щодо використання даної технології та тренінги з розвитку нових навичок, включаючи розуміння специфіки віртуального простору та психічних процесів, які можуть виникати при роботі в онлайн-середовищі.

Враховуючи потенційні ризики, важливо розробити чіткі етичні стандарти та законодавчі норми для соціальної роботи в метавсесвітах, такі як:

– *Етичні кодекси та протоколи.* Необхідно розробити етичні стандарти, що регламентують діяльність соціальних працівників у віртуальному середовищі, зокрема щодо конфіденційності, прав клієнтів та методів взаємодії.

– *Правове забезпечення.* Метавсесвіт може створювати нові форми правопорушень, як-то кібербулінг або порушення приватності, що вимагають адаптації існуючих правових норм до нових реалій.

– *Розробка вимог до цифрової компетентності та навчання соціальних працівників.* Система вимог щодо диджитальної грамотності та навчання соціальних працівників повинна включати підготовку до роботи в нових цифрових умовах, враховуючи різноманітність технологічних можливостей і психологічні аспекти роботи в метавсесвіті.

Висновки. Метавсесвіти можуть стати важливим інструментом у соціальній роботі, надаючи можливості для покращення доступу до соціальних послуг і підтримки вразливих груп. Однак цей формат потребує ретельного регулювання, розвитку нових етичних стандартів і підготовки спеціалістів. Правильне використання метавсесвітів може значно покращити ефективність

соціальної роботи, забезпечивши нові можливості для підтримки клієнтів у безпечному та комфортному середовищі.

Треба відзначити важливу роль соціальних працівників у метавсесвіті.

Соціальні працівники мають адаптувати свої навички до нових умов віртуальної реальності, де традиційні методи взаємодії не завжди працюють. *Для ефективної роботи в метавсесвіті вони повинні:*

- Оволодіти новими технологіями та платформами для надання послуг.
- Враховувати особливості віртуальних середовищ при плануванні та проведенні терапевтичних сесій.
- Підвищити свою кваліфікацію, освоївши нові етичні стандарти та техніки роботи у цифрових умовах.

Перспективи розвитку соціальної роботи в метавсесвітах сьогодні спираються на доволі переконливий досвід і закордонної, і української практики.

На майбутнє можна прогнозувати значний розвиток метавсесвітів як простору для соціальної роботи, що може включати таке:

- *Інтеграцію нових технологій.* Наприклад, штучного інтелекту, який може допомогти виявляти та розв'язувати соціальні та психологічні проблеми клієнтів у реальному часі.
- *Покращення ефективності.* Віртуальні платформи можуть стати ще більш інтерактивними, дозволяючи соціальним працівникам краще відслідковувати потреби клієнтів і своєчасно коригувати інтервенції.

SECTION 2. ART

DOI: 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1.2.1

2.1 Методика підготовки художника-ілюстратора дитячої книги на художньо-графічному факультеті

До числа першочергових проблем комплексного вивчення книжкової ілюстрації належить визначення її місця в структурі видів мистецтв, у структурі, що досить ускладнилася через таке поняття, як «синтез мистецтв». Практика «вторгнення» різних видів мистецтв у якийсь певний вид мистецтва випереджає теоретичне вивчення цього процесу. І мистецтво книги в цьому плані – не виняток.

Сучасні соціальні умови визначають необхідність активізації професійної підготовки художника-ілюстратора дитячої книги. Цьому сприяє розвиток інформаційних технологій та широке їх впровадження в поліграфічну промисловість, що, своєю чергою, призводить до розвитку поліграфічного дизайну, дизайну книги.

Важливою стороною цього процесу стало відкриття кордонів, вільне переміщення товарів і технологій, у зв'язку з чим у вітчизняну поліграфічну промисловість почали активно проникати західний досвід книговидавництва та найкращі західні зразки поліграфічного оформлення книжок, у тому числі дитячих. Розвитку поліграфічної бази сприяв і «вибух» інтересу вітчизняних виробників до дизайну упаковки, особливо товарів, призначених для дітей. Яскраві, барвисті, динамічні образи й сюжети, надруковані на цукеркових обгортках, упаковках іграшок укупі з телевізійною рекламою, зіграли важливу роль у створенні особливого «дитячого світу», з його системою цінностей і пріоритетів. Дитяча література має посідати в цьому «дитячому світі» місце не менше, а більш значуще через важливі виховні та пізнавальні функції. Її оформлення має бути не гіршим, а кращим за них.

Слід зазначити, що за останнє десятиліття новий книжковий ринок дитячої літератури певною мірою склався, і читацький попит здебільшого задоволений.

На книжкових прилавках до продажу пропонуються різноманітні видання для різних вікових груп, якісно надруковані та художньо оформлені.

«У регіональному вимірі галузь книговидання в Україні є значною мірою централізованою. Непропорційно велику частку видавництва розташовано в м. Києві, а також у містах Харкові і Львові (до 2014 також у м. Донецьку й Донецькій області)», – стверджує С. І. Гірік в статті «Книговидання в Україні» [15]. Водночас економічні процеси в країні посилюють децентралізацію економіки, що зумовлює необхідність розвитку в регіонах власної поліграфічної бази. Та при цьому, розвиток регіонів неможливий без їхнього духовного відродження, без підтримки регіональної культури – письменників, поетів, художників, критиків тощо.

Великою проблемою на шляху духовного відродження України є зниження споживання книжок, зменшення частки читання в структурі вільного часу українців. Особливо тривожно, і на цьому наголошують психологи та освітяни, що менше почали читати діти, замінивши вдумливий і неквапливий діалог із гарною книжкою переглядом динамічних і нерідко низькопробних відео. Цьому сприяли реалії нашого часу, книжковий дефіцит, що спостерігався десятиліттями, зайнятість батьків, які не привчали дітей до книжки і читання, а також багато інших чинників. Ось, що пише С. І. Гірік про видання саме дитячої літератури: «Суттєво змінюються кількісні показники видання дитячої літератури включно з художніми дитячими книжками, які враховуються окремо від художньої літератури загалом. У 2005 р. дитячі книжки складали лише 5 % видань за назвами, але 8 % за тиражем. У 2010 р. – 16 % за назвами і 15 % за накладом. У 2015 р. – 7,5 % за назвами, але 11,5 % за тиражем. У 2020 р. – 11 % за назвами і 12 % за накладом» [15].

Читання дітей належить до загальнонаціональних проблем, і від його стану залежить духовне здоров'я майбутньої нації. Під час спілкування людини з книжкою вмикаються в дію такі глибинні пласти свідомості й підсвідомості, розгортаються такі складні ланцюжки зв'язків, аналіз яких поки що не дається науці. Фахівці вважають, що читання – це емоційно насичене спілкування, що

зближує людей різного віку, допомагає зберігати зв'язок поколінь. «Читання може також покращити соціальні взаємодії. Наприклад, участь у книжкових клубах або обговорення книг із друзями та родиною можуть сприяти відчуттю соціальної підтримки та приналежності. Це зі свого боку може знизити рівень стресу та покращити загальне самопочуття», – стверджує психолог О. Агентаєв [16]. Не варто забувати і про те, що читання може бути гарним засобом для зниження стресу, що, на сьогодні є особливо актуальним. Так, у статті «Війна і психологічне виснаження: читання як один зі способів знизити рівень стресу» йдеться про дослідження, проведене Університетом Сассекса, яке показало «що всього 6 хвилин читання можуть знизити рівень стресу на 68% ... Занурення у вигаданий світ книг допомагає відволіктися від поточних проблем і тривоги. Це явище відоме як «транспортування» – процес, під час якого читача настільки поглинає сюжет, що людина тимчасово забуває про реальність» [16].

Також естетичне сприйняття творів мистецтва слова виступає як особистісна духовна діяльність. Дослідження, проведені в різних країнах, показують, що читачі відрізняються від нечитачів у своєму інтелектуальному розвитку. Наприклад, американський журналіст та письменник Ден Герлі, у статті «Чи може читання зробити вас розумнішим?» аналізує різні наукові дослідження, які показують, як читання художньої літератури впливає на різні види інтелекту: «кристалізований інтелект» (попури знань, що наповнює ваш мозок), «рухомий інтелект» (здатність вирішувати проблеми, розвиток логічного та критичного мислення) та «емоційний інтелект» (здатність розуміти та правильно реагувати на власні та чужі почуття) [17].

Однак, розвиток «суспільства читачів» можливий лише за певних соціальних умов. Так, фахівці з Інституту книги «досліджують читання як інструмент побудови власного життя – досягнення успіху, духовного розвитку, набуття нових навичок чи розширення горизонту» [18]. Погоджуючись із зазначеним вище, можна додати, що дитяче читання – ще більше формує погляди як на власне життя, так і на увесь світ: «коли дитина починає читати, у неї розвивається уява. Без читання це відбувається набагато гірше. Тому читання є

практикою розвитку психіки на ранніх етапах життя. А коли ми говоримо про старший вік, то читання стає практикою збереження особистісних рис. Тобто воно відновлює людину й допомагає їй зберегти інтелектуально-емоційну особистісну адекватність» [18].

Крім того, необхідно пам'ятати і про розвиток національної культури, що має підтримуватися не тільки «згори», зі столиці, а й «знизу» – шляхом виховання дітей на найкращих зразках національної літератури, фольклору, дитячих пісень, на яких вирости попередні покоління. Національний колорит має простежуватися і в елементах оформлення подібної літератури. І це досить складно зробити в умовах надмірної централізації дитячого книговидання, адже регіональне книговидання нині перебуває в занепаді (наприклад, одеське книговидання). Регіональні книжкові видавництва видають переважно нечисленну місцеву довідкову, навчальну, методичну літературу, а для дітей – розмальовки, мальовані ляльки тощо. На книжкових прилавках трапляються часом роботи, які не передбачають узагалі жодних фахових знань і вмінь художника-оформлювача. По-справжньому якісної дитячої літератури в регіонах практично не видають, бо немає кваліфікованих кадрів.

На сьогодні фахівців з поліграфічного виробництва, художників-ілюстраторів готують в Національній академії образотворчого мистецтва та архітектури міста Києва (Освітньо-професійна програма для підготовки бакалавра «Графіка вільна, оформлення та ілюстрація книги»), Лівівській національній академії мистецтв (Освітньо-професійна програма для підготовки бакалавра «Ілюстрація та медіадизайн») та Національному університеті «Львівська політехніка», Інституті поліграфії та медійних технологій міста Львів (Освітньо-професійні програми для підготовки бакалавра «Графічний дизайн та мистецтво книги», «Книжкова та станкова графіка, реставрація»). Більшість регіональних вишів та училищ повною мірою не можуть впоратися з цим завданням з огляду на те, що немає спеціалістів книжкової справи, художників-ілюстраторів, а отже, немає бази для фахової підготовки художника-оформлювача дитячої книжки.

Але зараз така тенденція змінюється, що дозволяє більш економічними засобами розв'язати поставлене завдання, а саме професійної підготовки художників-оформлювачів книги (у т.ч. дитячої книги) для регіональних книжкових видавництв.

Наприклад, одним зі шляхів подолання цієї проблеми стало введення вибіркової дисципліни «Книжкова ілюстрація як вид графічного мистецтва» на художньо-графічному факультеті Університету Ушинського (м. Одеса).

Художньо-графічний факультет був створений в структурі Одеського державного педагогічного інституту ім. К. Д. Ушинського (нині Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського). «У 1965 році в інституті було відкрито перший в Україні художньо-графічний факультет, де було започатковано вищу художньо-педагогічну освіту в республіці. ... Метою підготовки вчителів малювання, креслення та трудового навчання було вирішення завдань художньо-естетичного, трудового виховання школярів» [19]. Важливо зазначити, що одним із засновників факультету був відомий художник-графік, ілюстратор, талановитий педагог В. Г. Єфименко (Іл. 1). Також до викладацької діяльності був залучений художник, майстер книжкової ілюстрації Г. В. Гармидер (Іл. 2).



Іл. 1. В. Г. Єфименко. «Опівночі». Ілюстрація до казки Шарля Перро
«Попелюшка». Автолитографія. 41x56. 1973.



Іл. 2. Г. В. Гармидер. Форзац до книги Жюль Верна та Андре Лорі
«Знайда з «Цинтії»». 1984.

На сьогодні професорсько-викладацький склад художньо-графічного факультету (далі ХГФ) має високий науково-педагогічний та творчий статус. На факультеті працюють: доктор мистецтвознавства, кандидати мистецтвознавства та педагогічних наук, Заслужені діячі мистецтв України, Заслужені художники України, Народні художники України та багато інших фахових спеціалістів. У структурі факультету: 3 кафедри та бібліотека.

ХГФ як центр розвитку і поширення образотворчого мистецтва, науки та освіти на півдні України являє собою відкриту соціокультурну та інформаційну систему, яка гнучко адаптується до змін ситуації, готова до інновацій та органічно сприймає нові елементи у своїй структурі. У зв'язку з цим особлива увага приділяється проблемам спадкоємності, безперервності, цілісності та варіативності освітнього простору вищої школи, а також визначенню пріоритетних напрямів підготовки кадрів, зважаючи на реальні потреби та тенденції суспільного розвитку регіону.

Концепція розвитку системи освіти ХГФ передбачає безперервність освіти, що окреслює взаємозв'язок між різними рівнями підготовки фахівців у системі «школа – середній навчальний заклад – вища освіта – практична діяльність». Реалізація цієї системи на практиці передбачає розробку, експериментальну апробацію та впровадження комплексу навчально-методичного забезпечення для кожного напрямку, спеціальності та спеціалізації.

Нині ХГФ веде освітню діяльність за такими спеціальностями:

- Середня освіта (Образотворче мистецтво);
- Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація;
- Професійна освіта (Дизайн);
- Дизайн одягу.

Прийнятий за основу принцип фундаментальної спрямованості вищої освіти передбачає необхідність введення в освітній процес широкого набору прикладних знань, умінь і навичок з обраної спеціальності, необхідних для успішного виконання студентами конкретних завдань майбутньої професійної діяльності. Це зумовило пошук і впровадження в освітній процес таких

спеціалізацій, потреба в яких у регіоні зростає. Наприклад, надзвичайним попитом користуються фахівці-дизайнери у сфері графічної продукції. Ця обставина спонукала до введення в програму таких предметів як «Комп'ютерна графіка» та «Графічний дизайн» поряд із низкою інших дисциплін. Також, з урахуванням розвитку сучасної поліграфії, вивчення цих предметів є важливим для майбутніх художників-книги.

Художньо-проектна діяльність відіграє дедалі більшу роль у сучасному суспільстві, беручи участь у формуванні соціальної сфери, її комунікативних процесів, що забезпечують зв'язок між людьми. Фахівців такого роду вищий навчальний заклад раніше не випускав. Сьогодні, до того ж, графічний дизайн значно видозмінився внаслідок застосування сучасних комп'ютерних технологій, які значно посилили і розширили художні можливості.

Завдяки комп'ютеризації поняття «художник» і «дизайнер» зближуються. Сучасні технології стирають межі між логічним та інтуїтивним. Зростає роль шрифту, знака-символу, логотипу. Фірмовий стиль стає потребою. Виникає широка мережа дизайн-студій, проходять міжнародні конкурси, фестивалі та всілякі виставки дизайн-продукції. Книги, журнали, газети, листівки, плакати, афіші стали набагато барвистішими, різноманітнішими, а конкуренція, що з'явилася між виробниками, змушує шукати нові виразні засоби, оригінальні композиційні рішення.

Використання комп'ютерних технологій змінило працю художника-дизайнера і художника-ілюстратора, насамперед надавши йому можливість комп'ютерного моделювання різноманітних об'єктів. «Розвиток комп'ютерних технологій став суттєвим чинником, що вплинув на розвиток інновацій у сфері книжкового дизайну та книжкової ілюстрації зокрема. У книжковому дизайні більшості країн усе відчутніше проявляються уніфіковані стандарти та спільні вимоги щодо якості та естетичного рівня, водночас, гостро постає питання творчого почерку та унікальності авторської мови як засобу ідентифікації в глобальному світовому контексті», – пише О. Мельник [20]. Усе це передбачає отримання певних знань, вмінь та навичок. Кваліфікація фахівців у галузі

графічного дизайну передбачає володіння широким спектром мистецьких засобів і проєктних методів, які дають змогу створювати розробки будь-якої складності – від товарного знака до цілого комплексу об'єктів, які утворюють ту чи іншу візуально-інформаційну предметну сферу, наприклад книжку. Такі дисципліни як: «Теорія та практика малюнка», «Теорія та практика живопису», «Композиція», «Теорія та практика графіки», «Друкована та WEB графіка», «Цифровий малюнок», «Кольорознавство» та ін.; є особливо важливими при підготовці сучасних фахівців, таких як художник-дизайнер і художник-ілюстратор. Метод навчання ґрунтується переважно на виконанні студентами практичних завдань з наростаючим рівнем складності за змістом і формою.

На перших етапах навчання особлива увага звертається на формування художньо-образного мислення та набуття основ образотворчої грамоти. Студенти опановують основи композиції, різні матеріали та техніки графіки, знайомляться з різноманітними образотворчими рішеннями. Практичні вправи спрямовані на вивчення основ зображення предметного світу в художньо-образній формі, розширюють уявлення про різноманіття образотворчих засобів та їхню художню виразність.

Далі вивчаються основи побудови орнаментальних структур, а також розв'язуються різні задачі взаємозв'язку об'ємної форми із зображенням на ній. Продовження виконання вправ циклу має на меті перехід до наступного етапу навчання – оволодіння методами проєктування та художнього конструювання конкретних об'єктів графічного дизайну.

Метою наступних завдань є проєктування поодиноких об'єктів, поетапне опанування методу проєктування площинних та об'ємних форм у їхній композиційній та архітектонічній єдності. У процесі проєктування звертається увага на функціональність виражальних засобів, як способу передавання інформації в художньо-образній формі, засвоюються прийоми непрямой образотворчості та текстової інформації із залученням опанованих знань і навичок з інших дисциплін спеціалізації: наприклад, «Шрифтів», «Прикладної графіки», «Друкованої графіки» та ін.

Як навчальні завдання ми пропонуємо студентам завдання, пов'язані з розробкою макетів дитячих книжок та серії ілюстрацій до них. Спочатку перед студентами поставлені завдання створення композиційного та стильового рішення певних об'єктів графічного дизайну. На старших курсах студентам можуть бути запропоновані складніші завдання зі створення цілих ансамблів функціонально пов'язаних об'єктів, якими виступають видання для дітей.

Завдання з розроблення ілюстрацій до дитячих книжок позитивно сприймаються студентами і виконуються з ентузіазмом, що свідчить про певний інтерес до цього напрямку художньої творчості.

Виконані проєкти, залежно від складності завдання, являють собою кілька варіантів: від розробки шрифтових рішень, графічних елементів, книжкових конструкцій, серій ілюстрацій до повністю розроблених макетів дитячих книжок.

Але загалом, слід відмітити, що студентам може бракувати досвіду, книгознавчих знань, щоб віднайти образно-просторову інтерпретацію розгорнутої моделі книжкової структури, інакше кажучи, уявити в максимально наочному вигляді майбутню книжку, побудовану за проєктними даними. Не завжди може визначатись склад усіх елементів книги та індивідуальні характеристики кожного з них (гарнітури набірних шрифтів, принципи розташування ілюстрацій і тексту тощо).

Нерідко, можна помітити, що художник-ілюстратор, або художник-оформлювач чітко не визначив ідейно-тематичні зв'язки ілюстрацій, не продумав ритм їхнього розташування за значущістю, масштабами, кольором тощо, не знайдено вдалих варіантів просторового поєднання ілюстрацій одна з одною, з полем паперу тощо.

Але найголовніша претензія до виконаних робіт з оформлення дитячих книжок – це, в більшості випадків, відсутність синтезу художнього слова та мистецтва. Адже логічно визначені в проєкті функціональні якості книжкової структури в процесі синтезу мають примножуватися за рахунок специфічного художнього осмислення книжки як складного просторово-образного ансамблю, в якому всі елементи перебувають у внутрішньо визначених зв'язках.

Відомо, що завдяки синтезу народжується цілісний художній образ, у тому разі, коли і художнє слово, і образотворче мистецтво використовують принципово однорідні засоби художнього вираження. Синтез не здійснюється тоді, коли художник байдужий до засобів художнього вираження в літературному тексті, не ставить своїм завданням зрозуміти письменника, або, точніше, не відчуває на собі його творчий вплив, а будує свої образи абсолютно незалежно, як кажуть у таких випадках, «в іншому ключі».

Подібні недоліки у професійній підготовці художників-ілюстраторів вельми істотні, оскільки без необхідної теоретичної (книгознавчої та літературознавчої) бази в галузі художнього оформлення дитячої книги неможлива підготовка професіоналів.

Здійснення професійної підготовки художника-ілюстратора дитячої книги в умовах регіонального вишу спирається на комплекс знань, умінь, навичок, що дають уявлення про книгу як про предмет книжкового мистецтва.

За багато століть про книгу створено величезну кількість літератури. Вона з різних боків описує, класифікує, пропагує, прогнозує книгу, дає різноманітні рекомендації щодо її використання, створення, зберігання, реставрації тощо.

Книга як внутрішньо багатий і багатоплановий феномен може вивчатися й розглядатися з безлічі сторін. Саме тому в справі професійної підготовки художника-ілюстратора необхідний вибір конкретного аспекту розгляду книги, що передбачає розробку змісту підготовки під особливим кутом зору спеціальних педагогічних методик.

Центральним системоутворювальним елементом професійної підготовки художника-ілюстратора дитячої книги є її цілі. Вони визначаються загальною метою підготовки фахівців у даній галузі професійної діяльності. Узагальнено їх можна виразити трьома положеннями:

- формування системи знань у галузі ілюстрації дитячої книжки;
- формування навичок і вмінь професійної діяльності художника-ілюстратора дитячої книжки;

- формування особистості фахівця засобами навчальних дисциплін, що вивчаються, педагогічною діяльністю загалом і особистим потенціалом викладача.

Різні цілі відповідають трьом різним етапам професійної підготовки, які передбачають диференційовану роботу зі студентами на різних рівнях їхнього знайомства з дитячою книжкою, а також власні критерії добору змісту книгознавчих знань, принципи розроблення навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів.

Перший етап визначає зміст професійної підготовки художника-оформлювача дитячої книги і включає такий напрям: формування культурно-історичної компетентності, що передбачає вивчення теорії та історії книжкового мистецтва різних епох і народів. Цей етап – етап формування уявлень про те, коли і як з'явилася книга. На цьому етапі вирішуються такі завдання:

1) Формувати ретроспективний і перспективний погляд на книгу (її минуле, сьогодення, майбутнє). Активізація теоретичної роботи у формуванні сучасних уявлень про книжку як предмет книжкового мистецтва буде тим кращою, що повніше й органічніше будуть засвоєні накопичені знання, теоретичні розробки, зроблені в минулому, сучасні наукові здобутки та спеціальні дані про стан сучасної книжки.

2) Формувати уявлення про те, що поява і розвиток книги пов'язані із задоволенням потреб людини (зокрема інтелектуальних, естетичних та емоційних).

3) Дати сукупність знань, необхідних у професійній діяльності художника-ілюстратора дитячої книги. Цей напрям передбачає визначення обсягу теоретичних книгознавчих знань, необхідних у професійній підготовці художника-ілюстратора дитячої книги, визначення їх меж.

Основою теоретичних знань про книгу є філософська доктрина сутності та буття (онтологія) книги. У науковій літературі це питання вирішується на високому рівні абстракції, що передбачає необхідність певної популяризації та презентації у студентській аудиторії, ілюстрації теоретичних положень про

матеріал еволюції книги з давніх часів до сьогодення з розподілом та показом його етапів – до самої та книги.

З великими труднощами сформовано визначення концепції «книги», хоча на перший погляд воно здається зрозумілим, таким, що не вимагає коментарів. Але ця ясність не очевидна. Концепція «книги» досі не має жодної інтерпретації і використовується в різних значеннях, що повинно бути предметом особливої уваги у студентській аудиторії. Так, наприклад, в літературознавчій енциклопедії за авторством Ю. Коваліва, стверджується, що «Книга – неперіодичне друковане видання літературного, художнього, суспільно-політичного, наукового, практичного тощо змісту, має вигляд переплетених аркушів, на яких викладено текст або відтворено ілюстрації» [21]. В Українській малій енциклопедії за авторством професора Є. Онацького зазначено, що «Книга, книжка – видруковані листки, разом зшиті чи оправлені» [22]. В. Сава, в навчальному посібнику «Основи техніки творення книги», зауважує, що «Книга – важливий засіб масової, наукової і технічної інформації, який відіграє величезну роль як у розповсюдженні і пропаганді знань, так і в освіті та вихованні. Вона є так званою знаковою системою, формою закріплення семантичної інформації, призначеної для її повторного відтворення в часі та просторі. ... У поліграфії книгою називають видання в оправі» [23]. І, нарешті, у С. Іванова, у посібнику «Основи композиції видання», ми знаходимо твердження, що «Книга – об'ємний носій інформації, який є синтезом роботи письменника, редактора, художника, поліграфіста» [24].

Найбільше значення для мистецького дизайну книги – це її структура, яка визначається як зв'язок та взаємне розташування компонентів публікації: основні та додаткові тексти, а також важливі та мистецькі елементи, що включаються до композиції книги.

Кожен складений елемент книжкового видання може бути історично значущим з точки зору його мистецького дизайну: палітурка, обкладинка, титульна сторінка, форзац, шмуцтитул тощо

Особливого значення в професійній підготовці художника-ілюстратора дитячої книги набуває аналіз типової різноманітності книг та конкретні особливості кожного з виділених типів публікацій. Основою для розгляду типового різноманіття та конкретних особливостей може стати ДСТУ 3017:2015 «Видання. Основні види. Терміни та визначення понять», який нормативно фіксує терміни та визначення основних типів публікацій та ознак, за допомогою яких вони виділяються:

- за знаковою природою інформації;
- за способом виготовлення;
- за періодичністю;
- за матеріальною конструкцією
- за складом основного тексту;
- за мовною ознакою;
- за ступенем аналітико-синтетичного перероблення інформації;
- за цільовим призначенням и т.д. [25].

Серед усіх ознак для художнього оформлення найбільше значення має матеріальна конструкція – форма видання, що історично склалася, як предмет, що характеризується сумою видавничих і поліграфічних ознак та не залежить від змісту видання.

Особливу увагу у цьому розділі навчальної програми має бути приділено показу видового та жанрового різноманіття дитячої книги, різноманітності їхньої матеріальної конструкції. Зокрема, зазначений ДСТУ виділяє книги для дітей, що мають оригінальну конструктивну форму, призначені для розумового та естетичного розвитку, і розрізняє такі книжки-іграшки: книжка-вертушка, книжка-витівка, книжка-панорама, книжка-фігура, книжка-ширмочка, книжка для розфарбування, книжка-гармошка тощо [25].

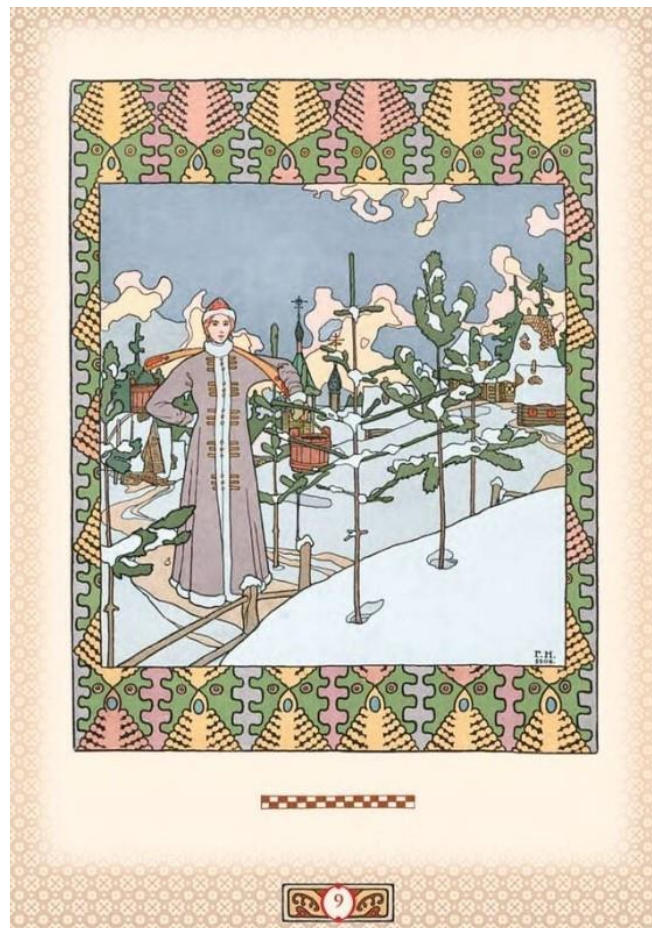
Розгляд матеріальної конструкції книг дозволяє перейти до поняття оформлення видання – як вираження змісту твору та цільового призначення видання у єдиній та цілісній композиції за допомогою художньо осмислених поліграфічних засобів.

Необхідно більше уваги приділяти питанням психофізіологічного сприйняття художнього оформлення книги, її окремих елементів та образотворчих можливостей загалом, зупинившись докладніше на особливостях дитячого сприйняття. Важливо простежити залежність тексту та художнього оформлення дитячої книги від вікових особливостей дитячої аудиторії, показати, як змінюються виразні засоби та можливості художника-ілюстратора залежно від характеру видання.

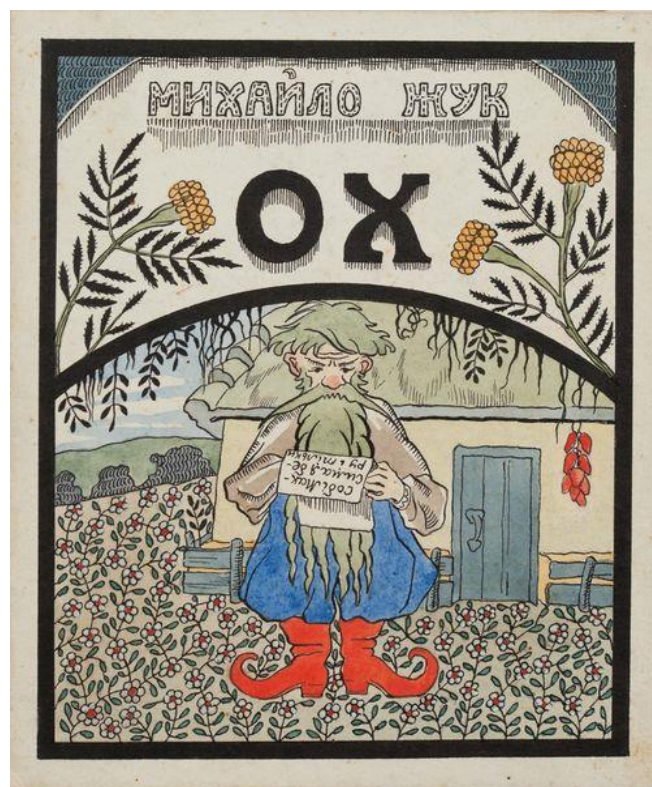
Частина питань вибіркової дисципліни «Книжкова ілюстрація як вид графічного мистецтва» має бути присвячена можливостям поліграфічних технологій та комп'ютерної графіки у справі створення книжкової ілюстрації та оформлення книги загалом.

Наступним розділом вибіркової дисципліни ми передбачаємо розгляд власне книжкової ілюстрації як одного з елементів мистецького оформлення книги. Теоретична частина цього розділу передбачає необхідність розгляду синтезу тексту та книжкової ілюстрації, залежності характеру книжкової ілюстрації від тексту, епохи, авторського стилю тощо.

До складу аналізованих питань обов'язково має бути включене питання про жанри та стилі книжкової ілюстрації з демонстрацією кращих зразків творчості видатних майстрів. Студенти повинні знати імена та роботи найкращих вітчизняних ілюстраторів дитячих книг – Г. Нарбута (Іл. 3), М. Жука (Іл. 4), Г. Якутовича (Іл. 5), К. Штанко (Іл. 6) та ін. Було б корисно простежити еволюцію ілюстрації дитячої книги до сьогоденних днів, в результаті чого сформувався цех майстрів-професіоналів, що спеціалізуються у певному жанрі, темі, предметі дитячої літератури. Наявність зазначених певних теоретичних знань у студентів є необхідною умовою реалізації поставленої мети.



Іл. 3. Г. Нарбут. Ілюстрація до казки «Снігуронька».
1910-ті роки.



Іл. 4. М. Жук. Ескіз обкладинки до казки «Ох».
Папір наклеєний на картон, туш, перо, акварель, білило,
олівець. 1908.



Іл. 5. Г. Якутович. Ілюстрація до казки «Про бідного парубка і Марка багатого». 1961.



Іл. 6. К. Штанко. Наречені. Ілюстрація до казки «Царівна-Жаба». Тонований папір, акварель. 1992.

Виходячи із положення педагогіки про те, що активність особистості розглядається як важлива педагогічна умова формування інтересів, на першому етапі ми вважали за доцільне направити роботу на формування пізнавальної активності студентів. Розвиток інтересу до мистецтва книги, активності у її пізнанні потрібно стимулювали не лише лекціями, демонстраціями найкращих зразків мистецьких творів, а й поєднанням роботи із читанням відповідної спеціальної літератури. Коло літератури для самостійного опрацювання студентами було представлено роботами наступних авторів: П. Білецький [26], Б. Бутнік-Сіверський [27], Б. Валуєнко [28], О. Каракоз [29], О. Лагутенко [30], О. Овдїєнко [31], В. Овчінніков [32], Л. Соколюк [33], О. Шпаков [34] та ін. Для розвитку інтересу до книги ми спиралися на різні уявні ситуації, проблемні та логічні завдання, що активізують розумову та творчу діяльність студентів.

У роботі зі студентами важливо застосовувати такі прийоми: виділення яскравих елементів у художньому оформленні книги, що викликають емоції; постановка перед студентами питань, які потребують розуміння причинно-наслідкових зв'язків книги, функціонального призначення різних структурних елементів, що дають можливість виявити образотворчі простори для художнього оформлення.

Безперечно, художнику, який працює з книгою, не під силу самостійно вивчити ці питання. Та він і не може виходити тільки з аналітичних даних, яких, до речі, не так багато. Він має вловити у текстовому повідомленні тенденцію до створення цілісної організації цих елементів. Для нього важливіше вміння практично та гармонійно поєднувати суперечливі зв'язки між елементами книги, перетворюючи їх на зорово-змістовну цілісність.

Завдяки його зусиллям текстове повідомлення у книзі має перетворитися з суто утилітарної організації знаків на шрифтовий ансамбль, що дає можливість оку ритмічно рухатися рядком, реагувати на ті «сигнали», які збуджують у свідомості читача найскладніший комплекс сенсових та зорових уявлень.

Другий етап професійної підготовки художника-ілюстратора дитячої книги націлений на формування навичок та умінь професійної діяльності в цій галузі. На цьому етапі вирішувалися такі завдання:

1) Розвивати бажання та прагнення до роботи над художнім оформленням книги. Відпрацьовувати навички.

2) Формувати вміння бачити можливості створення майбутньої книги крізь призму своєї індивідуальної творчої манери. Робота в цій сфері спрямована на розширення та поглиблення знань студентів про технологію та техніку книжкової ілюстрації.

Незважаючи на те, що винайти нові методи навчання важко, проте професійна педагогіка класифікує їх за різними видами, модифікує, запозичує з інших суміжних областей, адаптуючи до власної специфіки.

Ми запроваджуємо низку прийомів і методів, які сприяють найповнішому і всебічному розвитку образного мислення в студентів, тобто, розвитку художньої спостережливості, зорової пам'яті, колористичного бачення, просторових уявлень.

Існують способи розвитку просторової уяви. Один із них – промальовування не лише тієї сторони, яку видно, а й зворотного боку предмета (лінійно-конструктивна побудова). Це допомагає позбутися прикрих помилок і промахів у роботі, а також привчає подумки бачити весь предмет загалом.

У перших ескізах йдуть пошуки лінійної та колірної композиції, які служать розкриттю задуми теми. Якщо постає питання «Чим малювати? Яку техніку обрати?», то можна сміливо сказати, що на сьогодні художники абсолютно вільні у виборі матеріалів або техніки при створенні ілюстрації до дитячої літератури. Це можуть бути як традиційні техніки так і сучасний цифровий малюнок. Наприклад, для полегшення виконання перших пошукових ескізів можна запропонувати техніку аплікації. Вона зручна тим, що з паперу вирізається цілісна форма. У процесі роботи аплікація дає можливість пересувати форми, запроваджувати нові, змінювати їх місцями. Це полегшує завдання пошуків різноманітних композиційних рішень. Виклейка або колаж зручні, тому що з їх допомогою

можна знайти головне – композицію кольорових форм на площині. У колажі легше вести експериментальні пошуки формату аркуша, його кольору та тону, відносного до розміру зображуваних предметів, їхнього кольору та компоновання на аркуші.

Художниця Еліна Елліс дає порівняльну характеристику різних художніх матеріалів та технік при створенні ілюстрацій до дитячої книги і ось що вона пише саме про колаж:

Можна використовувати:

- фарби;
- папір;
- тканину, нитки, вишивку;
- газети, журнали;
- рослини;
- деталі з пластиліну, пластика, металу, дерева.

Плюси техніки:

- максимальний простір для творчості;
- легше маніпулювати композицією;
- чудово поєднується з комп'ютерною графікою;
- елементи можна сканувати окремо;
- дозволяє не обмежуватись одним матеріалом;
- популярний і потрібний у сучасній ілюстрації.

Мінуси техніки:

- вимагає багато місця;
- знадобляться додаткові інструменти;
- енерговитратний;
- складно сканувати склеєні роботи;
- не так просто, як здається;
- багатство вибору матеріалів ускладнює вибір [35].

Художниця Кейт Рід так описує створення власних ілюстрацій в техніці колажу: «Я відчуваю щось особливе, коли не лише малюю, а й вирізаю з паперу. Гадаю, таке послаблення контролю робить мою роботу кращою. ... Творчий процес у цій техніці може бути доволі безладним і, до того ж, забирати багато часу. Я переконана, що звичайне малювання було б легшим рішенням, але саме колаж робить мене щасливою» [35].

У перших ескізах ставиться завдання знаходження органічного зв'язку всіх частин композиції ілюстрації, як між собою, так і з площиною аркуша, і з текстом. Зв'язок цей має бути настільки вірним, щоб нічого не можна було змінити без того, щоб не порушити композиційного ладу.

Нами були розроблені такі критерії художньої ілюстрації:

1. Новизна образного, композиційного та технічного рішення.
2. Своєрідність вибраної образотворчої «мови» (техніки) ілюстрації. Відповідність образотворчої мови віковим особливостям сприйняття дітей.
3. Наявність загального, технічного та індивідуального у створеній ілюстрації.
4. Виразність, експресивність ілюстрації.
5. Цілісність кольорово-тонального зображення.
6. Відповідність художньому задуму письменника та загалом композиційному рішенню книги.

Успішному вирішенню поставлених завдань сприяє виготовлення макетів дитячих книжок, від книжок для найменших до складних літературних творів.

Художники-ілюстратори підкреслюють, що найбільше значення в організації книги мають композиційні завдання. Еліна Елліс зазначає, що «Композиція – це об'єднання окремих елементів у художнє ціле у такий спосіб, що вони набувають особливого змісту в оточенні один одного. Ваше завдання – розповісти історію, «провести» читача по малюнку таким чином, щоб він звернув увагу саме на те, на що повинен звернути» [35]. Об'єкти роботи художника книги – усі графічні елементи (текстові та образотворчі), книжкова конструкція та інші

функціональні елементи. Всі вони мають значну силу впливу на людину і складають основу книжкової форми, яка подає літературно-образотворчий зміст.

Художник-графік, художник-ілюстратор, художній редактор чи художник-оформлювач завжди працює, щоб тим чи іншим способом підкреслити композиційні якості книжкового ансамблю – ритмічні, масштабні, кольорові, образні. Саме тому перед студентами ставиться завдання – насамперед звернути увагу на образотворчі якості книжкової ілюстрації – образно-пластичний зміст та форму, їхню взаємодію з кольором, фактурою паперу тощо.

У процесі синтезу образотворчого мистецтва та літератури головне завдання – просторово розгорнути спроектовану структуру майбутнього видання, наповнити її конкретним образним змістом, доступним інтелектуальному та чуттєвому сприйняттю людиною.

Дії художника спрямовані на те, щоб знайти образно-просторову інтерпретацію розгорнутої моделі книжкової структури, інакше кажучи, представити у максимально наочному вигляді майбутню книгу, побудовану за проектними даними.

Всю цю роботу доцільно проводити методом макетування (повного чи часткового), пов'язаного з образно-графічним опрацюванням окремих типових частин майбутньої книги: розворотів, спеціальних сторінок тощо.

Деталізація проектних даних при такому підході має бути максимальною: визначається склад всіх елементів книги, індивідуальні характеристики кожного з них (формати, кеглі та гарнітури набірних шрифтів, принципи розташування ілюстрацій та тексту, палітурка та брошурування тощо). Вибір методів та засобів створення книжкового ансамблю залежить від того, якого результату прагне художник-оформлювач, художній редактор, а також від складності видання та умов його поліграфічного виконання. Основний зміст роботи у наступному – творчий монтаж книги як цілісного просторово-образного ансамблю. Тут мають бути принципово визначені всі композиційні моменти, і головне завдання в тому, щоб скласти весь просторово-образний ряд книги, що включає шрифтові композиції, ілюстрації та оздоблення – все, що реально житиме у книзі.

У точному макеті книги знайдуть місце: розрахований текст, заголовки, підписи, зміст та всі графічні елементи. Макет із можливою повнотою враховує, окрім утилітарних, і духовні вимоги до книги, до її естетичної організації. Тому в ньому повинні бути визначені ідейно-тематичні зв'язки ілюстрацій, продуманий ритм їхнього розташування за значимістю, масштабами, кольором тощо; знайдені принципи просторового поєднання ілюстрацій один з одним, з полем паперу тощо.

Третій етап професійної підготовки художника-ілюстратора дитячої книги позначений нами як формування особистості спеціаліста засобами навчальних дисциплін, що вивчаються, та особистим потенціалом викладача.

Формуванню особи спеціаліста сприятиме:

- організація навчання за принципом відповідності фаз творчого процесу;
- особистісно орієнтована педагогічна установка на творчу та пізнавальну активність.

Пізнавальна активність та інтерес до творчої діяльності художнього оформлення книги розглядається нами як складна психічна освіта, що характеризується тріадою взаємопов'язаних компонентів: емоційним, інтелектуальним та поведінковим.

Пізнавальний інтерес має рефлексивну спрямованість, тісно пов'язаний із інтелектуально-моральним розвитком студента, сприяє творчому становленню його особистості.

Завдання підготовки полягає не тільки у навчанні оформлювальному мистецтву книги, але; насамперед, у вихованні художників-професіоналів, здатних до самостійної творчої роботи.

Цілі професійно-педагогічної діяльності не можуть виводитися лише з навчальної програми, без урахування реальних та потенційних можливостей студентів.

Для розвитку у студентів творчої пізнавальної активності викладачам необхідно знати інтелектуальні можливості студентів, їх вольові якості, ступінь вияву інтересу до свого предмета, ступінь задоволеності обраною професією

тощо. Формування сталого інтересу до творчої манери та індивідуального стилю можливе через показ конкретної особистості художника-ілюстратора та його творчої майстерні.

Індивідуальна робота зі студентами на цьому етапі включає такі методи та прийоми: доповіді, присвячені видатним ілюстраторам дитячої книги, виявленню їх творчої індивідуальності як сталої системи прийомів та способів діяльності, зумовленої певними особистими якостями.

На цьому етапі професійного навчання майбутніх художників-ілюстраторів дитячої книги важливим є впровадження особистісно-орієнтованих методик, індивідуалізованих підходів до обдарованих осіб та інших особливих категорій студентів для того, щоб вони на всіх етапах освіти могли отримувати підготовку, що відповідає їх можливостям, здібностям та їх індивідуальностям.

Також, окремо зі студентами слід проговорити специфіку ілюстрування дитячої художньої книги в контексті її інтеграції з дитячою літературою та особливостями різних дитячих вікових груп.

Численні психологічні дослідження дають змогу виокремити основні типи дитячого сприйняття з метою більш плідного впливу на читання ілюстрованої книги. Кожен соціально-психологічний тип читача-дитини характеризується особливим ставленням до художньої книги. Він визначає змістовні вподобання читачів-дітей, а також особливості запитів, їхню широту, вибірковість і стійкість, особливості впливу тексту і малюнка. Найпоширенішим є поділ на два типи: «казкова» або «магічна» якість дитячої свідомості та «романтична» – юнацької свідомості, що знаходить вираження в стилі, сюжетах, характері самої дитячої літератури та ілюструванні дитячої книжки.

Слід наголосити, що художник може бути цілком вільний у виборі манери та характеру художніх рішень в ілюструванні. Але ніколи він не буде вільний від самої книжки, яку він оформляє, а тим паче – від читачів-дітей конкретного віку. Звідси випливає необхідність вивчення специфіки дитячого естетичного сприйняття і психолого-педагогічного впливу книжкової ілюстрації на дітей молодшого віку і на підлітків.

Взагалі домінантою ставлення дітей до 10 років до дійсності є прекрасне. Саме молодші школярі з їхнім підвищено-емоційним художньо-образним мисленням є воістину талановитими читачами, здатними встати над характеристиками і ситуаціями художнього твору, тобто оцінити його. Молодші школярі в будь-якій книзі завжди виділяють певні естетичні якості, які можна охарактеризувати як своєрідну категорію естетичної свідомості дітей цього віку – прекрасне. Воно посідає чільне місце в естетичному ставленні дітей до книги та визначає їхню оцінку. Своєрідність естетичної свідомості дитини виражається в тому, що прекрасним для неї є не тільки і не стільки подієвий бік твору, а конкретна окрема деталь, епізод, окремий вчинок героя, від яких читач іде до розуміння морально-естетичної оцінки образу й усього твору загалом. У цьому позначається особлива властивість психіки молодшого школяра – конкретність узагальнення. Часто окремий епізод або деталь стають найважливішим моментом читання. Однак, за такого своєрідного, «фрагментарного», сприйняття діти здатні якщо не до цілісного розуміння твору, то до відчуття емоційного настрою книжки. Для маленького читача характерна також свіжість сприйняття слова, яскрава свідомість його предметного змісту. Практика роботи з художньою книгою показує, що діти молодшого віку сприймають художні особливості твору і можуть висловити своє ставлення до них. Інакше кажучи, цей вік здатний не тільки до узагальнення, а й до оціночного підходу до тексту та малюнка в книжці.

Таким чином, книжкова ілюстрація в контексті вікової диференціації різко відрізняється за своїми художніми засобами. Для їх позначення використовують різні назви: «лаконічний стиль», «романтичний стиль», «м'який стиль», «суворий стиль» тощо. Природно, що проблема стильового зв'язку ілюстрації та дитячої художньої книжки набагато ширша. Розглядаючи творчий стиль (систему засобів художньої виразності й образних прийомів) як категорію світоглядну й художньо-естетичну, художник ілюструє твір і через відображення стилю конкретного твору, і через відображення великих культурних і культурномистетичних тенденцій, і через відображення пластів загального художнього стилю.

Творчість справжнього художника не вкладалася і не може вкладатися в рамки одного стилю, вона відображає різні стильові напрями книжкової ілюстрації. Загалом же процес стильової еволюції ілюстрації дитячої книжки ХХ століття мистецтвознавці розглядають у контексті таких характерних тенденцій, як декоративна, метафорична, лірикоромантична. При цьому зберігаються: 1) загальні завдання ілюстрування дитячої книжки через відображення стилю твору; 2) найважливіша функція ілюстрації як пластичного засобу, що сприяє формуванню, поглибленню й оновленню суджень читача про художній зміст літератури.

Прояв кожного з вищезазначених стилів спочатку сприймався критично і з боку теорії книжкової ілюстрації, і з боку літературознавства, і з боку педагогіки дитячого читання. Причини такого неприйняття криються не тільки в небажанні і нездатності деяких критиків побачити паростки оригінального і адекватного. Питання полягало в труднощах подолання стереотипів. Довгі десятиліття від малюнка в дитячій книжці вимагали детального, майже фотографічного відтворення реальних обставин, зовнішнього образу героїв книжки, тобто «перекладу» словесного тексту на наочно-образотворчий. Панував так званий жанрово-описовий або сюжетно-тематичний стиль і не віталася художня співтворчість, «пере створення» авторського тексту ілюстратором.

У 60-70 роки ХХ ст. сюжетно-тематична (сюжетно-оповідна) ілюстрація зазнавала майже завжди заслуженої критики, дедалі гостріше відчувалася потреба в нових підходах, у нових тенденціях, теоретичному осмисленні досвіду та формуванні стильового розмаїття. У встановленні новаторських експериментальних стильових напрямків не меншу роль, ніж теоретики і критики, відіграли художники-практики. Без перебільшення можна говорити про те, що в нотатках, інтерв'ю, статтях про творчий досвід видно сформовану систему естетичних поглядів і вимог до розмаїття і багатства образотворчої мови книжкового малюнка. Пряме дзеркальне зображення дійсності, прозаїзм не просто чужі дитячому сприйняттю, – вони не залишають яскравого сліду в уяві та пам'яті дитини. Не можна забувати і про літературну критику, яка виступала за активний

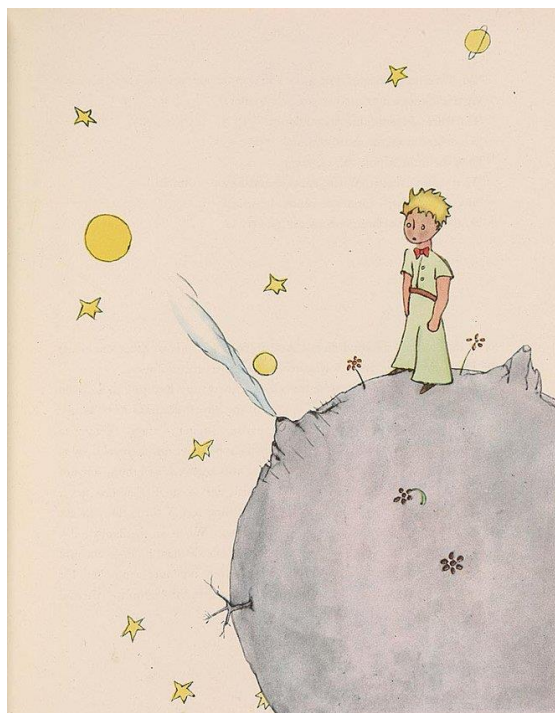
розвивальний метод ілюстрування дитячої художньої літератури. Таким чином, зусиллями теорії та практики, на тлі новаторських ідей загальної теорії книжкового мистецтва змінюються естетичні критерії в дитячому книжковому малюнку. Типовим стає розмаїття форм і способів вираження життя, умовність мови, що не суперечить художній правді. Навіть у сюжетно-тематичній ілюстрації реалістичний малюнок прагне нести в собі психологічний початок і драматичність дії. Як наслідок, дедалі виразнішою стає відмова художників від нудного прозаїзму сюжетного переказу. У книжковому малюнку з'являється підтекст, що вимагає вдумливого проникнення в сенс, в авторську ідею.

Становлення декоративного стилю в дитячій художній книжці відображає загальні тенденції розвитку не тільки книжкового малюнка. Декоративний стиль у мистецтві з'явився наслідком загального інтересу до вивчення історично сформованих форм народної культури. Декоративна творчість, спираючись на багаті історичні традиції культури України, розглядається як нова риса художнього стилю. Ці нововведення проявляються в організації внутрішнього і зовнішнього ладу композиції, у колірній і лінійній гармонізації її частин.

Почуття декоративності йде у художника від уявлення про дитячий малюнок як творчий прояв гри, що формує фантазію дитини. Красиві й виразні малюнки в декоративному стилі не могли б впливати на сприйняття читача, якби не було в них обов'язкової для дитини динаміки, руху, що пронизує не тільки кожен сюжет, а й зовнішню композицію, навіть орнамент. Розуміння ролі гри в естетичному сприйнятті дитини дає ілюстратору невичерпні рішення для творчої виразності, оскільки величезна кількість тем, сюжетів, образів народного дитячого фольклору побудована на грі. Важливо й те, що традиційні образи народних героїв мають живі образотворчі прототипи – улюблені дітьми народні іграшки. Декоративний стиль, незважаючи на його деякі недоліки, небезпеки стилізації, себе не вичерпав. Поряд із передачею духовних цінностей вічного життєствердного народного мистецтва, принциповим є спосіб побудови форми, як образної системи, обумовленої певним змістом, певним художнім баченням

світу. Таке розуміння тенденцій декоративності зберігає їхнє місце в дитячій ілюстрованій книжці нового тисячоліття.

Розвиток метафоричного стилю в ілюструванні дитячої художньої літератури пов'язаний із розширенням змістовно-тематичних основ дитячої літератури другої половини ХХ століття. Стрімка інформатизація суспільства не могла не позначитися на «по дорослішанні» читача-дитини, на її світогляді. Художня проза, поезія для дітей звертається до філософського узагальнення, символу, метафори. Нові літературні форми поєднуються з розмаїттям прийомів у книжковій графіці, яка також наповнюється багатоплановими асоціаціями, метафорами, алегоріями, символами. Цей процес образнопластичного осмислення світу засобами синтезу тексту і малюнка справив величезний вплив на формування естетичного сприйняття дітей, розуміння ними складних поетично-пластичних форм із сучасним характером символів і метафор. Класичним зразком метафоричного стилю ми б назвали малюнки А. Сент-Екзюпері до його власної книжки «Маленький принц» (Іл. 7).



Іл. 7. А. Сент-Екзюпері. Ілюстрація до книги «Маленький принц». 1943.

Метафоричний стиль характерний для ілюстрування поетичної казки та фантастики. Художники шукали тут шляхи зорового втілення літературної

метафори. Основна складність полягала в тому, що метафоричність художнього мислення ілюстратора мала відповідати характеру образного мислення дитини, саме дитячій схильності до фантазії. Це вимагало вибору з багатьох варіантів художнього трактування поетичної метафори того, де інтерпретація образів близька дитині. І далі – перекласти образотворчою мовою, зробити відчутно реальним чудесне і фантастичне поетичне слово. Образотворча метафора в дитячій ілюстрації дає змогу донести до читача-дитини багато понять морально-філософського плану, ввести в коло суспільних ідей, моральних проблем особистості. Метафоричний стиль підвладний справжньому майстрові, оскільки треба перевести в багату образами і подіями реальність те, що в поетичних рядках звучить часто неясним натяком, непередаваною здавалося б абстракцією. Потрібна система метафоричних образів, щоб передати в малюнку щастя, радість, пташиний гомін, плин часу, місячне сяйво, ревіння і виття тощо.

Засоби зорової передачі вигадки, фантазії, їхнє різноманіття опосередковані не лише талантом, а й неординарним мисленням художника. Він має викликати в читача-дитини асоціації за допомогою композиційних прийомів, виразних деталей, мотивів, які розкривають алегоричне, символічне значення тексту.

У теорії книжкової ілюстрації підкреслюється якісна еволюція малюнка – від максимально точного, фотографічного перекладу тексту у форму ілюстрації до втілення поетичних образів літератури в більш умовних формах, в алегоріях і символах. Доведено, що юні читачі вміють цінувати тонку поетичну тканину художнього образу, його багатозначність, усе те, що розвиває уяву і пробуджує творчу фантазію.

Художник-ілюстратор книги – це найуважніший її читач. У художника, з його загостреною творчою пам'яттю, виникає безліч уявлень, накопичених життєвим досвідом. Одночасно митець знаходить чимало подібного у світі своїх почуттів. Емоційний досвід, досвід філософських роздумів і зорові образи, що накопичилися роками, дозволяють йому створити своє особливе тлумачення обраного для ілюстрування літературного твору.

SECTION 3. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

DOI: 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1.3.1

3.1 Головні тенденції та умови навчання іноземних мов в УНР у 1918-1920 роках

3.1.1. Передумови виникнення УНР та значення історичного моменту.

Українська Народна Республіка (УНР) виникла в контексті глобальних змін, що охопили Європу після Першої світової війни та революційних подій у Російській імперії. Створення УНР стало логічним продовженням багатовікової боротьби українського народу за незалежність, яка включала як національно-визвольні рухи, так і прагнення зберегти культурну та мовну ідентичність.

Протягом століть українські землі перебували під владою різних імперій, що обмежувало можливості для розвитку української нації. У Російській імперії, яка контролювала більшу частину України, діяли численні заборони на використання української мови, видавничу діяльність та освіту. Водночас Австро-Угорська імперія, яка охоплювала Галичину, Буковину та Закарпаття, дозволяла певний рівень автономії, завдяки чому у західноукраїнських землях змогли сформуватися міцніші культурні й освітні традиції.

Лютнева революція 1917 року в Росії стала поштовхом для національних рухів на території колишньої імперії. В Україні ці події привели до створення Центральної Ради — представницького органу, що прагнув розвивати українську автономію. У листопаді 1917 року було проголошено Українську Народну Республіку у складі федеративної Росії, однак після початку агресії більшовиків Центральна Рада ухвалила Четвертий Універсал, який оголосив повну незалежність України 22 січня 1918 року.

Становлення УНР відбувалося в умовах політичної нестабільності та військових конфліктів. Молода держава зіткнулася з низкою викликів:

1. **Зовнішня агресія.** Радянська Росія не визнавала незалежності України, що призвело до початку українсько-радянської війни.

2. **Боротьба за міжнародне визнання.** УНР намагалася налагодити дипломатичні зв'язки з Німеччиною, Австро-Угорщиною, Францією, Великою Британією та іншими державами.

3. **Внутрішні конфлікти.** Політична боротьба між різними течіями — соціалістами, націоналістами та прихильниками федералізму — послаблювала державний апарат.

Попри ці труднощі, УНР запровадила низку реформ у політичній, економічній та соціальній сферах. Особлива увага приділялася освіті, адже вона розглядалася як ключовий елемент формування національної ідентичності.

Важливим аспектом діяльності УНР стала українізація освіти. Проголошення української мови державною створило передумови для розвитку національної школи. Почали відкриватися україномовні навчальні заклади, розроблялися нові навчальні програми, що враховували український культурний та історичний контекст.

Вивчення іноземних мов у цей час набуло особливого значення, оскільки молода держава прагнула інтегруватися у світовий політичний та економічний простір. Іноземні мови, такі як англійська, німецька та французька, стали обов'язковими у навчальних програмах багатьох шкіл і університетів.

Проголошення УНР стало поворотним моментом в історії українського народу. Попри короткий період існування, молода республіка продемонструвала прагнення до незалежності, відродження національної культури та створення ефективної системи освіти. Цей досвід став важливим етапом у боротьбі за українську державність, заклавши основи для подальших реформ у сфері освіти.

3.1.2. Загальні методи навчання іноземних мов у період 1918–1920 років

У період існування Української Народної Республіки (1918–1920 роки) система освіти перебувала в стані формування, водночас відображаючи впливи попередніх імперських моделей. У цих умовах навчання іноземних мов стало важливою частиною освітньої політики, спрямованої на підвищення культурного рівня суспільства та забезпечення міжнародної інтеграції.

Вивчення іноземних мов у цей час здебільшого проводилося за методами, які успадкувалися від Австро-Угорської та Російської імперій. У навчальних закладах широко застосовувалися граматико-перекладний метод і аналітичний підходи до вивчення мов.

Тому значна кількість закладів освіти продовжували користуватися англomовними підручниками іноземних науковців. Наприклад, це був комплексний навчальний посібник «Essentials of English - First Book» Pearson H. and Kirchway M. (1914) [36] опублікований на початку 20-го століття у США. В ньому пояснювалися англomовні граматичні явища і надавалися такі приклади і вправи, які сприяли використанню отриманих знань на практиці в процесі читання текстів, їх граматично нормативного переказу та обговорення. Іншими відомими підручниками того часу були: Берліц М. «Метод Берліца у навчанні сучасним мовам» (1897) [37], Готфريد Г. «Новий спосіб навчитися читати, писати та говорити англійською мовою, 73 уроки» (1898) [38], Ланген Я. «Метода Робертсона. Практичні уроки французької мови з їх граматичним обзором» (1894) [39]. Підручники згаданих авторів найчастіше були англomовними, вони виконували подвійну функцію: 1) навчали тому, що зазначалося в їх назвах; 2) розвивали здатність розуміння англomовної, французькомовної інформації для удосконалення практичних іншомовних умінь. Основні методи навчання включали:

1. **Граматико-перекладний метод.** Учні вивчали граматичні конструкції іноземної мови через запам'ятовування правил і переклад текстів. Цей підхід дозволяв засвоювати основи мови, але обмежував розвиток усного мовлення.

2. **Аналітичний підхід.** Передбачав поділ мовного матеріалу на складові частини та аналіз їхніх функцій. Велика увага приділялася порівнянню з рідною мовою.

3. **Читання текстів.** Читання автентичних або адаптованих текстів використовувалося для засвоєння лексики та структури мовлення. Практикувалися перекази прочитаного, письмові твори та есе.

Університети, реальні школи, гімназії та інститути шляхетних дівчат пропонували навчальні курси з іноземних мов. У навчальних програмах були представлені як класичні мови (латина, грецька), так і нові європейські (англійська, німецька, французька). Особливу увагу приділяли латині, яка з XIII століття залишалася важливою для наукових і дипломатичних контактів. Університети в Києві, Харкові, Одесі та Львові були основними осередками вивчення іноземних мов, пропонуючи курси як базового, так і поглибленого рівня.

Вивчення іноземних мов відіграло важливу роль у формуванні культурної компетенції. Знання мов відкривало доступ до європейської науки, літератури та культури, сприяло створенню літературних клубів, у яких проводилися обговорення та читання текстів різними мовами. Вивчення іноземних мов розглядалося як інструмент інтеграції до європейського освітнього та культурного простору.

Попри значну залежність від старих підходів, освітяни УНР робили спроби реформувати методи навчання. Зокрема, акцентували увагу на необхідності розвитку усного мовлення та створення україномовних підручників, адаптованих до потреб місцевого населення. У деяких навчальних закладах почали застосовувати комунікативний підхід, який передбачав практику спілкування з носіями мови, але такі ініціативи були обмеженими через відсутність належної інфраструктури.

Таким чином, період 1918–1920 років став важливим етапом у розвитку іншомовної освіти в Україні. Попри вплив імперських традицій, цей час ознаменувався пошуком нових підходів до навчання, які заклали основи для подальшого вдосконалення системи освіти.

3.1.3. Особливості навчання в західній Україні

Навчання іноземних мов у західній Україні в період 1918–1920 років мало свої особливості, пов'язані із тривалим перебуванням регіону під впливом Австро-Угорської імперії. Освітня система в цьому регіоні була більш

розвинутою порівняно зі східними та південними територіями, а також орієнтованою на європейські стандарти. Завдяки близькості до Західної Європи, знання іноземних мов тут вважалося обов'язковим елементом освіченості.

У Західній Україні широко застосовувалися два основних підходи до вивчення мов:

1. **Дедуктивний підхід.** Використовували аналітичний граматико-перекладний метод, який полягав у розкладанні мовної системи на складові частини та їхньому детальному аналізі. Учні заучували правила граматики, виконували вправи на побудову речень і перекладали тексти.

2. **Індуктивний підхід.** Поширений у формі прямого методу, орієнтованого на практику спілкування. Уроки з використанням цього методу передбачали читання, аудіювання та відтворення текстів безпосередньо мовою, що вивчалася, мінімізуючи використання рідної мови.

Велику увагу приділяли читанню автентичних текстів, які добирали з урахуванням лексичного та граматичного матеріалу. Спочатку учні читали адаптовані уривки, а згодом переходили до оригінальних творів європейської літератури. Популярними були твори французьких, німецьких та англійських авторів. Використовували підручники, видані в Австро-Угорщині, які часто базувалися на німецькомовній та угорськомовній основі.

Такі труднощі у навчанні українців спонукали Міністерство Освіти УНР перевидавати існуючі підручники для вживання в них україномовної основи навчання. Такими підручниками були: Гаспі Т. «Англійська розмовна граматика» (Gaspey T. «Englische Conversations Grammatik», 1883) [40], Баудіш Ю., Кельнер Л. «Англійська граматика Зонненбурга. 2-ге видання» (Baudisch J., Kellner L. «Sonnenburg Englische Grammatik. 2. Aufl.», 1895) [41], Свобода В. «Основний підручник з англійської мови для реальних шкіл» (Swoboda W. «Elementarbuch der englische Sprache für Realschulen», 1903) [42], Свобода В. «Англійська хрестоматія» (Swoboda W. «English Reader», 1905) [43], Еллінгер Дж., Батлер А. «Підручник з англійської мови» (Ellinger J., Butler A. J. «Lehrbuch der englische Sprache», 1907) [44]. Аналіз цих навчальних матеріалів засвідчив раціональний

підхід їх авторів до удосконалення: 1) аналітичного *граматико-перекладного методу* шляхом читання, відтворення і обговорення змісту різноманітних текстів; 2) інтуїтивно-мовленнєвого *прямого методу* шляхом пояснення мовних явищ, їх семантизації рідною мовою учнів. У подальшому синтез цих двох методів із зазначеними формами їх модифікації трансформувались у *свідомо-порівняльний метод* Щерби Л. (1974) [45], нариси якого почали використовуватися в закладах середньої та вищої освіти як експериментальні наприкінці 1919 року в західній частині УНР. Він увібрав у себе свідоме, практичне засвоєння мовного матеріалу і використання його в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Грамматичні вправи охоплювали всі види мовної діяльності: читання, письмо, переклад та усне мовлення. Учні вивчали дієвідмінювання, побудову складних речень та особливості вживання граматичних конструкцій у різних контекстах. Особлива увага приділялася письмовій практиці, зокрема переказам, творам і перекладам.

Вивчення іноземних мов у західній Україні було тісно пов'язане з культурною інтеграцією. Учні не лише вивчали мову, але й знайомилися з культурними особливостями народів, мови яких вони засвоювали. У школах організовували тематичні вечори, на яких учні декламували поезію, ставили театральні вистави та проводили дискусії мовами, які вивчали.

Вже в середині короткого часу існування УНР у її західній частині почали з'являтися нові пропозиції щодо удосконалення методів навчання іноземних мов від таких українських дослідників як Потебня О. (1862) [46], видатного українського мовознавця, філософа, педагога; Короленко В. (2004) [47], українського педагога, методиста, освітнього діяча; Сікорського М. (2017) [48], українського педагога, відомого своїми педагогічними ідеями та дослідженнями з методики викладання мов; Шахматого О. (1922) [49], видатного українського мовознавця, філолога і педагога.

На відміну від інших регіонів України, у західній частині країни був ширший доступ до носіїв мови. Це стало можливим завдяки тісним економічним

і культурним зв'язкам із сусідніми країнами Європи. Носії мов часто брали участь у навчальному процесі як викладачі або запрошені гості, що сприяло розвитку навичок усного мовлення.

Попри позитивні тенденції, система навчання мала певні недоліки. Зокрема, акцент на граматиці часто переважав над розвитком усного мовлення. Крім того, через брак україномовних підручників використовували навчальні матеріали з Австро-Угорщини, що ускладнювало засвоєння мови.

Таким чином, навчання іноземних мов у західній Україні відзначалося високим рівнем організації, орієнтацією на європейські методики та інтеграцією культурного компонента. Цей регіон став важливим осередком для розвитку іншомовної освіти, заклавши підґрунтя для подальших освітніх реформ.

3.1.4. Особливості навчання в центральній та північній Україні

У центральній та північній частинах Української Народної Республіки система навчання іноземних мов формувалася під впливом попередньої освітньої практики Російської імперії. Цей регіон залишався культурним і адміністративним центром УНР, що накладало відбиток на організацію освітнього процесу. Київ, як столиця, відігравав ключову роль у запровадженні нових освітніх стандартів.

На відміну від західної України, де активно впроваджували європейські підходи, у центральній і північній частинах країни домінував граматико-перекладний метод. Учні зосереджувалися на вивченні граматичних правил і виконанні письмових завдань, таких як переклад і складання текстів. Основна увага приділялася письмовим навичкам, а усне мовлення часто залишалося поза увагою через брак носіїв мови та відповідних ресурсів.

Проте в деяких освітніх закладах намагалися доповнювати традиційний підхід елементами комунікативного методу, наприклад, організовуючи розмовні клуби та літературні гуртки, де обговорювали твори іноземною мовою. Такий підхід зустрічав підтримку в університетах Києва, Чернігова та Житомира, які прагнули запроваджувати інноваційні методики.

Підручники, які використовувалися в навчальному процесі, здебільшого мали російськомовну основу. Це були переклади європейських навчальних посібників або матеріали, видані в Російській імперії. В умовах становлення УНР робилися спроби створення україномовних посібників, однак через короткий період існування республіки ця ініціатива не була реалізована в повному обсязі.

Хоча окремі наукові розробки українських дослідників тих часів відомі сьогодні. Це – «Посібник для вивчення англійської мови», автор Крет Я. (1931) [50]; «Початковий підручник французької мови», автор Русова С. (1918) [51]; «Посібник для вивчення німецької мови», автор Кушнір В. (1925) [52]; «Посібник для вивчення латинської мови», автор Нетушил И. (1880) [53]. Ці науковці наполягали як найскорішому впровадженні практичних методів навчання іноземних мов в середні та вищі навчальні заклади. Їх досягненням було видання експериментальних підручників з навчання англійської мови за *свідомо-порівняльним методом* Щерби Л. [45], який вже успішно використовувався у школах західної частини УНР. Набуваючи все більшу незалежність, керівництво освіти в цих частинах країни вже широко використовувало україномовну основу навчання.

Популярними були посібники з англійської, французької та німецької мов, що містили граматичні таблиці, тексти для перекладу та вправи для закріплення лексики. Зокрема, у Києві використовували підручники авторів, які раніше працювали в імперських закладах освіти, адаптуючи їх до українських реалій.

Реальні школи, гімназії та інститути шляхетних дівчат були основними освітніми закладами, де вивчали іноземні мови. Уроки часто складалися з двох частин: теоретичної, під час якої пояснювали граматику, та практичної, яка включала виконання вправ і переклад текстів. Заняття носили переважно формальний характер, що відповідало традиціям попередньої імперської системи.

Вивчення іноземних мов у центральній Україні мало значний соціокультурний вплив. Завдяки знанню мов учні та студенти отримували доступ до європейської науки та літератури. У Києві існували літературні гуртки, які

сприяли популяризації французької, німецької та англійської мов. На таких зустрічах обговорювали твори західних авторів, розширюючи горизонти учасників і розвиваючи їхній інтелектуальний потенціал.

Основними проблемами навчання були брак ресурсів, обмежений доступ до носіїв мов та недостатня кількість україномовних підручників. Попри зусилля освітян, система залишалася значною мірою залежною від методик Російської імперії, що уповільнювало інтеграцію сучасних європейських підходів.

Таким чином, центральна та північна частини УНР стали регіонами, де освіта перебувала в перехідному стані. З одного боку, зберігалися традиційні підходи до навчання, з іншого — робилися спроби впроваджувати інноваційні методи. Це заклало підґрунтя для подальшого розвитку системи освіти в Україні

3.1.5. Особливості навчання в південній Україні

Південна Україна, з її багатонаціональним складом населення та географічним положенням, відігравала важливу роль у розвитку іншомовної освіти в період існування УНР. Такі міста, як Одеса, Херсон, Миколаїв і Севастополь, були великими центрами торгівлі, культури та науки, що зумовлювало особливу потребу у вивченні іноземних мов.

Південний регіон завжди вирізнявся своєю етнічною різноманітністю. На цих територіях проживали українці, росіяни, євреї, болгари, греки, турки, німці, поляки та інші народи. Мовна багатоманітність стала характерною ознакою регіону, особливо в таких містах, як Одеса, де можна було почути французьку, німецьку, англійську, італійську та навіть грецьку мови. У середовищі, де багатомовність була нормою, знання іноземних мов стало практичною необхідністю, особливо для купців, чиновників і освічених верств населення.

У південній Україні іноземні мови мали не лише академічне, а й повсякденне застосування. У портах Одеси та Миколаєва велося інтенсивне спілкування англійською, французькою та італійською мовами. Торгівля, укладання договорів, ділове листування та переговори з представниками іноземних компаній вимагали знання мов. Моряки, службовці та підприємці

активно використовували практичні курси, спрямовані на розвиток комунікативних навичок.

Одеса, яка вважалася культурним і освітнім центром, виділялася особливим підходом до іншомовної освіти. У місті діяли приватні мовні школи та курси, де викладали носії мов. Наприклад, на курсах французької мови заняття проводили запрошені гувернантки та педагоги з Франції. Вони навчали учнів спілкуванню через діалоги, театральні постановки та моделювання реальних ситуацій.

Вони займалися освітою та вихованням дітей і тим самим створювали франкомовне середовище, завдяки якому їх вихованці швидко набували вмінь франкомовного спілкування на основі багаточасового слухання іноземного мовлення та відтворення почутого. Дорослі люди навчалися французької на основі підручників Берліца М. «Перша книга для навчання сучасним мовам. Французька мова для дорослих» (1903) [54], Брейль І. «Ілюстрований курс французької мови» (1910) [55], Ляриве & Слейри «Другий рік навчання граматиці французької мови» (1912) [56].

Методика викладання в південній Україні поєднувала традиційні та новаторські підходи:

1. **Граматико-перекладний метод.** У гімназіях і реальних училищах використовували підручники, адаптовані з матеріалів Російської імперії. Основна увага приділялася перекладу текстів, вивченню граматики та написанню переказів.

2. **Комунікативний підхід.** Цей метод поширювався у приватних мовних школах, де носії мов навчали спілкуванню через практику побутових і професійних діалогів. Вивчення базувалося на повторенні готових фраз і їх використанні в реальних життєвих ситуаціях.

Одеса була провідним центром розвитку іншомовної освіти. Одеський національний університет пропонував курси англійської, французької та німецької мов, де навчання базувалося на поєднанні теоретичного і практичного підходів. Літературні гуртки організовували обговорення творів іноземними

мовами, що сприяло формуванню культурної компетенції. У місті також проводилися багатонаціональні культурні заходи, які заохочували до міжкультурного діалогу.

Попри позитивні тенденції, система навчання іноземних мов мала значні труднощі, такі як брак кваліфікованих кадрів, обмеженість ресурсів та політична нестабільність.

Південна Україна у період 1918–1920 років стала унікальним регіоном, де іншомовна освіта розвивалася в умовах багатокультурного середовища. Завдяки активному використанню іноземних мов у повсякденному житті регіон став прикладом інтеграції освіти та практичних потреб населення. Попри виклики, південний регіон відіграв важливу роль у формуванні підходів до вивчення іноземних мов, які зберегли свою актуальність і надалі.

3.1.6. Особливості навчання у східній Україні

Східна Україна у період існування УНР мала значний освітній потенціал, але водночас її система навчання перебувала під впливом спадщини Російської імперії. Регіональні центри, такі як Харків, Полтава, Катеринослав (сучасний Дніпро), були важливими освітніми осередками, проте домінування російської мови та відсутність прямого контакту з європейськими країнами обмежували розвиток іншомовної освіти.

Протягом кількох століть східна Україна перебувала під впливом освітньої системи Російської імперії, що формувала навчальні програми з акцентом на російську мову як мову міжнаціонального спілкування. Іноземні мови вважалися другорядними дисциплінами, і їхнє вивчення часто обмежувалося теоретичними аспектами. Уроки мови здебільшого включали вивчення граматичних правил, переклад текстів і виконання письмових завдань.

Після проголошення незалежності УНР у 1918 році система освіти в східній Україні залишалася залежною від російськомовних підручників. Наприклад, популярними були посібники, створені у дореволюційний час, такі як «Essentials of English» Генрі Пірсона, що базувалися на російськомовній

основі. Переклади іноземних текстів часто виконувалися не на українську, а на російську мову, що створювало додаткові труднощі для учнів.

Основний метод, який застосовували у навчальних закладах східної України, був граматико-перекладний. Він передбачав:

1. **Заучування граматичних правил.** Учні вивчали складні конструкції іноземної мови, зосереджуючись на синтаксисі та морфології.

2. **Читання текстів.** Навчальні програми включали адаптовані тексти, які містили лексичний і граматичний матеріал для засвоєння. Учні часто виконували завдання з перекладу текстів на рідну мову.

3. **Розвиток письмових навичок.** Учні писали реферати, есе та перекази текстів, що сприяло розвитку академічного стилю письма, але не підтримувало усне мовлення.

Попри переважання теоретичного підходу, в окремих освітніх установах почали запроваджувати елементи комунікативного методу. Зокрема, у Харкові організували мовні гуртки, де студенти практикували розмовне мовлення, обговорюючи літературні твори іноземною мовою. Такі ініціативи були новаторськими для регіону, однак залишалися поодинокими.

Практичне використання іноземних мов у східній Україні було обмеженим через відсутність постійних контактів із носіями мов. У порівнянні із західними та південними регіонами, де існувала багатонаціональна спільнота, у східній Україні можливості для спілкування іноземними мовами були значно вужчими.

Проте в університетах Харкова та Полтави активно перекладали наукові праці європейських авторів, що сприяло розширенню лексичного запасу студентів і знайомству з міжнародною науковою думкою. У деяких навчальних закладах організували лекції та семінари з літератури іноземною мовою.

Східна Україна стикалася з низкою системних проблем, які впливали на якість навчання іноземних мов.

Попри виклики, освітяни східної України намагалися модернізувати методи викладання іноземних мов. Викладачі університетів Харкова розробляли курси з елементами свідомо-порівняльного методу, який включав порівняння

граматичних конструкцій іноземної та української мов. У Полтаві проводили експериментальні заняття, на яких учні вивчали мову через читання художньої літератури та обговорення її змісту.

Східна Україна у 1918–1920 роках перебувала у складних умовах освітніх трансформацій. З одного боку, регіон залишався залежним від імперських традицій, з іншого — робилися спроби реформувати навчальний процес і впроваджувати нові методи викладання. Попри обмежені ресурси, освітяни заклали підґрунтя для подальшого розвитку іншомовної освіти в регіоні.

3.1.7. Аналіз основних відмінностей у підходах до навчання по регіонах

Навчання іноземних мов у період існування УНР (1918–1920) суттєво відрізнялося залежно від регіону. Географічне положення, історичні обставини, культурні впливи та рівень розвитку освітньої системи кожного регіону визначали підходи до викладання. Західна, центральна, північна, південна та східна Україна демонстрували різні моделі навчання, які відображали як вплив імперських традицій, так і прагнення до інновацій.

Західна Україна: вплив європейських методик

У західній Україні, яка тривалий час перебувала під впливом Австро-Угорської імперії, навчання іноземних мов базувалося на європейських стандартах. Використання граматико-перекладного методу поєднувалося з індуктивним підходом, орієнтованим на розвиток усного мовлення. Учні заучували граматичні правила та перекладали тексти, але водночас практикували розмовні навички через драматичні постановки та дискусії.

Значна частина шкіл і університетів використовувала підручники, адаптовані з німецької та австрійської систем освіти. Пряма методика, що передбачала спілкування безпосередньо іноземною мовою, поступово витісняла традиційні підходи. Контакти з носіями мов, доступ до європейської літератури та регулярні культурні заходи сприяли формуванню високого рівня мовної компетенції.

Центральна та північна Україна: перехідний етап

Центральні та північні регіони України перебували в стані переходу від імперської системи до нових освітніх стандартів. Навчання іноземних мов тут здебільшого обмежувалося теоретичними аспектами. Основний метод викладання — граматико-перекладний — зосереджувався на вивченні правил і перекладі текстів.

Попри вплив імперських традицій, у Києві та Чернігові намагалися впроваджувати інноваційні підходи, зокрема комунікативний метод. Університети проводили літературні гуртки, де обговорювали твори французькою, німецькою чи англійською мовами. Проте брак україномовних підручників і ресурсів суттєво уповільнював розвиток іншомовної освіти.

Південна Україна: багатокультурне середовище

Південна Україна вирізнялася багатонаціональним населенням і тісними зв'язками з іноземними державами через морські порти. Це створювало унікальні умови для навчання іноземних мов. На відміну від інших регіонів, тут іноземні мови використовувалися не лише в навчальних закладах, а й у повсякденному житті. Англійська, французька, італійська мови були важливими для торгівлі, морської справи та дипломатії.

Приватні мовні школи та курси, організовані носіями мов, сприяли поширенню комунікативного методу, що орієнтувався на практичне використання мов. Наприклад, в Одесі широко застосовували інтерактивні методики, такі як діалоги, рольові ігри та моделювання реальних ситуацій.

Відкриття мовних шкіл в УНР сприяло поширенню знань іноземних мов серед населення. Ці заклади надавали можливість вивчати англійську, французьку, німецьку, італійську та інші мови. Головною метою мовних шкіл було не лише навчання граматики й лексики, а й розвиток навичок усного мовлення, необхідних для дипломатичної, торгівельної та культурної діяльності. У навчальному процесі використовували кілька провідних методик, адаптованих до українських реалій. Основні методи навчання в цих школах резонували або базувались на:

1. Усно-слуховому методі Пальмера Г. (1916) [57].

Цей метод базувався на повторенні мовних конструкцій, прослуховуванні текстів і їхньому подальшому відтворенні. Викладачі створювали ситуації, що імітували реальне спілкування, заохочуючи учнів активно використовувати мову. Метод Пальмера підходив для вивчення побутової та ділової лексики, однак у мовних школах УНР він був спрощений. Часто пояснення граматики й переклад нових слів здійснювалися українською мовою, щоб полегшити засвоєння матеріалу.

2. Аудіо-лінгвальному методі Фриза Ч. та Ладо Р. (1967) [58].

Попри те, що цей метод виник пізніше, його елементи вже застосовувалися в мовних школах УНР. Основою методу були вправи на повторення фраз і речень, акцент на правильну вимову та структуру речень. У мовних школах використовували фразові словники, що містили готові конструкції для повсякденного спілкування. Учні заучували такі фрази напам'ять, а під час занять тренували їх використання в конкретних контекстах, наприклад, під час рольових ігор.

3. Аудіо-візуальному методі Рівана П., Мишеа Р. та Губериної П. (1956) [59], (1964) [60].

Ця методика полягала у використанні візуальних і слухових матеріалів для засвоєння мови. Хоча повна концепція аудіо-візуального методу сформувалася пізніше, в УНР уже використовували його елементи. Наприклад, у школах демонстрували ілюстровані книги, зображення та діаграми, що супроводжувалися текстами іноземною мовою. Учні слухали аудіозаписи (якщо технічне обладнання це дозволяло), повторюючи почуті слова й речення. Такий підхід допомагав асоціювати нові слова з конкретними візуальними образами, що полегшувало їх запам'ятовування.

4. Свідомо-порівняльному методі Щерби Л. (1974) [45].

У мовних школах УНР також застосовували елементи цього методу, які передбачали порівняння іноземної та рідної мов. Учням пропонували аналізувати граматичні й лексичні конструкції, знаходити схожості й відмінності

між ними. Наприклад, порівняння часів англійської мови із формами українських дієслів допомагало краще зрозуміти їхнє вживання. Хоча метод Щерби Л. отримав завершену концепцію значно пізніше, його основи вже закладалися у навчальному процесі того часу.

Адаптація методик до умов УНР

Зазначені методики рідко використовувалися в їхній повній відповідності до оригінальних концепцій. Умови УНР, обмежені ресурсами й браком кваліфікованих викладачів, змушували спрощувати й адаптувати підходи до навчання. Наприклад:

- **Усно-слуховий метод** часто доповнювався поясненнями українською мовою.
- **Аудіо-лінгвальний підхід** зводився до механічного повторення готових фраз із мінімумом граматичних пояснень.
- **Аудіо-візуальний метод** обмежувався використанням друкованих ілюстрацій через нестачу технічного обладнання.

Попри ці обмеження, мовні школи стали важливим інструментом у поширенні знань іноземних мов. Вони сприяли розвитку практичних навичок мовлення, особливо серед фахівців, які працювали в торгівлі, дипломатії чи культурній сфері.

Східна Україна: спадщина імперської системи

Східна Україна залишалася під значним впливом російської імперської системи. Основний акцент у навчанні іноземних мов робився на теоретичному засвоєнні граматики та перекладі текстів. Практичне використання мов було обмеженим через відсутність регулярних контактів із носіями.

Попри це, у Харкові та Полтаві проводилися спроби впровадити нові підходи до навчання, такі як порівняльний метод, що поєднував аналіз граматичних конструкцій різних мов із їхнім практичним застосуванням. Університети популяризували переклад іноземної літератури, що сприяло розширенню світогляду студентів.

Основні відмінності між регіонами

1. **Методика викладання.** Західна Україна використовувала прогресивні європейські методи, тоді як східна орієнтувалася на імперські традиції. У південному регіоні переважали практичні методи, пов'язані з потребами торгівлі та дипломатії.

2. **Ресурси та підручники.** Західні регіони мали доступ до австрійських і німецьких підручників, у той час як у центрі та на сході використовували російськомовні матеріали. У південній Україні популярністю користувалися міжнародні посібники.

3. **Практичне застосування.** У південній Україні мови активно використовувалися в побуті й бізнесі, у той час як у східних регіонах їх практичне використання було мінімальним.

Аналіз навчання іноземних мов у регіонах УНР демонструє значну варіативність підходів. Західна й південна Україна лідирували в інтеграції іноземних мов у повсякденне життя та освіту, тоді як центральні й східні регіони залишалися залежними від імперських традицій. Ці відмінності заклали підґрунтя для подальшого розвитку освітніх реформ в Україні.

3.1.8. Висновок

Період існування Української Народної Республіки (1918–1920) став важливим етапом у розвитку іншомовної освіти в Україні. Попри короткий термін існування держави, закладені у цей час освітні ініціативи суттєво вплинули на подальше формування системи навчання іноземних мов. Аналіз освітньої ситуації показує, що підходи до викладання іноземних мов суттєво різнилися залежно від регіону, що було зумовлено історичними, культурними та соціально-економічними факторами.

Одним із головних досягнень того періоду стало усвідомлення важливості знання іноземних мов для національного розвитку. Уряд УНР намагався інтегрувати сучасні освітні методики, зокрема адаптуючи європейські практики до потреб українських шкіл і університетів. Викладання іноземних мов у західній

та південній Україні досягло значних успіхів завдяки використанню прогресивних методик, таких як прямий і комунікативний підходи.

Популярність англійської, німецької, французької мов у південних регіонах, зокрема в Одесі, свідчить про високий рівень попиту на практичне володіння мовами, що пов'язано з активними економічними та культурними контактами. Західна Україна продемонструвала успішний синтез традиційних і новаторських підходів до навчання, що сприяло розвитку комплексної мовної компетенції учнів і студентів.

Досвід УНР заклав основи для подальшого розвитку іншомовної освіти в Україні. Вивчення іноземних мов стало не лише інструментом освітнього зростання, а й важливим елементом національної ідентичності. Воно допомагало формувати культурний і політичний діалог із Європою, що зберігає актуальність і сьогодні.

Період 1918–1920 років також підкреслив важливість міжкультурної комунікації. Контакти з європейськими державами вимагали знання іноземних мов, а обізнаність із культурою інших народів сприяла розширенню світогляду українців. Умови, створені в цей час, стали підґрунтям для відновлення й удосконалення системи іншомовної освіти в наступні періоди української державності.

Іншомовна освіта за часів УНР була важливим елементом освітньої системи, що, попри виклики, демонструвала поступовий розвиток і прагнення до інтеграції у світовий простір. Регіональні особливості та відмінності у підходах до викладання відобразили багатогранність освітньої політики УНР, що, в свою чергу, створило унікальний досвід, цінний для сучасної України.

3.2 Напрями розвитку інтернаціоналізації та академічної мобільності викладачів і студентів в університетах Польщі

У глобалізованому суспільстві вища освіта стає більш інтернаціоналізованою, сприяючи міжкультурному обміну, підсилюючи академічну співпрацю та покращуючи можливості кар'єрного зростання. Сучасні заклади вищої освіти безпосередньо впливають на швидкісний розвиток науки і техніки, використовують усі можливі інноваційні технології у навчальному і виховному процесах, сприяють міжнародній освітній та академічній мобільності, розширюють науково-дослідні і професійні горизонти. Ми усвідомлюємо той факт, що у сучасному світі процеси, що відбуваються в одній країні, мають значний вплив на інші, саме тому зростаюча академічна мобільність може змінювати характер міжнародних відносин, зміцнювати співпрацю між державами, сприяти розвитку соціальних, економічних та освітніх систем.

За останні десятиліття академічна мобільність у Польщі значно зросла та трансформувалася завдяки європейським ініціативам, сприянням національних фондів та органів. Спостерігається збільшення кількості студентських обмінів та академічної співпраці між університетами.

Багато українських і зарубіжних науковців, практиків і освітян проводять наукові розвідки з питань академічної мобільності. С. Хоминець, О. Канюк, Д. Дерев'янка, С. Вербицька, Г. Шайнер, С. Бриньов, І. Сушик, О. Слободян та інші дослідники уточнюють категоріальний апарат, аналізують програми обмінів, вивчають особливості організації міжнародної студентської мобільності у закладах вищої освіти України. Проблеми та перспективи навчання в університетах в рамках академічних обмінів досліджують Б. Рівза, Е. Егрон-Полак, С. Хрост, Е. Ко, Р. Робертсон та інші. Вони стверджують, що академічна мобільність підвищує якість програм, зміцнює співпрацю, забезпечує потенціал для процесів академічної та культурної орієнтації вищої освіти, а особи з

досвідом навчання за кордоном є більш конкурентоспроможними на ринку праці будь-якої країни [61, 62].

Інтернаціоналізація, як і власне академічна мобільність стають невід'ємною частиною будь-якої сучасної системи вищої освіти, що сприяє її інтеграції в міжнародне культурне середовище, покращенню національного наукового потенціалу та формуванню необхідних навичок і компетенцій студентів. Цікавим є вивчення польського досвіду реалізації інтернаціоналізації в закладах вищої освіти, що допоможе побудувати сучасні стратегії розвитку мобільності в академічному середовищі українських ЗВО, виявити нові перспективи та напрями реалізації міжнародних програм обмінів та освітніх проєктів. Водночас розширення співпраці між українськими та зарубіжними університетами сприятиме впровадженню реформ, розвитку інтернаціоналізації вищої освіти та підвищенню ефективності навчального процесу та наукової діяльності.

Польський науковець Д. Вальчак визначає інтернаціоналізацію вищої освіти як «навчання в іноземних університетах та участь у міжнародних дослідницьких проєктах, елементарний показник розвитку науки та вищої освіти» [63]. Він зазначає, що польська вища освіта стає більш інтернаціоналізованою завдяки двом шляхами – це участь у міжнародних дослідницьких ініціативах та навчання за кордоном. Відповідно до Програми інтернаціоналізації вищої освіти Польщі, інтернаціоналізація включає навчання іноземних студентів у Польщі, довгострокове та короткострокове працевлаштування академічних працівників з-за кордону, участь польських вчених у міжнародних освітніх та дослідницьких програмах, отримання та обмін знаннями та досвідом [64].

Сьогодні процес інтернаціоналізації та академічної мобільності активно розглядається державними інституціями Польщі та інтегрований у ключові стратегічні документи, що створює передумови для розробки та впровадження ініціатив, спрямованих на посилення позиції Польщі в світовому освітньому середовищі. Польський уряд через такі інституції, як Міністерство освіти і науки

та Польське національне агентство академічних обмінів (NAWA), сприяє різноманітним програмам підтримки міжнародного співробітництва, обміну студентами та викладачами, а також науково-дослідному співробітництву. Наприклад, одним із ключових стратегічних документів є Програма розвитку вищої освіти до 2020 року, яка визначає конкретні цілі та заходи для підтримки інтернаціоналізації, включаючи розвиток програм подвійних дипломів та спільних дослідницьких ініціатив, і спрямована на підвищення конкурентоспроможності польських університетів на міжнародній арені та інтеграцію в глобальний освітній простір. [65]. Стратегія відповідального розвитку до 2020 року (з перспективою до 2030 року) продовжує підтримку інтернаціоналізації та академічної мобільності в університетах Польщі і спрямована на підвищення привабливості польських ЗВО для іноземних студентів та науковців, а також на розширення міжнародної співпраці [66].

Стрімкий розвиток академічної мобільності, як і загалом інтернаціоналізації вищої освіти в Польщі, розпочинається з моменту її вступу до Європейського Союзу у 2004 році. Заклади вищої освіти Польщі стають активними учасниками програми Erasmus+, яка впродовж більш як 30 років підтримує освіту, навчання, спорт та молодь в Європі, ініціює академічні та культурні обміни між студентами, викладачами та дослідниками по всій Європі [67]. Цікавим є те, що ще в 1987/1988 навчальному році програмою Erasmus+ скористалося 3244 студента, а в 2010-их роках майже 300 000 людей з різних країн щорічно брали участь у цій програмі. До 2012 року Erasmus+ скористалося понад 3 мільйони студентів. В Польщі в середньому користується цією програмою понад 15 000 студентів, адже Польща є однією з європейських країн з найвищою мобільністю студентів [68]. Отримати кваліфікацію для участі в програмі Erasmus+ тепер значно легше, ніж це було лише кілька років тому. Польські науковці зазначають, що сьогодні участь у Erasmus+ вже не має елітарного характеру, а радше стає стандартним елементом процесу вищої освіти [69, ст. 57].

Загалом, встановлено, що програми та проекти міжнародного академічного обміну у сфері вищої освіти в Польщі поділяються на 4 групи [70]: 1) проекти, що співфінансуються фондами Європейського союзу та національними фондами, 2) багатосторонні програми, 3) двосторонні програми, 4) національні програми та проекти.

До першої групи належить проект магістерської дидактики (Mistrzowie dydaktyki), який співфінансується Європейським соціальним фондом та Міністерством освіти та науки Польщі. Він охоплює планування та реалізацію моделі репетиторства, міжнародні навчальні візити та підготовку викладачів польських університетів у рамках співпраці з іноземними університетами.

Друга група включає такі програми як Центральноевропейська програма університетського обміну (CEEPUS), Міжнародний Вишеградський фонд, Фінансовий механізм Європейської економічної зони (EEA FM) і Норвезький фінансовий механізм представляють внесок Ісландії, Ліхтенштейну та Норвегії – трьох країн ЄАВТ (Європейська асоціація вільної торгівлі). Важливим елементом зазначених механізмів є зміцнення двосторонніх відносин із державами-донорами, зокрема шляхом реалізації спільних проектів із суб'єктами Норвегії, Ісландії та Ліхтенштейну. У рамках компоненту «Професійний розвиток персоналу» працівники закладів вищої освіти та інших закладів формальної та неформальної освіти можуть брати участь у навчальних візитах до країн-донорів та інтенсивні тренінги, які проводяться тренерами/експертами з цих країн.

Щодо двосторонніх програм, то одною з найбільш визначних двосторонніх угод є програма Фулбрайта, яка передбачає подачу заявок на стипендії як польських, так і американських викладачів. Метою польських стипендій для персоналу є підтримка їхніх наукових досліджень і викладання в американських коледжах та університетах. Крім того, науковці, які мають знання польської культури та історії, мають право подати заявку на отримання стипендії для викладання в одному з університетів, пов'язаних з польсько-американською комісією Фулбрайта.

Четверта група утворилася завдяки національним програмам та проектам, які реалізуються Національним агентством академічних обмінів для посилення академічної мобільності науково-педагогічних працівників. Наприклад, Програма імені Мечислава Беккера (Program im. Mieczysława Bekkera) спрямована на підтримку наукового розвитку польських академічних викладачів, науковців і аспірантів, які можуть працювати в будь-якій галузі знань. Стипендії присуджуються за перебування від 3 до 24 місяців в іноземних наукових або академічних центрах по всьому світу з метою проведення науково-дослідних робіт. Цікавою є також програма Професорство NAWA (Profesura NAWA), яка має на меті підвищити якість наукових досліджень у польських закладах вищої освіти та інших наукових установах шляхом залучення видатних іноземних учених з усього світу, проекти з фінансуванням можуть тривати від 36 до 48 місяців, охоплюючи гуманітарні, соціальні, теологічні науки.

Упродовж останніх десятиліть польські університети налагодили міцне співробітництво з європейськими освітніми установами та закладами вищої освіти, що призвело до збільшення кількості студентських та викладацьких обмінів, а також до багатшого академічного середовища із залучення іноземних викладачів до навчальної та наукової діяльності університетів. Наприклад, Варшавська школа економіки (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie) співпрацює з понад 250 закордонними університетами, тому щорічно близько 500 студентів SGH беруть участь у міжнародних обмінах, а університет приймає понад 300 студентів з іноземних закладів [71]. Цей ЗВО пропонує різні програми міжнародного співробітництва, включаючи LLP Erasmus, CEMS (Глобальний альянс з менеджменту освіти), Польсько-німецький академічний форум у SGH, Партнерство в міжнародному менеджменті (PIM), а також програми подвійних дипломів (наприклад, з Technische Universität Berlin) та інші двосторонні угоди. Багато польських університетів також уклали двосторонні угоди з іноземними ЗВО та установами для сприяння академічним обмінам, спільним дослідженням, а також програмам подвійних дипломів, що дозволяє студентам здобувати дипломи як польських, так і партнерських університетів.

В сучасних умовах розвитку інтернаціоналізації вищої освіти важливим завданням університетів є пошук нових стратегій і форм впливу на академічну мобільність. У процесі аналізу наукових публікацій польських науковців виявлено чинники, що впливають на рівень інтернаціоналізації у вищій освіті. Кароліна Висоцька, Кшиштоф Лея (Karolina Wysocka, Krzysztof Leja) [72] називають такі чинники Декалогом інтернаціоналізації, розділяючи їх на дві групи: 1) культура інтернаціоналізації, яка формується через рівень усвідомлення важливості інтернаціоналізації серед університетської спільноти, її мотивацією розвивати інтернаціоналізацію та залучення до неї; 2) решта компонентів такі як децентралізація, навчальні плани, потік інформації, якість, просування і кампус є важливими на операційному рівні (див. рис.). Об'єднуючим елементом цих двох груп є стратегія інтернаціоналізації. Окремі елементи декалогу інтернаціоналізації можуть мати різну важливість і форму в залежності від внутрішніх і зовнішніх умов університету.



Рисунок. Декалог інтернаціоналізації [72]

Науковці вважають, що саме на засадах сформованої обізнаності, мотивації та залучення усіх зацікавлених сторін, можна побудувати стратегію інтернаціоналізації, яка має бути узгоджена зі стратегією розвитку університету

[73]. Заклади вищої освіти з чіткими стратегіями інтернаціоналізації або з інтернаціоналізацією як пріоритетною сферою в їхніх загальних стратегіях з більшою ймовірністю побачать прогрес у спільних програмах, стратегічному партнерстві та вхідній мобільності академічних працівників. Тому слід чітко сформулювати як мету інтернаціоналізації, так і функціональні сфери, на які вона впливає.

Погоджуємось, що саме формування обізнаності викладачів щодо інтернаціоналізації та розвитку академічної мобільності відіграє ключову роль у підвищенні ефективності міжнародної діяльності університетів. Ознайомлення педагогічного складу з можливостями міжнародних програм, вимогами глобальних освітніх стандартів та принципами академічної мобільності сприяє їх активному залученню не лише до створення загальної стратегії інтернаціоналізації ЗВО, а й до її ефективного впровадження на усіх рівнях.

Саме тому однією з помітних тенденцій в університетах Польщі є активне залучення науково-педагогічних працівників до академічної мобільності. Аналіз наукових розвідок свідчить, що польські університети активно розвивають партнерство з університетами Європи, Північної Америки, Азії та за її межами. Важливим компонентом академічного партнерства є програми обміну викладачами, які дозволяють науково-педагогічним працівникам набувати нового досвіду, ознайомлюватися з сучасними освітніми методиками та вдосконалювати свої професійні компетенції. Також активно розвиваються спільні курси та подвійні дипломні програми, що дає можливість студентам отримувати освіту за міжнародними стандартами та підвищувати свою конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці. Водночас таке наукове співробітництво сприяє спільному публікуванню досліджень у престижних міжнародних виданнях, а також залученню грантового фінансування на розвиток інноваційних освітніх і наукових ініціатив і проєктів. Таким чином, академічна мобільність стає невід'ємною частиною стратегічного розвитку польських університетів, сприяючи їх інтеграції у світову освітню систему та підвищенню їхнього рейтингу серед міжнародних академічних спільнот.

Оскільки інтернаціоналізація сприяє підвищенню конкурентоспроможності університетів на глобальному рівні та інтеграції у світовий освітній і науковий простір, перспективним напрямом розвитку університетів є їхня відповідність вимогам міжнародних рейтингів, які передбачають забезпечення високого рівня академічної мобільності студентів і викладачів, активну участь у спільних міжнародних дослідницьких проєктах, розвиток партнерських відносин із закордонними ЗВО. Питання вимірювання інтернаціоналізації польських університетів є складним, тому вимагає врахування багатьох факторів – умов функціонування вищої освіти та досягнення цілей на системному та інституційному рівнях. Методологія вимірювання інтернаціоналізації університетів, розроблена експертами Журналу «Perspektywy» містить сім груп, серед яких є й «інтернаціоналізація», яка складається з восьми детальних критеріїв [74]:

- 1) навчальні програми з іноземних мов – параметр, що розраховується як сума навчальних програм, проведених іноземними мовами в навчальному році;
- 2) навчання іноземними мовами – параметр, який вимірюється кількістю осіб, які навчаються іноземними мовами по відношенню до загальної кількості студентів;
- 3) іноземні студенти – кількість іноземних студентів у загальній кількості студентів;
- 4) показник, що вимірюється середньою кількістю цитувань публікацій з наявністю іноземного співавтора;
- 5) кількість іноземних викладачів по відношенню до загальної кількості академічних працівників;
- 6) обмін студентами (відрядження) – визначається як кількість студентів, які виїжджають за кордон не менше ніж на 3 місяці за семестр пропорційно до загальної кількості студентів;
- 7) студентський обмін (прибуття) – визначається як кількість студентів, які прибувають в країну за іноземним обміном щонайменше на 3 місяці;

- 8) мультикультурність студентської спільноти – кількість країн, з яких приїжджають не менше 10 іноземних студентів.

Позитивною тенденцією польських університетів є їхнє входження в міжнародні рейтинги, де одним із вагомих критеріїв оцінки є «інтернаціоналізація». Наприклад, в QS World University Rankings інтернаціоналізація відображається через показники «частка іноземних студентів» та «частка іноземних викладачів», а в Times Higher Education World University Rankings (THE) університети оцінюються за кількома показниками, включаючи «міжнародну перспективу», яка враховує частку іноземних студентів і співробітників, а також рівень міжнародної співпраці в дослідженнях. Саме в цьому критерію провідні університети Польщі, Варшавський університет, Єгелонський університет, значно покращують свої показники [65].

Аналіз наукових розвідок засвідчує поступове зростання іноземних студентів в університетах Польщі. Наприклад, у 2019/20 навчальному році в Польщі навчалося на 5% більше іноземних студентів, ніж у попередньому навчальному році [75]. У той же ж час найчисельнішою групою були студенти з Європи (близько 61,9 тис. молодих людей), з яких найбільше вихідців з України (39 тис.). Для залучення іноземних студентів укладаються двосторонні угоди, що пропонують різноманітні стипендії та програми. Вони фінансуються або польським урядом, або урядом іноземного партнера, часто з метою покращення обміну в рамках певної галузі навчання. Серед найпопулярніших стипендіальних програм є Програма польського Національного агентства академічних обмінів для студентів, Erasmus+, Програма обміну СЕЕРУС з країнами Центральної та Східної Європи, Стипендії для громадян країн, що розвиваються (Стипендіальна програма ім. Ігнація Лукасевича та Стипендіальна програма ім. Стефана Банаха), Стипендіальна програма Лейна Кіркланда, Програма Фулбрайта, Програма польського Національного агентства академічних обмінів для науковців, Програма стипендій Польської національної комісії у справах ЮНЕСКО.

У результаті вищезазначених проектів і програм збільшується не тільки кількість студентів, але й іноземних викладачів в університетах Польщі. Тим не

менш, група іноземних студентів у Польщі більш ніж у 30 разів перевищує групу іноземних викладачів. Найцікавішим є те, що більшість іноземних академічних викладачів в польських ЗВО є також українці, за даними NAWA, у 2022 році їх було 606. [16, ст. 8]. Залучення іноземних викладачів до польських ЗВО відбувається завдяки декільком чинникам [17, ст. 15], а саме:

1) інтеграція польських ЗВО з європейськими освітніми установами в рамках інтернаціоналізації вищої освіти в умовах розширення Європейського освітнього простору;

2) гранти та академічні можливості, які надає Національне агентство академічних обмінів Польщі (NAWA);

3) польське законодавство має лояльні умови визнання закордонних дипломів про вищу освіту чи науковий ступінь (наприклад, для професорсько-викладацьких посад процедура нострифікації не має обов'язкового характеру, також нострифікації не потребують бакалаврські та магістерські дипломи, отримані в університетах країн Європейської асоціації вільної торгівлі чи країн Організації економічного співробітництва та розвитку);

4) підписання двосторонніх угод, які заохочують академічну мобільність, допомагаючи польським університетам залучати кваліфікованих іноземних науковців у різноманітних галузях, від науки та техніки до гуманітарних наук.

Отже, сьогодні академічна мобільність стає невід'ємним елементом процесу вищої освіти, тому відіграє все більш важливу роль у розвитку польських університетів, надаючи безцінні можливості студентам і викладачам розвиватися і процвітати в глобалізованому академічному середовищі. Процес інтернаціоналізації та академічної мобільності набирають щораз більших обертів та нових напрямів розвитку: 1) про них згадується в стратегічних документах розвитку вищої освіти Польщі, встановлюючи передумови для їхнього поширення та реалізації; 2) критерій інтернаціоналізації стає одним з ключових в міжнародних системах рейтингування; 3) відбувається активний пошук нових стратегій і форм впливу на академічну мобільність через побудову стратегії інтернаціоналізації в університеті саме на засадах сформованої обізнаності,

мотивації та залучення всіх зацікавлених сторін; 4) збільшуються можливості міжнародного академічного обміну студентів і викладачів через участь у нових програмах та проєктах міжнародної співпраці, розробку і реалізацію національних програм та проєктів, які реалізуються Національним агентством академічних обмінів, збільшене фінансування та розширену мережу партнерства та служб підтримки.

Важливим кроком на шляху підвищення рівня академічної мобільності та інтернаціоналізації загалом, є підвищити розуміння академічної спільноти що таке інтернаціоналізація і навіщо вона потрібна. Рушійною силою змін є посилення інтернаціоналізації вищої освіти через оновлення нормативно-правової бази, розміщення інтернаціоналізації в центрі уваги керівництва університетів, надання рівного права усім учасникам освітнього процесу на участь у програмах академічної мобільності і отримання грантових можливостей, збільшення проєктів академічної мобільності та грантового фінансування, активне залучення науково-педагогічних працівників до формування стратегії інтернаціоналізації ЗВО, розробка детального інструментарію та заходів, спрямованих на підвищення вхідної і вихідної академічної мобільності, удосконалення її інформаційного забезпечення.

**SECTION 4. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN
EDUCATION**

DOI: 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1.4.1

4.1 The impact of technology on english language teaching: trends and future perspectives

The educational landscape has undergone significant transformations due to technological advancements, particularly in the realm of English Language Teaching (ELT). The integration of technology in education has created new paradigms for how learners acquire language skills, how educators facilitate learning, and how educational content is delivered. As we navigate this dynamic terrain, it is crucial to recognize that these changes present both challenges and opportunities for educators and learners alike.

In recent years, the proliferation of digital resources, online platforms, and interactive tools has fundamentally altered the way language is taught and learned. Traditional methods of instruction, which often relied heavily on face-to-face interaction and printed materials, have been supplemented if not replaced by innovative approaches that leverage multimedia learning, gamification, and remote communication. This monograph aims to delve deep into the impact of technology on ELT, elucidating the trends that are currently shaping the field while also forecasting future developments that may significantly influence classroom practices and learner outcomes.

As we explore these trends, we will analyze the ways in which technology facilitates personalized learning experiences, promotes collaborative activities among students, and fosters engagement through interactive content. We will also address some of the challenges educators face, such as the digital divide, the need for teacher training in new technologies, and the potential for technology to distract rather than aid in the learning process.

Understanding the implications of these trends is essential for educators striving to remain relevant in a continuously evolving educational landscape. By equipping

themselves with knowledge about the latest technological tools and methodologies, educators can enhance their teaching practices, better support their students' learning needs, and contribute to the development of effective language programs that align with contemporary learner expectations.

Historical Context of Technology in Language Teaching

The historical development of technology in language teaching is a reflection not only of pedagogical evolutions within the field but also of broader educational trends that mirror societal advancements in communication and information sharing. These developments have significantly influenced how languages are taught and learned, establishing a foundation that enriches contemporary practices.

In the 1960s, the advent of audio-lingual methods marked a pivotal shift in language instruction. This pedagogical approach emphasized the crucial roles of listening and speaking skills deemed essential for language acquisition. The introduction of audio tape recorders during this period represented a revolutionary tool for educators. These devices enabled learners to engage in repetitive practice of spoken language, allowing for the reinforcement of pronunciation and listening comprehension. Educators could create a controlled language environment where students could model native speakers and refine their oral skills through carefully structured exercises. As highlighted by Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. the integration of technology with the audio-lingual method, emphasizing the role of language labs and audio recordings in language learning .[78].

The landscape of language teaching continued to evolve with the arrival of computers in the 1980s. This era saw a significant shift towards computer-assisted language learning (CALL), which made technology an integral part of the educational framework. Programs like Writing Tutor exemplified this transition by providing immediate feedback on writing skills, thus allowing learners to improve their proficiency in real-time. This formative assessment capability was groundbreaking at the time and set the stage for the responsive learning experiences we see today. Chapelle highlights how CALL systems enable tailored learning paths, addressing individual learner needs through adaptive technologies. [79].

The landscape transformed yet again with the onset of the internet in the 1990s. This development introduced a plethora of platforms for distance learning, fundamentally reshaping the delivery of educational content. The ability to connect students from diverse geographical locations opened doors to collaborative learning opportunities that were previously unimaginable. Online forums, virtual classrooms, and interactive learning environments facilitated a rich exchange of ideas and cultural perspectives among learners from varying backgrounds. Distance learning not only made language learning more accessible but also created a global community of learners engaged in meaningful dialogue, further enriching the educational experience.

These historical milestones serve as essential benchmarks for appreciating the contemporary landscape of technology in English Language Teaching (ELT). The evolution from audio-lingual methods and tape recorders to sophisticated computer programs and internet-based platforms encapsulates a journey characterized by innovation and adaptability. Each stage laid important groundwork that informs current advancements in the field, fostering new teaching methodologies that leverage the latest technological developments.

As we examine the present state of ELT in the context of these historical advancements, it becomes clear that technology has not merely been an adjunct to language instruction but a catalyst for change. Understanding this historical trajectory is crucial for educators who wish to navigate the modern educational environment effectively. By recognizing the roots of contemporary practices, educators can harness the full potential of technology to enhance learning experiences, ultimately preparing students for success in an increasingly interconnected and digital world. Looking ahead, the ongoing evolution of technology is likely to continue influencing language teaching, paving the way for innovative practices and transformative educational experiences in the future.

Online Learning Platforms

In recent years, online learning platforms have revolutionized access to language education, fundamentally altering the landscape of English Language Teaching (ELT). These platforms, which offer a plethora of resources and courses designed to

accommodate a wide range of learning styles and preferences, have made it possible for learners from around the world to engage with English language learning in innovative and flexible ways. Websites such as Coursera and edX stand out as pioneers in this space, providing extensive courses on various language skills and linguistic competencies that often result from collaborative efforts with prestigious universities and institutions.

For instance, the University of Washington's course, "Academic English: Writing Specialization," available on Coursera, exemplifies how online platforms can facilitate structured learning. This course meticulously breaks down the writing process into manageable modules, encompassing key elements such as grammar, coherence, and argumentation. It equips learners with practical tools and techniques that they can apply in academic and professional contexts, rendering the learning experience both meaningful and applicable

The design of these online learning platforms incorporates a diverse array of multimedia resources, including instructional videos, interactive activities, discussion forums, and peer assessments. By leveraging these varied mediums, educators can create an engaging and immersive learning environment that transcends the limitations of traditional classroom settings. Such tools invite students to actively participate in their learning journeys, promoting greater interaction with content and enabling peer-to-peer learning, which is invaluable in language acquisition.

Research supports the efficacy of these online platforms. A 2020 study revealed that students who utilized such platforms reported significantly higher levels of satisfaction and notable improvements in their language proficiency when compared to those engaged in conventional classroom settings.[80]. This indicates that the flexibility, accessibility, and interactive features of online learning platforms not only enhance the educational experience but also yield tangible outcomes in language learning efficacy.

Moreover, these platforms offer unparalleled opportunities for learners to tailor their educational experiences to their specific needs and preferences. They often provide opportunities for self-paced learning, allowing students to progress through

courses at a rate that aligns with their individual schedules and comprehension levels. This adaptability is particularly beneficial for adult learners who may balance language study with professional and personal commitments.

Additionally, online learning platforms regularly integrate technological advancements, such as artificial intelligence (AI) and data analytics, to further enrich the learning process. These tools enable personalized feedback and adaptive learning pathways, adjusting the delivery of content based on the learner's progress and skill level. Consequently, this leads to a more individualized learning experience, where students can receive targeted support in areas where they may struggle.

The trend towards utilizing online learning platforms in ELT is indicative of a broader shift in educational paradigms, where technology acts as an ally in overcoming geographical and logistical barriers to education. As we move further into the digital age, the prevalence and influence of these platforms will likely continue to grow, making English language learning more accessible, engaging, and effective for millions of learners around the globe. Understanding and leveraging these trends will be crucial for educators in designing and implementing effective language instruction that meets the demands of today's learners.

Mobile Applications

The meteoric rise of mobile technology in recent years has profoundly transformed the landscape of language learning, offering unprecedented levels of accessibility, convenience, and engagement for learners. The advent of mobile applications specifically designed for language acquisition has opened new pathways for learners to connect with language learning on their terms, anytime and anywhere. Popular applications such as Duolingo and Babbel epitomize this trend, incorporating innovative features such as gamification to enhance user engagement and motivation.

Gamification integrating game-like elements into educational contexts has proven to be a powerful motivator for language learners. Both Duolingo and Babbel utilize this approach by offering points, achievements, and levels that users can earn as they progress through their language lessons. This dynamic encourages users to practice their language skills daily and creates a sense of accomplishment that can be highly

motivating. For example, a Duolingo user has the ability to set personalized daily goals and visually track their progress through intuitive dashboards and graphics. This constant reinforcement not only fosters motivation [81] but also contributes to the establishment of positive learning habits that can lead to sustained engagement over time.

The impact of mobile applications on vocabulary retention is another critical aspect of their success in language education. Research conducted by Godwin-Jones [82] underscores the effectiveness of these applications, revealing that learners who utilized language learning apps exhibited a remarkable 30% higher retention rate of vocabulary compared to their counterparts in traditional classroom settings. This statistic highlights how mobile applications can enhance memorization and recall through interactive practice and exposure, which is essential in the language acquisition process.

Moreover, the adaptability of mobile applications allows learners to integrate language study into their daily lives seamlessly. Unlike traditional classes that often adhere to rigid schedules and formats, mobile apps empower learners to engage with language learning at their convenience. Whether they are commuting, waiting in line, or enjoying some leisure time at home, learners can utilize these applications to practice speaking, listening, reading, and writing in English, thereby integrating language practice into routine activities. This flexibility signifies a significant shift toward more personalized learning experiences, as it enables individuals to tailor their language learning journey to fit their own schedules, preferences, and goals.

Furthermore, the interactive nature of mobile applications reinforces engagement through varied learning modalities. These platforms often incorporate multimedia features, such as audio recordings from native speakers, interactive quizzes, and speaking exercises that encourage active participation. The engaging content and varied formats cater to different learning styles, making language acquisition more enjoyable and effective for diverse learners.

In addition to vocabulary retention and engagement, mobile applications also foster a sense of community among language learners. Many apps include features that allow

users to connect with fellow learners, practice with language partners, and even engage in challenges or competitions. This social aspect creates opportunities for collaboration and peer support, promoting a sense of belonging and shared experience elements that can further enhance motivation and progress in language learning.

As technology continues to evolve, it is likely that mobile applications will further expand their functionalities to incorporate advanced features such as artificial intelligence, adaptive learning algorithms, and even augmented reality experiences. These innovations hold the potential to deepen personalization, making language learning experiences even more tailored to individual needs and preferences.

The integration of mobile applications into English Language Teaching has not only increased engagement and accessibility but also catalyzed a shift toward more personalized learning experiences. By harnessing the power of gamification, adaptability, interactive practice, and community engagement, these applications are setting new standards for how language can be taught and learned in the digital age. As learners increasingly turn to their mobile devices for educational opportunities, the significance of mobile applications in ELT will undoubtedly continue to grow, providing an essential tool for enhancing language acquisition and fluency in the modern era.

Artificial Intelligence and Machine Learning

The emergence of artificial intelligence (AI) has profoundly impacted the field of language education, taking center stage as a transformative force in enhancing the efficacy and accessibility of learning experiences. With the integration of AI technologies, educators and learners alike are benefiting from sophisticated tools that facilitate tailored instruction, promote engagement, and streamline language acquisition processes. AI-powered tutoring systems such as Grammarly and QuBot exemplify this revolutionary shift, utilizing advanced machine learning algorithms to provide real-time, personalized feedback on various aspects of language use, including grammar, spelling, and writing style.

Grammarly, for instance, has become an invaluable resource for students and professionals alike, assisting users in refining their writing by offering context-aware

suggestions that enhance clarity and coherence. By analyzing written text and detecting errors or areas for improvement, Grammarly enables learners to develop not only their writing skills but also their understanding of language rules and conventions . [83]. Such immediate feedback is crucial in the learning process, allowing students to learn from their mistakes right away and reducing the chances of reinforcing incorrect language usage.

On the other hand, chatbots like QuBot further amplify the potential of AI in language learning by facilitating conversational practice in a dynamic and interactive manner. These digital agents simulate real-life conversations, providing students with opportunities to practice their speaking skills without the pressure of face-to-face interactions. This practice is particularly beneficial for language learners who may experience anxiety or hesitation when speaking in a new language. For instance, research by Yıldız explores how AI tools like ChatGPT can enhance English language learners' speaking self-efficacy. The study emphasizes that learners' self-confidence in speaking English improves as they interact with AI chatbots, thanks to the non-judgmental and supportive nature of these tools. Chatbots provide a safe space for students to practice without the fear of making mistakes, which is crucial for developing both pronunciation and fluency. [84].

Similarly, a study by Belda-Medina and Calvo-Ferrer highlights the positive impact of AI conversational partners on language learning. Their research found that students reported high satisfaction with chatbot interactions, particularly in terms of ease of use and engagement. The study also noted that chatbots helped improve students' language skills by providing immediate feedback, making them valuable tools for autonomous learning. [85].

These studies suggest that AI chatbots can be effective tools for language learning, offering both psychological support and practical linguistic benefits, making them especially useful for learners seeking to improve their speaking confidence and fluency.

Moreover, the ability of AI systems to analyze performance trends over time presents a significant advantage for educators. By collecting and processing data on individual learners' interactions with these tools, AI can identify patterns in student

learning, such as common areas of struggle, progress in skill development, and engagement levels. This information is invaluable for instructors, as it provides insights into specific learning trajectories and enables them to tailor their instruction methods accordingly. By understanding each student's unique learning profile, educators can offer targeted support, implement appropriate interventions, and modify their teaching strategies to better meet the diverse needs of all learners.

Additionally, the predictive capabilities of machine learning can enhance the learning experience even further. For instance, AI systems can adapt the difficulty of tasks based on a learner's current proficiency level, ensuring that individuals are continually challenged yet not overwhelmed. This adaptability fosters a more personalized learning journey, allowing students to progress at their own pace while simultaneously staying engaged with relevant material.

AI in language education also extends beyond writing and speaking practice. Incorporating technologies such as natural language processing allows educational platforms to enhance reading comprehension exercises and create more interactive language learning experiences. For example, AI can generate tailored reading passages based on a learner's interests and proficiency level, providing contextualized practice that promotes vocabulary acquisition and critical thinking skills.

As AI technologies continue to evolve, the potential applications for language education are vast and varied. Future innovations might include more immersive experiences through virtual reality or augmented reality, where learners can practice language skills in simulated real-world environments. Furthermore, ongoing developments in sentiment analysis and emotion recognition could enable AI systems to offer not only linguistic feedback but also emotional support, catering to learners' psychological and motivational needs.

Artificial intelligence and machine learning are revolutionizing the landscape of language education, offering innovative tools that enhance writing, speaking, and personalized learning experiences. By providing immediate feedback, facilitating dynamic conversations, and delivering insightful analysis of performance trends, AI technologies empower both students and educators to navigate the complexities of

language acquisition more effectively. As these technologies continue to advance, their integration into English Language Teaching will likely expand, paving the way for increasingly engaging, efficient, and tailored educational experiences that resonate with learners in the digital age.

Virtual Reality and Augmented Reality The advent of Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) technologies has ushered in a new era of possibilities in language education, providing students with unparalleled opportunities for immersive learning experiences that transcend traditional classroom boundaries. By integrating VR and AR into language instruction, educators can create environments that simulate real-life situations, enabling learners to interact with the language in a dynamic context. Programs such as ImmerseMe exemplify this revolutionary approach to language learning, allowing students to practice English in realistic scenarios, such as navigating a bustling marketplace or placing an order in a restaurant. This kind of experiential learning not only enhances language acquisition but also cultivates cultural competence and situational awareness, which are essential for effective communication in a globalized world [86]. The immersive nature of VR allows learners to engage with the target language in ways that were previously unimaginable. Unlike traditional methods, which often rely heavily on textbooks and rote memorization, VR experiences place students in the midst of interactive settings where they can practice their language skills with virtual characters and real-world scenarios.

This immersive context facilitates deeper cognitive processes, as learners must employ the language actively, responding to stimuli, making decisions, and navigating conversations just as they would in actual life. The context-rich environments provided by VR can lead to a more meaningful understanding of language usage, as students engage with vocabulary, grammar, and conversational structures as they would in authentic interactions.

Empirical research has demonstrated the effectiveness of virtual reality (VR) in enhancing language learning, particularly in improving conversational fluency. VR's immersive environments create real-world-like scenarios, enabling students to practice speaking in authentic contexts and reducing language anxiety. Studies have shown that

such interactive and immersive learning methods significantly boost linguistic outcomes compared to traditional approaches.

For example, high-immersion VR environments have been noted for their ability to simulate real-life language use, which helps learners improve their pronunciation, comprehension, and spontaneity in speaking. This is attributed to VR's ability to foster a sense of presence and reduce fear of mistakes through avatar-mediated interactions. Such settings also encourage students to think and respond dynamically, leading to more effective learning outcomes.[87, 88, 89].

Moreover, systematic reviews and case studies highlight that VR tools not only improve language performance but also increase learners' motivation and engagement. By enabling contextualized and interactive learning experiences, VR makes language acquisition more intuitive and effective [88, 90] .

Furthermore, the capacity of AR technology to overlay digital information onto the physical world adds another layer of enrichment to language learning. For instance, AR applications can provide real-time translations, contextual vocabulary, and interactive prompts that enhance learners' understanding of language in situational contexts. By pointing their devices at objects, students can access relevant vocabulary, grammar rules, and cultural notes instantaneously, allowing them to connect language learning with the tangible world around them. This interactive element invigorates the learning experience, making it more engaging and relevant to students' everyday lives.

In addition to vocabulary and fluency, VR and AR have the potential to cultivate essential soft skills such as collaboration, negotiation, and cultural awareness. In a VR setting, students can engage in group activities that require problem-solving and cooperative language use, mimicking real-world interactions that are often critical in social and business contexts. For instance, navigating a simulated marketplace can not only bolster language skills but also teach students how to communicate effectively in a diverse and dynamic setting, preparing them for future encounters in multicultural environments.

Moreover, the accessibility of VR and AR technologies continues to improve, making them more feasible for broader implementation in educational settings. As

hardware becomes more affordable and user-friendly, institutions are increasingly investing in these technologies to provide enriched learning experiences. With the proliferation of mobile devices equipped with AR capabilities, learners can engage with augmented learning materials without needing specialized gear, making language learning more inclusive and accessible to a larger audience.

The integration of VR and AR in language education is poised for expansion. Future developments may include enhancements in interactivity, realism, and personalization, allowing learners to engage with language in even more tailored and effective ways. The potential for collaboration with artificial intelligence could lead to adaptive learning experiences where the technology responds to individual learners' progress and preferences, thereby providing a truly customized approach.

The incorporation of Virtual Reality and Augmented Reality into language education represents a paradigm shift in how students experience and acquire language skills. By providing immersive, contextualized, and interactive learning opportunities, these technologies enhance conversational fluency, foster cultural competence, and equip learners with the necessary skills to thrive in a globalized environment. As educators continue to explore and integrate VR and AR into their teaching practices, the evolution of language learning will undoubtedly continue to advance, offering richer, more engaging, and more effective educational experiences for students.

Challenges in Integrating Technology in the Classroom

Despite the immense promise that technology holds for enhancing English Language Teaching (ELT), several significant challenges continue to persist, hindering effective integration into the classroom. These challenges not only affect the quality of language instruction but also impact students' overall learning experiences and outcomes. A critical issue is the limited access to technology, which remains a prominent barrier, particularly in underfunded educational environments. Many schools, especially those in economically disadvantaged areas, struggle to provide students with the necessary tools to engage in technology-enhanced learning. Teachers often find it difficult to effectively integrate technology into their lessons when students lack reliable internet access or suitable electronic devices. This limitation results in an

uneven playing field where only some learners can fully benefit from the technological advancements available, thereby exacerbating existing educational inequities.

The digital divide not only encompasses access to technology but also highlights disparities in digital literacy among students. In today's technology-driven world, proficiency with digital tools and platforms is essential for success in both academic and professional contexts. However, students come to the classroom with varying levels of familiarity with technology, which presents a unique challenge for educators. Teachers must navigate these varied skill levels carefully, providing adequate support and guidance to those who may be less familiar with technology while simultaneously challenging and engaging more adept learners .[91] . This differential approach requires careful planning and resource allocation, as educators must tailor their instruction to meet the diverse needs of their students effectively.

To successfully integrate technology into language instruction, regular professional development is crucial. Educators must be equipped with the skills, knowledge, and confidence to use technology proficiently in their teaching practices. However, despite its importance, teacher training in technology integration is often neglected or insufficiently addressed within many educational institutions. Professional development programs may not keep pace with the rapid advancements in technology, leaving educators feeling unprepared to adopt and utilize new tools effectively .[92]. This gap in training not only affects teachers' comfort and competence with technology but can also inhibit their willingness to explore and experiment with innovative teaching practices.

Additionally, the rapid pace of technological change presents another challenge for educators. New apps, platforms, and tools are constantly emerging, which can create confusion and overwhelm for teachers who are already managing various responsibilities and pressures within the classroom. Educators may feel torn between the need to stay current with technological advancements and the realities of their teaching workload. As a result, some may become resistant to incorporating new technologies into their instruction, perceiving them as added burdens rather than opportunities to enhance learning experiences.

Moreover, the reliance on technology can sometimes detract from the traditional, interpersonal aspects of language learning. Language acquisition is fundamentally a social process, often enhanced by face-to-face interactions, collaboration, and the nuances of verbal and non-verbal communication. While technology can enrich this experience, an excess reliance on digital tools may hinder the development of critical soft skills, such as active listening, empathy, and the ability to interpret social cues. Therefore, educators must strike a balance between integrating technology and promoting authentic human interactions that are essential for holistic language development.

Cultural resistance can also pose a significant barrier to the successful integration of technology in ELT. In some educational settings, there may be a reluctance to embrace technology due to established pedagogical traditions or a lack of awareness regarding the benefits of technological advancement. In such cases, stakeholders including administrators, teachers, and parents may require additional education and encouragement to overcome traditional mindsets and fully appreciate the potential of technology to enhance language learning.

While the integration of technology in the classroom presents numerous opportunities for enriching English Language Teaching, various challenges must be addressed to ensure its successful implementation. Limited access to technology, disparities in digital literacy, inadequate professional development, rapid technological changes, insensitivity to interpersonal learning, and cultural resistance all constitute significant barriers to effective technology integration. Overcoming these challenges will require concerted efforts from educators, policymakers, and educational institutions as they work together to create equitable, inclusive, and supportive environments for both teachers and learners. By addressing these issues head-on, the educational community can unlock the full potential of technology to enhance language learning outcomes and prepare students for success in an increasingly digital world.

Future Perspectives and Innovations

we look towards the future, the potential for innovation in English Language Teaching (ELT) appears boundless, marked by exciting developments that promise to

reshape the educational landscape. One of the most noteworthy innovations on the horizon is the rise of adaptive learning systems, powered by artificial intelligence (AI). These intelligent systems can analyze individual student performance and preferences in real time, allowing for the customization of lessons tailored specifically for each learner. By assessing strengths, weaknesses, and learning styles, adaptive learning platforms can create personalized learning pathways that cater to the unique needs of every student. This level of customization not only enhances language acquisition but also empowers students by allowing them to engage with the material at their own pace, fostering greater motivation and investment in their learning processes.

The potential of adaptive learning extends beyond mere customization; it also facilitates more interactive and engaging language learning experiences. By incorporating gamified elements, real-time feedback, and scenario-based tasks, these systems can transform the often monotonous process of language learning into a dynamic and stimulating journey. Students are likely to thrive in environments where their learning experience is aligned with their interests and goals, ultimately leading to improved outcomes and higher levels of satisfaction.

In addition to adaptive learning systems, advancements in virtual reality (VR) and augmented reality (AR) are set to enhance the immersive nature of ELT exponentially. As these technologies continue to evolve, they will offer even more sophisticated and realistic educational experiences that transport students into virtual environments where they can practice language skills in authentic contexts. Imagine learners navigating a bustling virtual marketplace or engaging in a simulated cultural exchange where they must use their language skills to communicate effectively with avatars representing diverse cultures. Such experiences not only make learning more engaging but also help students develop essential communication skills that are critical for success in real-world situations.

The user-friendliness of these technologies is also expected to increase, making it easier for both educators and students to incorporate VR and AR into their teaching and learning processes. As devices become more accessible and software interfaces more intuitive, the barriers to adoption will diminish, and more educators may be

inclined to integrate these innovative tools into their instruction. [93]. This shift towards technology-enhanced learning will likely result in a generation of language learners who are more comfortable and adept with digital tools, positioning them for success in a technology-driven world.

Another emerging trend in the future of ELT is the integration of collaborative learning platforms. These platforms can facilitate communication and interaction among learners from different geographical locations, allowing for cross-cultural exchanges and language practice in real time. Such collaborations can enrich the learning experience, as students benefit from exposure to diverse perspectives and authentic language use. The ability to engage with peers from around the globe not only builds language proficiency but also nurtures cultural awareness and empathy, which are increasingly important in today's interconnected society.

Overall, the future of ELT is likely to be defined by greater interactivity, personalization, and engagement. The evolving educational landscape will transform not only the methodologies employed in language instruction but also how students experience their learning journeys. In this emerging paradigm, learners will take center stage, becoming active participants in their education rather than passive recipients of information. Teachers, too, will transition into facilitators of learning, guiding students through personalized pathways that maximize their potential.

Moreover, the future ELT landscape will also necessitate a shift in assessment practices. Traditional methods of evaluation often reliant on standardized tests may not effectively measure a learner's progress in such dynamic and personalized environments. Instead, formative assessment techniques that focus on ongoing feedback, self-assessment, and peer evaluation may gain prominence. This holistic approach to assessment can provide more meaningful insights into a learner's development, enabling educators to make data-informed instructional decisions that continuously support student growth.

Collaboration among educators, technologists, and policymakers will be crucial. Together, they must work to ensure that all learners have access to these emerging technologies and that they are empowered to leverage them in their educational

journeys. Creating equitable and inclusive systems will not only support diverse learners but also enhance the overall effectiveness of language education.

The future of English Language Teaching is poised to embrace a myriad of innovations that will redefine the learning experience. With the rise of adaptive learning systems, advancements in immersive technologies such as VR and AR, collaborative learning platforms, and evolving assessment methodologies, the landscape of ELT is on the brink of transformation. By focusing on personalization, interactivity, and engagement, the future promises a richer and more fulfilling language learning experience for students globally, paving the way for them to become confident and proficient communicators in an increasingly complex and interconnected world.

The impact of technology on English language teaching (ELT) is both profound and multifaceted, fundamentally reshaping the way language is taught and learned across the globe. The current trends in technology integration within the educational sphere present an array of exciting possibilities that have the potential to significantly enhance the language acquisition experience for learners of all ages. These advancements offer innovative methodologies, interactive platforms, and rich resources that can transform traditional classrooms into vibrant learning ecosystems conducive to exploration and engagement.

4.2 Використання штучного інтелекту при вивченні хімії

Вступ. В даний час студенти вступили в епоху освіти 21-го століття, що відображає значну трансформацію в парадигмі навчання. Викладачі вищих навчальних закладів також стикаються з вимогами завжди бути креативними та інноваційними у викладанні [94]. Досягнення в галузі штучного інтелекту (ШІ), створення великих баз даних Інтернету принесли нові можливості в сферу інформаційно-комунікаційних технологій [94, 95]. ШІ став головним каталізатором кардинальної трансформації в різних галузях науки і освіти. ШІ може зробити революцію в освіті, вирішуючи ключові проблеми та покращуючи людський інтелект. Можна виділити *три основні аспекти ШІ в освіті*: використання інструментів ШІ для вирішення освітніх проблем, зміна освіти з метою зосередження уваги на людському інтелекті у світі, керованому ШІ, та навчання людей ШІ для безпечного та ефективного використання [96].

Інструменти ШІ, такі як адаптивні шляхи навчання, автоматична оцінка та персоналізований зворотний зв'язок, можуть допомогти викладачам у вирішенні таких проблем, як залучення студентів, освітня нерівність та тимчасові обмеження.

Дуже важливим є розвиток освіти для розвитку людського інтелекту поряд з ШІ. Необхідний розвиток міждисциплінарного академічного інтелекту, метакогнітивного інтелекту та самоефективності, що сприймається для підготовки студентів до майбутнього, орієнтованого на ШІ.

Стратегії навчання ШІ повинні включати підвищення обізнаності студентів, забезпечення навчання викладачів, стратегічне планування, нарощування потенціалу та етичних міркувань під час впровадження ШІ до вищих навчальних закладів [96].

Основні ролі, які бере на себе ШІ є наступні [97]:

- Двигун можливостей. ШІ генерує альтернативні способи вираження ідеї.
- Опонент. ШІ виступає як опонент для розробки аргументу.

- Тренер із співпраці. ШІ допомагає групам досягати та вирішувати проблеми.
- Планувальник навчальних занять. ШІ допомагає викладачу у плануванні заняття чи додаткового заходу.
- Генератор тестів. ШІ допомагає викладачу створювати тести з кількома варіантами відповідей.
- Персональний репетитор. ШІ навчає студентів та дає негайний зворотний зв'язок.
- Динамічний оцінювач. ШІ надає педагогам профіль кожного студента.
- Дизайнер. ШІ допомагає протягом усього процесу проектування.
- Інструментарій. ШІ надає інструменти для виявлення, вивчення та інтерпретації даних.

У контексті хімії ШІ відкрив двері для значних змін у тому, як ми розуміємо, аналізуємо та застосовуємо знання про молекулярну структуру, реакційну здатність і дизайн хімічних речовин. Застосування ШІ у навчанні хімії містить кілька важливих аспектів. Одним із них є передбачення молекулярних властивостей, він надає можливість прогнозувати хімічні властивості на основі молекулярної структури. Це має великий вплив на структуру нових молекул, розробку ліків і дизайн матеріалів, які мають бажані властивості. ШІ зробив більш ефективним моделювання молекулярних структур [95]. Другим аспектом є те, що використання ШІ в хімії передбачає аналіз великих об'ємів даних, що дозволяє отримувати цінну інформацію про властивості молекул або хімічні взаємодії. Ще одним аспектом є кращий доступ студентів-хіміків до вдосконалених та персоналізованих інструментів навчання, складних прогностичних моделей для розуміння молекулярних властивостей речовин, симуляції хімічних реакцій, вони можуть передбачити експериментальні результати з високим ступенем точності [98].

Мета дослідження. Основною метою дослідження є аналіз попередніх досліджень про застосування ШІ при вивченні хімії та ознайомлення з власним досвідом використання Chat GPT. Дане дослідження також спрямоване на

висвітлення невирішених питань та проблемних моментів при використанні генеративного ШІ у вищій школі.

Новизна задачі. Показано можливості використання генеративного ШІ у вищій освіті, а саме при вивченні дисципліни «Хімія» при проведенні навчальних занять і на вищому науковому рівні при проведенні наукових досліджень. Новизна одержаних результатів полягає у висвітленні позитивних та негативних аспектів при застосуванні ШІ в освіті, виявлено проблемні моменти використання ШІ при навчанні хімії та невирішені питання.

Методи дослідження: описово-якісний метод, теоретичний та методологічний аналіз наукової та навчально-методичної літератури. Збір даних здійснювався із джерел, які відповідають темі дослідження, а саме застосування ШІ в освіті та у навчанні хімії.

Результати

Використання генеративного ШІ на навчальних заняттях з дисципліни «Хімія». Ми застосовували ШІ у навчальному процесі в різних якостях. Найчастіше Chat GPT використовувався студентами для надиктування тексту з аналізом контексту, як інструмент для створення ілюстративного ряду, презентацій для докладів студентів при захисті рефератів, на студентських конференціях різних рівнів.

Крім того, ШІ використовувався групами студентів як потужний інструмент моніторингу для більш точної аналітики, для визначення певної проблеми. Наприклад, за допомогою Chat GPT студенти створювали узагальнену модель явища (процесу, властивостей хімічних сполук) у вигляді схеми чи ілюстрації. При цьому кожен із студентів привносив щось своє. Правильність побудови моделі перевірялася за наявністю всіх компонентів явища, послідовності перебігу процесу з досягненням кінцевого результату тощо.

Штучний інтелект також міг виступати як опонент: поспілкувавшись із ШІ в рамках певної теми, студенти повинні були написати аргументоване есе та подати його у форумі за певним розділом в електронному курсі-ресурсі. Це дуже важливо на заключному етапі вивчення певного розділу дисципліни під час

навчання. Це допомагало студентам вибрати необхідний матеріал, відсіяти все непотрібне, класифікувати процеси, властивості речовин, дотриматись логічної послідовності у викладі суті проблеми.

Переваги ІІІ у вивченні хімії при проведенні наукових досліджень. Значна частина студентів цікавиться проведенням наукових досліджень із ранніх курсів навчання, тому доцільно розглядати аспекти використання ІІІ студентами на більш глибокому науковому рівні.

ІІІ може прогнозувати молекулярні властивості з високою точністю на основі молекулярної структури. Це дозволяє точніше прогнозувати реакційну здатність, стабільність або інші властивості молекули. У роботі [99] показано розвиток штучної нейронної мережі Chemception, яка призначена для прогнозування молекулярних властивостей з вищою продуктивністю, ніж у традиційних моделей.

Моделювання молекулярної структури. Використовуючи методи машинного навчання та нейронні мережі, ІІІ може пришвидшити процес моделювання молекулярних структур, забезпечуючи ефективнішу розробку нових молекул. У статті [100] показано використання підходу нейронно-символічного машинного навчання для прогнозування хімічних реакцій ретросинтезу, який є ключовим процесом в органічній хімії. Автори поєднали методи машинного навчання з символічними представленнями в органічній хімії. Це може мати серйозні наслідки для розуміння та розробки процесів молекулярного синтезу.

Аналіз великих баз хімічних даних. ІІІ здатний швидко обробляти й аналізувати великі об'єми хімічних даних, допомагаючи витягувати приховані закономірності, зв'язки та тенденції. У роботі [101] створено платформу для тестування та порівняння різних підходів до машинного навчання для прогнозування властивостей молекул. Метою було забезпечення надійних і послідовних стандартів оцінювання для дослідників, які займаються розробкою алгоритмів і машинним навчанням у хімії. Це вносить важливий внесок у зміцнення бази знань про ефективність методів машинного навчання для

прогнозування молекулярних властивостей і є дуже корисним довідковим матеріалом у порівнянні ефективності різних алгоритмів у хімічному контексті.

Прогнозування хімічної реактивності та властивостей речовин. ШІ дозволяє точніше прогнозувати хімічну реакційну здатність, дозволяючи розробляти нові технічні матеріали зі спеціальними властивостями, більш ефективні хімічні каталізатори і нові ліки. У роботі [95] обговорюється використання підходу багатозадачного глибокого навчання в контексті фармацевтичної промисловості. Використовуючи глибокі методи навчання, ця стаття намагається інтегрувати та вивчати кілька завдань одночасно, наприклад, прогнозування біологічної активності або молекулярних властивостей хімічних сполук.

Зменшення залежності від експерименту. Завдяки високим можливостям прогнозування ШІ може допомогти зменшити кількість повторюваних експериментів, заощадивши час і ресурси в хімічних дослідженнях. Це твердження узгоджується з висновками статті [102], у якій знайдено підхід до автоматичного молекулярного проектування з використанням безперервного представлення молекул на основі даних. Підхід спрямований на автоматичне створення нових молекул із бажаними властивостями на основі безперервного представлення молекулярної структури, що дозволяє ефективно моделювати будову молекул та використовувати методи машинного навчання для прогнозування властивостей або функцій отриманих молекул. Такі підходи створюють міцну основу для більш автоматизованих та інноваційних підходів до молекулярного дизайну в хімії.

Інновації в хімічних дослідженнях. Застосування ШІ в хімії відкриває двері для проривів, прискорює відкриття нових хімічних речовин і забезпечує глибше розуміння молекулярних властивостей. Автори статті [103] обговорюють застосування техніки машинного навчання в молекулярній і матеріалознавчій сферах. Показано, що машинне навчання стало дуже корисним інструментом для прогнозування, аналізу, та проектування властивостей нових молекул і матеріалів. Автори пояснюють різні застосування машинного навчання для

прогнозування властивостей матеріалів і пошуку бажаних молекулярних структур, а також ілюструють, як ця технологія прискорила прогрес у галузі хімії та дослідження матеріалів.

Оптимізація хімічного процесу. Завдяки кращим можливостям прогнозування та моделювання ШІ може допомогти оптимізувати хімічні процеси та підвищити ефективність виробництва та якість продукції.

Власний досвід при використанні ШІ при проведенні наукових досліджень спільно зі студентами полягав у вивченні нами методів синтезу та властивостей мідно-цинкових феритів. Ми використовували комбінацію таких функцій генеративного ШУ, як аналіз даних, прогнозування та створення узагальненої моделі. За допомогою Chat GPT ми проаналізували існуючі підходи та методи синтезу феритів, вибрали найбільш оптимальну стратегію для синтезу фериту із вмістом міді та цинку. Далі студентами за допомогою ШІ була створена узагальнена модель можливих властивостей феритів як корисних технічних матеріалів, обрані властивості феритів найцікавіші для нашого дослідження та методи їх дослідження. Синтезовані мідно-цинкові ферити проявили себе як фотокаталізатори, окислювачі, сорбенти, у них виявлено суперпарамагнітні властивості.

Проблеми, з якими стикаються під час впровадження ШІ у навчанні хімії

- *Якість і кількість відповідних хімічних даних* часто є проблемою, доступні бази даних обмежені в охопленні або різноманітності, що може вплинути на точність і узагальнення побудованих моделей. Доступність даних обмежується мовою, на якій робиться запит. Найбільш розширена база даних ШІ англійською мовою. Тому при поганому володінні студентами цією мовою, при некоректно або неправильно сформульованому питанні можна отримати спрощену відповідь або взагалі її відсутність.

- *Перевірка моделі.* Складні моделі часто важко інтерпретувати. Це може бути проблемою в хімії, де важливість розуміння молекулярної структури та взаємодій є ключовою.

- *Етика та безпека.* Конфіденційні дані в хімічних дослідженнях необхідно зберігати в безпеці, особливо під час використання методів ШІ, які потребують доступу до конфіденційних даних або цінних експериментів. Використання ШІ під час вивчення хімії також викликає етичні питання щодо відповідального використання цієї технології, особливо під час розробки нових ліків або біологічно-активних хімічних речовин.

- *Алгоритмічні та обчислювальні обмеження.* Алгоритми ШІ не є досконалыми та все ще мають обмеження в розумінні складних моделей у хімічних даних. Використання технології ШІ в хімії вимагає потужної обчислювальної інфраструктури для обробки та аналізу великих об'ємів даних, що може стати перешкодою для деяких дослідників.

- *Інтеграція зі знаннями домену.* Розуміння результатів ШІ в хімічному контексті та їх інтеграція з наявними хімічними знаннями є додатковим викликом.

- *Майбутні виклики.* Постійне розширення хімічних знань і технологій ШІ вимагає постійного оновлення існуючих моделей, що вимагає додаткових досліджень.

Вирішення цих проблем вимагатиме співпраці між хіміками, комп'ютерниками та експертами зі ШІ, щоб подолати обмеження, покращити інтерпретацію та забезпечити безпеку та етику застосування ШІ у навчанні хімії.

Невирішені загальні питання використання ШІ, що напряду пов'язані з освітою. Існує нове соціально-психологічне явище у вигляді *формування певної залежності від ШІ*, яке треба вивчати з погляду різних міжкультурних відмінностей особистості. Зареєстрований прихований негативний вплив Chat GPT на когнітивне функціонування особистості учнів, студентів, дорослих. У цьому плані нами було проведено наступне дослідження: групу студентів розділили на дві підгрупи, одній із яких дозволили вільно користуватися Chat GPT при відповідях на заняттях. Їх відповіді були більш розгорнутими та аргументованими. Однак при кінцевому тестуванні, проведеному у традиційному вигляді за допомогою тестових завдань різних типів та рівнів

складності, студенти цієї підгрупи показали нижчий рівень знань та вмінь. Це ще раз наголошує на тому, що використання генеративного ШІ в освіті має невирішені проблеми та ризики соціального значення.

Залишаються невирішеними питання *використання згенерованих ШІ текстів*. Оскільки вони вперше створені, то системи антиплагіату не фіксують їх як плагіат і в той же час цей текст не є продуктом розумової діяльності самого студента. Тому можлива *заміна істинного процесу навчання штучним інтелектом*, а не його використання як допоміжного інструменту. Також відомо, що ШІ може вигадувати не лише посилання, а й самі факти. Тобто існує ризик, що, використовуючи Chat GPT в якості репетитору, студенти можуть дізнатися щось, відмінне від істинних фактів, явищ і процесів або від того, що їм належить знати.

Залишаються відкритими *питання інформаційної безпеки* при використанні ШІ, так як Chat GPT спирається на весь масив інформації, що існує у світі, включаючи дані засобів масової інформації, що особливо небезпечно в період військової агресії по відношенню до України. Так, залежно від мови спілкування із ШІ суттєво змінюються відповіді, які дає ШІ, зокрема, що стосуються політики, військових дій, належності територій тощо.

Висновки

Проаналізовано значущість інтеграції ШІ в освіту та його основні ролі.

Показано, що ШІ може ефективно використовуватися як під час проведення навчальних занять з хімії, так і в наукових дослідженнях спільно зі студентами, наголошено на перевагах такого підходу. ШІ може швидко обробляти й аналізувати великі хімічні дані, дозволяючи виділяти приховані закономірності, зв'язки та тенденції зі складних наборів даних. Застосування ШІ у вивченні хімії відкриває двері для проривів, прискорює відкриття нових хімічних речовин і забезпечує глибше розуміння молекулярних властивостей. ШІ не тільки покращує процес навчання хімії, але також вносить серйозні зміни в те, як проводяться хімічні дослідження та розробки. Це надає можливості для

подальших інновацій у галузі хімії та забезпечує міцну основу для майбутнього прогресу.

Виявлено проблеми, з якими стикаються під час впровадження технологій ІІІ під час навчання хімії, а також невирішені загальні питання використання ІІІ в освіті.

SECTION 5. PHYSICAL CULTURE, PHYSICAL EDUCATION

DOI: 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1.5.1

5.1 Актуальність вивчення та впровадження здоров'язбережувальних технологій у системі освіти

Проблема збереження і зміцнення здоров'я населення й особливо дітей залишається однією з найбільш актуальних для держави. Про це свідчать закони та постанови уряду. У Конституції України, «Основах законодавства України про охорону здоров'я», програмі «Діти України» наголошується на необхідності збереження та зміцнення здоров'я молоді. У Концепції фізичного виховання в системі освіти України відзначається різке погіршення стану здоров'я і фізичної підготовки молоді. 90 % учнів мають хронічні захворювання і фізичні відхилення в розвитку. З усією гостротою перед державою постає проблема боротьби за збереження здоров'я нації. Сучасна школа виконує не тільки традиційні освітні функції, але й готує дітей до життя. Тому однією з актуальних проблем сьогодні є виховання особистості, здатної обирати здоровий спосіб життя як пріоритетний для досягнення успіху в ньому [104, 106].

Сучасний стан здоров'я молоді свідчить про те, що вирішення державного завдання щодо його формування часто залишається на декларативному рівні, а в останні роки школа, громадськість зняли з себе відповідальність за здоров'я своїх вихованців. Тому в сучасних умовах потрібно вважати саме педагогів шкіл найбільш зацікавленою стороною у збереженні здоров'я молодого покоління, впровадженні педагогічних технологій, що зберігають здоров'я кожному учаснику навчально-виховного процесу. Погіршення його відбувається на фоні вкрай напруженої матеріальної, санітарно-епідемічної та екологічної ситуації. За даними Міністерства охорони здоров'я України приблизно 89% дітей мають захворювання серцевосудинної системи, верхніх дихальних шляхів, опорнорухової системи, органів зору, неврози. Поширення алкоголізму, наркоманії, тютюнопаління, які забирають тисячі й тисячі життів, ставлять питання про необхідність обмеження

споживання міцних напоїв серед населення (воно дискутується і в сучасному молодіжному середовищі). Основними причинами зростання вживання алкоголю, тютюну та інших наркотичних речовин молоддю вважаються сімейні негаразди і викликані ними недоліки у сімейному вихованні. За оцінками експертів Європейського регіонального бюро ВООЗ, Україна входить до числа шести (із 50) країн Європи, де темпи вживання алкоголю, тютюну і наркотиків є найвищими. Щодня від уживання наркотичних речовин в Україні помирає троє молодих людей [105, 106]. Зазначимо, що ця офіційна статистика досить умовно відображає кількісний і якісний стан алкоголізму, наркоманії в Україні.

Концепція реформування системи освіти передбачає докорінне поліпшення організації освітнього процесу, виходячи із завдань зміцнення здоров'я молоді, нормалізації навчального навантаження. Для цього необхідно стимулювати виконання валеологічних програм, забезпечувати валеологічного спрямування діяльності товариств, гуртків, дитячих та молодіжних організацій, орієнтувати її на охорону й зміцнення здоров'я молоді, подальший розвиток оздоровчої системи, валеологічної і психологічної служби, підвищення кваліфікації педагогів у питаннях охорони здоров'я і фізичного розвитку учнів [107].

Вивчення проблем здоров'я дітей у наш час набуває особливої актуальності. Про це свідчить статистика стану здоров'я здобувачів освіти, яка сьогодні є досить невтішною. З різних причин кількість хворих дітей у нашій державі зростає. Велике значення в цьому відіграє соціально-економічна перебудова суспільства, незадовільні умови життя частини населення, що знижує компенсаторно-приспосувальні можливості дитячого організму та його опірності до дії різних шкідливих факторів, а також несприятлива екологічна ситуація. Це призводить до того, що 10% дітей закінчують школу умовно здоровими, інші, вже в підлітковому віці мають хронічні захворювання (42%), погіршені показники фізичного та розумового розвитку [106, 114].

Окрім зазначених вище причин незадовільного стану здоров'я дітей, у медико-психолого-педагогічних дослідженнях звертається увага на «шкільні»

фактори ризику, які негативно впливають на здоров'я дітей. Сьогодні школа пред'являє значні вимоги до дитини, які нерідко не відповідають її фізіологічним можливостям. У результаті цього збільшується емоційне нервово-психічне навантаження на центральну нервову систему, спостерігається зниження фізичної активності дітей, порушення режиму їхньої праці та відпочинку [108].

Негативна тенденція щодо погіршення фізичного і психічного здоров'я дітей і підлітків, насамперед, пов'язана з соціально-гігієнічними чинниками життєдіяльності, що призводять до збільшення ризику нервово-психічної дезадаптації і зростання психосоматичної патології через стадії донозологічних і преморбідних станів; зростання популярності у дитячому та молодіжному середовищі видів нефізичної діяльності; розповсюдженості шкідливих звичок (куріння, вживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин); ігроманії; бродяжництва; девіантної поведінки. Школи, що реалізують політику зміцнення здоров'я, підвищують можливості дітей і дорослих в плані забезпечення безпечного і сприятливого для здоров'я фізичного і психологічного середовища, сприяють формуванню в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих [107, 108].

Як засвідчують педагогічні дослідження лише 37 % студентів вважають, що вони ведуть здоровий спосіб життя та слідкують за станом власного фізичного здоров'я, решта – не задумуються над своїм способом життя, проте хочуть бути здоровими фізично. Останнє засвідчує відсутність цілеспрямованої особистісної мотивації студентської молоді щодо формування, збереження і зміцнення свого здоров'я.

Навчання учнів/студентів здоров'язбереженню у системі освіти включає не лише процес оволодіння предметними знаннями і життєво важливими компетентностями, а й формування відповідних життєвих цінностей, результатом яких є їхня здатність самостійно «управляти» своїм здоров'ям, проводити діагностичні, профілактичні, а за потреби і реабілітаційні та корекційні заходи. Проектування процесу здоров'язбережувального навчання учнів/студентів вимагає розроблення спеціальних здоров'язбережувальних

методик і технологій для використання у закладах освіти. Застосування технологій здоров'язбереження в освітніх закладах сприятиме формуванню в суб'єктів освітнього процесу здоров'язбережувальної та здоров'язрозвивальної компетентностей, відповідної культури здоров'я та пріоритету здорового способу життя [110].

На жаль на сучасному етапі ще в недостатній мірі реалізується проблема спрямованості освіти на збереження здоров'я дітей, формування їх здорового способу життя. В якійсь мірі до цієї роботи готуються вчителі біології, фізичної культури, психології, соціології. Цього явно недостатньо. У зв'язку із зростанням впливу телебачення та засобів масової інформації на підростаюче покоління впливають далеко не кращі зразки соціальної поведінки. Реклама спиртних напоїв, тютюну, що пропагується в зарубіжних фільмах, музиці, концепція насильства і антисоціальної поведінки руйнівні діють на молодих людей. Пропагується ідеал біологічного здоров'я – швидко зростаючий, фізично витривалий і сильний громадянин, придатний для інтенсивної і відносно короткострокової експлуатації і переважно в колі завдань воєнного часу. Звідси і культивування критеріїв здоров'я з першочерговим орієнтацією на фізичну дієздатність і м'язову силу, а також усіх видів спортивної підготовки [109, 115].

В Україні не існує послідовної та безперервної системи «навчання здоров'ю» і його збереженню. На різних етапах вікового розвитку людина отримує інформацію про це в сім'ї, в школі і, нарешті, в лікарні. Інформація уривчаста, випадкова, не носить системного характеру, найчастіше досить суперечлива. Звідси проблема розробки таких здоров'язберігаючих технологій, які в процесі викладання фізичної культури могли озброїти зростаючу людину методологією здоров'я та засобами його формування [108, 110].

Сьогодні в час реформування галузі освіти успіх самореалізації майбутнього фахівця в професійній діяльності та конкурентоспроможність залежать не лише від фахової обізнаності, а й від рівня готовності молодої людини до особистого здоров'язбереження, що ґрунтується на відповідальному ставленні людини до власного здоров'я як до надважливої цінності. Натомість,

сучасній людині все частіше доводиться жити на межі своїх можливостей, в стрімко мінливих умовах, «інформаційному бумі». Актуальність здоров'я населення взагалі і учнів школи зокрема, вимагає невинного пошуку нових, ефективних засобів і методів для вирішення проблеми зміцнення здоров'я людини, формування здорового способу життя. Таким чином, можемо говорити про необхідність подальшого вдосконалення системи здоров'язберігаючих технологій в навчальних закладах і пошуку шляхів підвищення його ефективності щодо створення умов, формування відповідальності за власне здоров'я в контексті готовності усіх учасників освітнього процесу до особистого здоров'язбереження.

Сучасні наукові дослідження характеризуються зростанням інтересу до теоретичного обґрунтування і практичної підготовки педагогів до здоров'яспрямованої діяльності. Проте аналіз літератури засвідчив, що питання здоров'яспрямованої діяльності педагогів не набуло достатньої розробки [113].

Аналіз педагогічної літератури [109, 114] засвідчує, що здоров'язбережувальне навчання у закладах освіти здійснюється ефективно, якщо:

- змістовий компонент освітнього процесу втілює педагогічні аспекти технології здоров'язбереження;

- процесуальний компонент освітнього процесу проектується відповідно до освітніх здоров'язбережувальних технологій та в умовах здоров'язбережуваного освітнього середовища;

- використання діагностичного інструментарію (критеріїв, показників і рівнів) для контролю та оцінювання сформованості здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей у студентів і розвиток у них фізичних якостей.

В основу здоров'язбережувального навчально-виховного процесу покладено компетентнісний підхід як системоутворюючий фактор розвитку особистісних якостей здобувачів освіти та формування позитивного ставлення до здоров'я людини [111].

Здоров'язбережувальні технології створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці учнів у школі та вирішують завдання раціональної організації виховного процесу, відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини. Мета всіх здоров'язбережувальних освітніх технологій – сформувати в учнів необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати такі знання в повсякденному житті [112].

Здоров'язбережувальна робота в закладі освіти повинна будуватися за такими напрямками:

- проведення діагностики й корекції фізичного та психічного розвитку учнів;
- сприяння розвитку структури учнівського самоврядування з питань збереження та зміцнення здоров'я;
- формування особистості лідерів;
- залучення учнів до участі у громадських організаціях та ініціативах, пропаганда здорового способу життя;
- удосконалення форм фізичного виховання та підвищення рухової активності учнів;
- підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань збереження та зміцнення здоров'я учнів [113].

Проблема впровадження здоров'язберігаючих технологій в практику роботи школи потребує від учителя, по-перше, не допускати граничного перевантаження учнів, грамотно визначати оптимальний обсяг пізнавальної інформації і способи її викладання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні можливості та особливості розвитку учнів, їх індивідуальні мовні задатки та нахили. Також вчителю слід прагнути грамотно планувати різні види навчально-виховної і психологічної роботи, які сприяють зниженню втоми.

Використання здоров'язберігаючих технологій передбачає: зміну видів пізнавальної діяльності учнів, чергування інтелектуальної, рухової, емоційної видів діяльності; колективної, групової та індивідуальної форм навчальної роботи, які сприяють підвищенню рухової активності. Здоров'язберігаючі

технології дозволяють навчити учнів поважати думки інших людей, грамотно й аргументовано висловлювати власну позицію, правилам спілкування; проведення навчальних ігор та способам розв'язання ігрових і проблемних ситуацій, проведенню нестандартних та інтегрованих уроків.

Упровадження здоров'язберігаючих технологій потребує від учителя, по-перше, не допускати перевантаження учнів, визначаючи оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів, індивідуальні мовні особливості кожного учня. Намагатися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми. Здоров'язберігаючі технології передбачають: зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової видів діяльності; групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності, вчать вмінню поважати думки інших, висловлювати власні думки, правилам спілкування; проведення ігор та ігрових ситуацій, нестандартних уроків, інтегрованих уроків [113].

Велике значення для попередження втоми є чітка організація навчальної праці. На уроках, де більша частина навчальної діяльності пов'язана з класною дошкою, дуже важливо, щоб до початку уроку було зроблено необхідні записи на дошці: завдання для усного рахунку, опитування, можливо, план роботи на уроці. Знаючи весь план уроку, які знання, вміння, навички необхідно набути, який обсяг роботи виконати, учень може обрати ступінь складності завдання, розподілити свою роботу на свій погляд, що формує учня як суб'єкта навчальної діяльності [108, 115].

Ми вважаємо, що необхідно проводити роботу з профілактики стресів. Хороші результати дає робота в парах, групах як на місцях так і біля дошки, де ведений, більш «слабкий» учень відчуває підтримку товариша [114].

Ставлення учнів до свого здоров'я, за думкою більшості спеціалістів, є основою здоров'язбереження, так як через мотивацію цього ставлення можна здійснити ціннісно-орієнтовану діяльність дітей по збереженню та зміцненню власного здоров'я [106, 107].

Для всебічної реалізації зазначеної проблеми невід'ємною частиною роботи є взаємодію з батьками, громадськістю щодо здорового способу життя учнів.

Досконале володіння даними про стан здоров'я учнів одночасно з здоров'єзберігаючою освітою та організацією практичної діяльності учнів, пов'язаної з оволодінням навичками здорового способу життя, допомагає вчителю постійно корегувати та покращувати стан здоров'я здобувачів освіти.

Узагальнення наукової літератури дозволяє виокремити основні підходи до трактування дефініції «здоров'язберезувальні технології», а саме:

- системний – індикатор якості освітніх технологій;
- діяльнісний – оптимальне поєднання традиційних технологій навчання з принципами, методами і прийомами, спрямованими на збереження й підтримку здоров'я молодого покоління;
- компетентнісний – технології формування здоров'язберезувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, навчання основ здоров'я, здорового способу життя, формування картини світу здорової особистості;
- інтегрований – навчально-методичний комплекс оздоровчофізкультурних і лікувально-профілактичних заходів;
- середовищний – створення сприятливого для здоров'я освітнього середовища;
- особистісно орієнтований – забезпечення навчання і виховання з урахуванням індивідуальних, вікових і психофізіологічних особливостей учнів.

Виокремлення наукових підходів розширює уявлення про сутність поняття «здоров'язберезувальні технології» і дає змогу розуміти його як системний метод програмування цілей, конструювання змісту, прийомів, засобів навчання й виховання, спрямованих на підвищення рівня індивідуального здоров'я, формування здоров'язберезувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей та створення здоров'язберезувального освітнього середовища в навчальному закладі за умов здійснення моніторингу стану здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Зміст здоров'язбережувальних технологій визначають основні здоров'язбережувальні компоненти освітнього середовища [119]:

- змістовий (передбачення змістом навчальних дисциплін вивчення елементів здоров'язбереження);
- аксіологічний (формування ціннісних орієнтацій на здоров'я як найвищу життєву цінність);
- гносеологічний (формування системи наукових знань про основи здоров'я, практичних умінь і навичок ведення здорового способу життя, безпечної поведінки у соціумі);
- екологічний (усвідомлення єдності людини і природи, залежності здоров'я людини від екологічного стану довкілля, формування ціннісного ставлення людини до природи);
- емоційно-вольовий (формування стійкої емоційної поведінки, таких якостей особистості, як: організованість, відповідальність, обов'язок, честь, гідність);
- фізкультурно-оздоровчий (формування фізичних якостей і високих адаптаційних можливостей організму засобами системи фізичних вправ і спортивних тренувань, підвищення рухової активності та загартовування організму);
- діяльнісний (дотримання режиму харчування, правильне чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань).

Так, змістовий компонент передбачає збагачення змісту освіти елементами здоров'язбереження за рахунок включення навчальної інформації описового, другорядного або додаткового характеру навчального матеріалу про здоров'я та здоровий спосіб життя, який інтегрується з відповідною темою дисципліни; формування в учнів/студентів здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, тобто системи знань, умінь і навичок здоров'язбереження; посилення уваги до методів пізнання фізіології свого організму та правил здорового способу життя і використання отриманих знань у

повсякденному житті; • аксіологічний компонент, що обумовлює усвідомлення учнями здоров'я як вищої життєвої цінності, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя, повному використанні своїх розумових і фізичних можливостей.

Реалізація аксіологічного компоненту відбувається на основі формування цілісного світогляду, внутрішніх переконань, що визначають рефлексію й присвоєння певної системи духовних, медичних, соціальних і філософських знань, що відповідають фізіологічним віковим особливостям учнів; пізнання законів психічного розвитку людини, його взаємин із самим собою, природою, своїм довкіллям. Цей компонент спрямований на формування ціннісно-орієнтованих установок на здоров'я, здоров'язбереження, які виступають невід'ємною складовою життєвих цінностей і світогляду людини. У цьому процесі в людини розвивається емоційне й разом з тим усвідомлене відношення до здоров'я, засноване на позитивних інтересах і потребах;

• гносеологічний компонент пов'язаний із формуванням системи знань і вмінь, необхідних для збереження і зміцнення здоров'я, пізнання себе, своїх потенційних можливостей і здібностей, інтересом до проблем власного здоров'я, до вивчення різних методик по оздоровленню й зміцненню організму. Це відбувається завдяки процесу формування знань про закономірності збереження й зміцнення здоров'я людини, оволодіння вміннями зберігати й удосконалювати особисте здоров'я, засвоєння знань про здоровий спосіб життя. Цей процес спрямований на формування системи наукових і практичних знань, умінь і навиків формування здорового способу життя. Все це орієнтує школяра на розвиток знань, які включають факти, відомості, висновки, узагальнення про основи взаємодії людини із природою, з іншими людьми й навколишнім світом. Вони спонукають її піклуватися про своє здоров'я, вести здоровий спосіб життя, заздалегідь передбачати й запобігати можливі виникнення негативних наслідків для власного організму й взагалі життя.

• емоційно-вольовий компонент передбачає у собі прояв психологічних чинників навчання – емоційних і вольових. Необхідною умовою збереження

здоров'я є позитивні емоції та переживання, завдяки яким у дитини закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя.

Воля - психічний процес свідомого керування діяльністю, що проявляється в подоланні труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. Особистість за допомогою волі може здійснювати регуляцію й саморегуляцію свого здоров'я. Воля є надзвичайно важливим компонентом, особливо на початку оздоровчої діяльності, коли здоровий спосіб життя ще не став внутрішньою потребою особистості, а якісні й кількісні показники здоров'я ще рельєфно не виражаються. Він спрямований на формування досвіду взаємодії особистості й суспільства. У цьому аспекті емоційно-вольовий компонент формує такі якості особистості, як організованість, дисциплінованість, гідність, честь, достоїнство. Ці якості забезпечують функціонування особистості в суспільстві, зберігають здоров'я, як окремої людини, так і всього колективу;

- екологічний компонент реалізується через зміст навчання. Він враховує те, що людина як біологічний вид існує в природному середовищі, яке забезпечує її природними ресурсами, впливає на формування фізичного здоров'я й обумовлює духовний розвиток. Усвідомлення буття людини в єдності з біосферою розкриває залежність фізичного й психічного здоров'я від екологічних умов. На жаль, екологічне середовище не завжди сприятлива для здоров'я учнів. Спілкування з світом природи сприяє формуванню гуманістичних правил поведінки в природному середовищі, мікро- і макросоціумі;

- фізкультурно-оздоровчий компонент припускає володіння способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності, попередження гіподинамії. Крім того, цей компонент змісту інтегрованого навчання забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості. Фізкультурно-оздоровчий компонент спрямований на освоєння індивідуально-важливих життєвих якостей, що підвищують загальну працездатність, а також навичок особистої й суспільної гігієни.

- здоров'язбережувальний компонент обумовлює формування системи цінностей й переконань, які складають систему гігієнічних навичок і вмінь,

необхідних для нормального функціонування організму, а також норми поведінки, спрямовані на вдосконалювання навиків й умінь по догляду за самим собою, одягом, місцем проживання, своїм довіллям; приділяється увага дотриманню режиму дня та харчування, чергування праці й відпочинку, що сприяє попередженню виникнення шкідливих звичок, функціональних порушень у діяльності організму і захворювань. Цей компонент містить у собі психогігієнічну й психопрофілактичну складові [107, 117].

Представлені вище компоненти системи навчання виконують функції здоров'язбережувальних технологій в навчальному середовищі. Чимало вчених розглядає здоров'язбережувальні технології в аспекті фізкультурно-оздоровчої діяльності або в системі фізичного виховання.

Здоров'язбережувальні технології в системі фізичного виховання розглядаємо як систему оздоровчо-фізкультурних заходів і методичних прийомів, що забезпечують формування, зміцнення та збереження здоров'я студентів і спрямовують освітній процес на формування в них здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, навичок здорового способу життя та відповідної культури здоров'я.

Отже, аналіз та узагальнення наукової літератури щодо розкриття сутності та змісту поняття «здоров'язбережувальні технології» дає змогу розуміти його як системний метод програмування цілей, конструювання змісту, прийомів, засобів навчання й виховання, спрямованих на підвищення рівня індивідуального здоров'я, формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей та створення здоров'язбережувального освітнього середовища в навчальному закладі за умов здійснення моніторингу стану здоров'я суб'єктів освітнього процесу. Здоров'язбережувальні технології в системі фізичного виховання розглядаємо як систему оздоровчофізкультурних заходів і методичних прийомів, що забезпечують формування, зміцнення та збереження здоров'я студентів і спрямовують освітній процес на формування в них здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, навичок здорового способу життя та відповідної культури здоров'я.

Зміст здоров'язбережувальних технологій в системі фізичного виховання визначають основні здоров'язбережувальні компоненти: аксіологічний, гносеологічний, екологічний, емоційновольовий, фізкультурно-оздоровчий, діяльнісний [117, 118]. Освітні технології здоров'язбереження (організаційно–педагогічні, психолого–педагогічні, навчально–виховні) впроваджуються в межах освітнього та методичного модулів і включають оптимізацію навчально–виховного процесу через розробку та модернізацію методичних матеріалів дисциплін, реалізацію навчальних програм, дисциплін, курсів, проведення навчальних практик, психолого–педагогічний супровід всіх етапів освітнього процесу, навчання основам гігієни, профілактику травматизму та зловживання психотропними речовинами, статеве виховання, безперервне післядипломне навчання. Безсумнівно, конференції, круглі столи, фестивалі науки, олімпіади за тематикою збереження здоров'я, залучення студентів до науково–дослідної роботи (науковий модуль) також є складовими освітніх здоров'язбережувальних технологій.

Організаційно–педагогічний напрям здоров'язбережувальних технологій оптимально реалізується при використанні синергічного підходу — поєднанні з класичними традиційними (лекційно–семінарсько–екзаменаційно–залікова форма навчання) та інноваційними (особистісно–орієнтовані, інтеграційні, колективної дії, інформаційні, дистанційні, творчо–креативні, модульно–розвивальні форми навчання) педагогічними технологіями [110].

Упровадження здоров'язбережувальних технологій відбувається на основі психолого-педагогічних і медико-педагогічних підходів. Перший спрямований на пропаганду здорового способу життя, використання педагогічних і психологічних прийомів щодо запобігання фізичного перевантаження й стресогенних ситуацій у освітньому процесі. Медико-педагогічний підхід ґрунтується на необхідності формування в студентів і викладачів компетентності з безпеки життєдіяльності й охорони та гігієни праці, що вможливить збереження й збільшення їхніх життєвих сил у аудиторній

роботі, дозволить свідомо використати отримані вміння й навички самостійно в позаурочній діяльності, у професійному та особистісному житті [118].

Відзначимо, що сьогодні питання здоров'язбереження, у тому числі в контексті безпеки життєдіяльності й охорони праці, є під особливим контролем українського уряду. Низка документів – Закони України «Про охорону праці» (1992), «Про охорону здоров'я населення» (1992), «Основи законодавства України про охорону здоров'я» (1993), затверджене наказом МОН України «Положення про організацію роботи з охорони праці в закладах освіти» (2017) – визначають пріоритети в формуванні повноцінного здоров'язбережувального освітнього середовища. Проведені рядом авторів ґрунтовні дослідження аспектів такого середовища, дали змогу скоригувати зміст викладацької діяльності, якісно оновити соціальний, просторово-предметний і психолого-педагогічний його складники з урахуванням впливу новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на дизайн освітнього середовища, створити образ освітньої системи, що забезпечує стабільний визначений рівень працездатності студента протягом заданого часу, передбачає профілактику стомлення й перевтоми, зберігає здоров'я, запобігає перевантаженню як викладача, так і студента, створює їх функціональний комфорт. Проте, в реальній освітній ситуації викладач може корегувати лише окремі фактори здоров'язбереження. Цінні ідеї щодо засадничих вимог до проектування освітнього здоров'язбережувального середовища сучасні дослідники шукають у здобутках педагогічної ергономіки.

В останні десятиріччя у розвинених країнах світу спеціально організована рухова активність студентів розглядається як потужний засіб зміцнення здоров'я молоді, забезпечення високого рівня розумової та фізичної працездатності, підвищення ефективності навчальної діяльності та якості життя в цілому [109, 115]. В Україні, унаслідок дії певних об'єктивних і суб'єктивних чинників, недооцінюються можливості рухової активності у веденні здорового способу життя та зміцненні здоров'я молоді, профілактиці шкідливих звичок, а також у вирішенні інших важливих соціально-економічних проблем. Дослідження, присвячені вивченню ролі рухової активності для покращення здоров'я людини,

підвищення якості та тривалості її життя, а також питання щодо особливостей практичного застосування оздоровчорекреаційних заходів у системі фізичного виховання різних груп населення довели статистично достовірні позитивні зміни за показниками повноцінності вікового розвитку, уповільнення процесів старіння та зростання тривалості життя, попередження хронічних неінфекційних захворювань, організації здорового дозвілля та профілактиці шкідливих звичок [112]. Важливим залишається подальше узагальнення та адаптація сучасних підходів до організації оздоровчо-рекреаційної рухової активності студентської молоді, що врахує сучасні умови навчання у вишах, а також особливості залучення студентів до рухової активності в конкретних умовах (соціально-економічних, матеріально-технічних, природно-кліматичних) з урахуванням традицій вишу та фахової спеціалізації викладачів. Сьогодні оздоровчорекреаційна спрямованість передових систем фізичного виховання є основою здорового способу життя населення. Поряд із відмовою від шкідливих звичок, раціональним харчуванням, сприятливою екологічною ситуацією, оптимальним співвідношенням праці та відпочинку, вона є чинником, що сприяє зміцненню здоров'я молоді й вагомим підґрунтям для покращення якості та зростання тривалості життя. Принциповим аспектом є приведення у відповідність до реалій сьогодення системи фізичного виховання студентів та відхід від традиційних стереотипів, що не дозволяють досягти поставленої мети – зміцнення і збереження здоров'я молоді, не відповідають потребам сучасного суспільства [106, 119].

В останні роки на тлі інтенсифікації навчального процесу у вишах спостерігається тенденція до зниження обсягу рухової активності студентів. Постійний дефіцит рухової активності в режимі життя студентів стає загрозою їхньому здоров'ю та нормальному фізичному розвитку. За сучасними статистичними відомостями, близько 90% студентів мають відхилення у стані здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовленість, близько 70% дорослого населення – низький і нижче середнього рівні фізичного здоров'я, у тому числі у віці 16-19 років – 61%, 20-29 років – 67,2%. Пріоритет оздоровчої

спрямованості фізичної культури, закріплений у державно-правових і законодавчо-нормативних документах, вимагає застосування в системі фізичного виховання студентської молоді новітніх технологій підвищення рівня їхньої рухової активності, зокрема, організації дозвільневої діяльності студентів, що матиме оздоровчо-рекреаційну спрямованість [111, 112]. Організація оздоровчо-рекреаційної діяльності студентської молоді в системі фізичного виховання молоді передбачає дотримання єдності мети, завдань, методів, засобів і форм організації рухової активності під час дозвілля студентів, спрямованих на зміцнення їхнього здоров'я, всебічний психофізичний розвиток, підвищення розумової та фізичної працездатності та основних професійних компетенцій майбутніх фахівців, формування філософії здорового способу життя.

Отже, метою фізичної рекреації в системі фізичного виховання студентів є формування філософії здорового способу життя шляхом опосередкованого та безпосереднього впливу на її складові, що полягають у раціональній організації вільного часу студентів, проявляються у збалансованому харчуванні, відмові від шкідливих звичок, задоволенні природної потреби в достатній руховій активності, отримання задоволення від змістовного проведення дозвілля тощо [116].

У той же час, аналіз програмно-нормативних документів щодо функціонування системи фізичного виховання студентів українських ЗВО показав що, незважаючи на акцентовану увагу з боку держави до фізичної культури, зафіксовану у відповідних постановах, фактично не вирішена проблема збереження та зміцнення здоров'я молоді через недостатню розробленість механізмів їх реалізації та контролю в системі фізичного виховання студентів в умовах вищу.

Отже, досягнення мети фізичної рекреації в системі фізичного виховання студентів в умовах ЗВО має забезпечуватись комплексним вирішенням оздоровчих, освітніх і виховних завдань фізичного виховання у процесі дозвільневої діяльності молоді. Для студентської молоді основними завданнями, що мають бути вирішені в процесі рекреаційної діяльності, є:

- оздоровчі завдання: зміцнення здоров'я студентів засобами фізичної рекреації; формування в молодій людини свідомої потреби в підтриманні високого рівня фізичної та розумової працездатності, самоорганізації здорового способу життя;

- освітні завдання: оволодіння теоретичними знаннями щодо самостійної організації рухової активності під час дозвілля; оновлення та доповнення теоретичних відомостей щодо впливу засобів фізичної рекреації на організм людини; формування системного комплексу знань, теоретичних основ і практичних навичок для реалізації потреби молоді в руховій активності та фізичному вдосконаленні на виробництві, у побуті, в сім'ї; оволодіння новими руховими вміннями та навичками з різних видів оздоровчо-рекреаційної рухової активності, удосконалення та модифікація попередньо сформованих навичок;

- виховні завдання: підвищення рівня фізичної підготовленості; удосконалення психомоторних здібностей, що забезпечують високу продуктивність професійно-технічних дій; створення умов для повної реалізації творчих здібностей студентів; моральне, естетичне, духовне удосконалення та подальший розвиток особистості студентів під час дозвілля, організованого на засадах сучасних загальнонаукових і спеціальних технологій у галузі теорії, методики і практики оздоровчорекреаційної рухової активності. Комплексне вирішення окреслених завдань фізичної рекреації в системі фізичного виховання студентів в умовах вишу й сприятиме формуванню філософії здорового способу життя молоді.

Мета усіх здоров'язбережувальних освітніх технологій — сформувати в студентів необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати отримані знання в повсякденному житті, зокрема у студентів.

ВНЗ стає відповідальним за здоров'я своїх студентів через наявну матеріально-технічну базу навчального і виховного процесу, житлові приміщення в гуртожитках та їх відповідність санітарно-гігієнічним нормам і правилам, організацію харчування студентів, умов для відпочинку, занять фізичною культурою і спортом, домедичну допомогу. Викладачам фізичної

культури вищих навчальних закладів необхідно поєднати всі типи технологій. На наш погляд, вже на першому курсі необхідно створювати чітку мотивацію на здоровий спосіб життя, яка впродовж 5 років навчання на основі принципу послідовності буде формувати систему поглядів, відносин і практичних дій студентів, спрямованих на збереження і зміцнення свого здоров'я.

Перетворюючи задум у життя необхідно пройти декілька етапів. На першому етапі необхідно провести моніторинг здоров'я студентів, завести індивідуальний паспорт здоров'я, що дозволить підвищити мотивацію занять з оздоровлення, визначити оцінку функціональних можливостей організму.

На другому етапі розпочинається повноцінна і ефективна робота, організація лікувальної фізичної культури; організація динамічних перерв; створення умов для роботи спортивних секцій; регулярне проведення спортивно-оздоровчих заходів. Враховуючи індивідуальнофізичні можливості студентів необхідно застосовувати індивідуальний підхід до кожного із студентів. Поряд з традиційними засобами і методами проведення навчально-тренувальних занять необхідно впроваджувати в навчальний процес нетрадиційні: східні єдиноборства, аеробіка, хатха-йога, оздоровчий фітнес, аквафітнес, використання скандинавської ходьби тощо. Великого значення на цьому етапі набуває проведення фізкультурно-оздоровчих заходів.

Основними завданнями фізкультурно-оздоровчих заходів є: залучення максимальної кількості студентів, а також викладачів, аспірантів і співробітників до регулярних, систематичних занять фізичною культурою і спортом, агітація та пропагування фізичної культури і спорту, формування потреби студентів вузу у здоровому способі життя.

На третьому етапі необхідно забезпечити процес формування потреби студентів у здоровому способі життя, актуалізуючи спільну діяльність всіх викладачів ВНЗ. Цьому сприятиме проведення науковопрактичних конференцій у ВНЗ з питань збереження і зміцнення здоров'я, семінарів для викладачів з використання здоров'язберігаючих технологій у ВНЗ тощо. Важливо констатувати, що тільки інформованість викладачів ВНЗ про здоров'язберігаючі

технології, не сприятиме повною мірою вирішенню проблеми формування потреби студентів у здоровому способі життя, оскільки мало бути поінформованим, а їй необхідно використовувати отримані знання на практиці [117].

У результаті інформування викладачів про впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес ВНЗ, у них створюватимуться додаткові можливості в отриманні, накопичення та обмін інформацією про збереження й зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя і потреби в ньому. Правильно організована фізкультурно-оздоровча робота у вузі може стати основою раціональної організації рухового режиму студентів, сприятиме нормальному фізкультурному розвитку і руховій підготовленості, дозволить підвищити адаптивні можливості організму, що й стане засобом збереження та зміцнення їх здоров'я [113, 114].

Таким чином, виступаючи органічною складовою освітнього процесу, здоров'язберігаючі технології є комплексом взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують безперервний цілеспрямований і послідовний вплив на здобувачів освіти, організованих із метою формування у них культури здоров'я. До особливостей роботи вчителя із здоров'язбереження учнів належить необхідність володіння вчителем комплексом здоров'язберігаючих технологій, за допомогою яких у здобувача освіти закладається фундамент основ збереження життя та зміцнення здоров'я, учні оволодівають необхідними знаннями, навичками та життєвими компетенціями, методикою забезпечення здорового способу життя. Зазначимо, що один учитель, який реалізує здоров'язберігаючі технології, не в змозі змінити ситуацію у закладі освіти. До цієї роботи залучається весь колектив навчального закладу. Це дозволяє виробити стратегію вирішення проблем оздоровчої функції освіти.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що у сучасній науці існує значний обсяг розробок, які стосуються формування здоров'я в системі здоров'язбережувальної освіти. Але в практиці роботи педагогічних колективів виховна робота ведеться недостатньо активно, зруйнована система

профілактичних заходів. Подальші напрями дослідження зазначеної проблематики вбачаємо в пошуку інноваційних форм і методів організації навчально-методичної і виховної роботи педагогічного колективу, на створення в ньому середовища, яке зберігає здоров'я, формує зміст, форми, методи та засоби розвитку валеологічної освіти.

Завданням здоров'язбережувальної педагогіки, з одного боку, є формування спеціальних знань, умінь, навичок збереження і зміцнення власного здоров'я, а з іншого – вчасно передбачення в інноваційних педагогічних технологіях можливостей здійснення самостійних спроб удосконалення себе самого, свого тіла, психіки, емоцій, удосконалення та розвиток своїх комунікативних здібностей, враховування гуманного ставлення до світу, до оточення, до самого себе [104, 105, 109]. Перед фахівцями з надання освітніх послуг, керівниками освітніми закладами постає ряд завдань, виконання яких може кардинально вплинути на формування здорової нації в подальшому. Зокрема, донесення інформації про небезпеку чинників ризику навколишнього середовища Тільки в тісному взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, психологами, соціальними педагогами – усіма, хто зацікавлений у збереженні та зміцненні здоров'я дітей, надавачі освітніх послуг можуть створити здорове освітнє середовище для повноцінного розвитку особистості. Особливо це актуально у зв'язку із впровадженням інклюзивного навчання в освітні заклади. Крім того формування здорового способу життя у майбутніх фахівців в галузі освіти вимагає включення до навчальних планів та програм з підготовки здобувачів освіти питань з попередження проблем тютюнопаління, вживання алкоголю, наркогенних речовин. Це в свою чергу дозволить посилити профілактичну роботу серед студентів і мотиваційну компоненту щодо усвідомлення, збереження і підтримання власного здоров'я.

SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

DOI: 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1.6.1

6.1 Relationship between the educational and methodological complex with the working documentation of a teacher of higher education institution

It should be noted that organizational and methodological support of the educational process is based on the development of a educational and methodological complex of specialty and relevant disciplines, which contains [120-124]:

- typical and working curricula;
- typical and work curricula according to all regulatory and selective disciplines;
- a plan for continuous education of specialists;
- calendar graphics of students' teaching;
- programs of educational and industrial practices;
- textbooks;
- methodological materials and tasks for seminar, practical and laboratory classes;
- individual semester tasks for independent work of students in disciplines;
- methodological materials for the implementation of course and graduation master's works;
- control work for checking the level of educational material;
- methodological materials for conducting state exams and protection of graduation master projects (works).

All these documents must meet the state standard of education of Ukraine [120,123].

One of the main components is the content of education - a scientifically sound system of didactic and methodological design of the process of formation of knowledge, skills, as well as the experience of creative activity of the individual in accordance with educational and qualification levels. The content of education is determined by the educational and professional educational program, educational qualification characteristics, structural and logical scheme of preparation, curricula of

disciplines, other normative documents and is reflected in the relevant textbooks methodological materials, didactic means in the organization [124-132].

In addition, the standard should take into account the educational and professional educational program of specialists - a list of regulatory and selective disciplines, determining the volume of hours allocated for their study, as well as forms of final control of students' knowledge, skills and skills.

The educational and qualification characteristics, that is, the basic requirements for professional qualities, theoretical knowledge, production skills and skills of specialists who correspond to a certain educational level and necessary for successful performance of professional duties, should also be appropriate.

For the full support of the educational process, a structural and logical scheme of preparation is necessary-it is a scientific and methodological substantiation of the process of implementation of the educational and professional educational program. The content of education consists of regulatory and selective parts. The regulatory part is determined by the relevant state standard of education, the sample part - a higher education institution.

The compliance of these documents is the state standard of education, that is, a set of norms that determine the requirements for the relevant educational (qualification) level, a prerequisite for the quality of documentation. In accordance with the State Standard of Student Education, it is conducted according to the curriculum, which is made on the basis of a standard curriculum approved by the Ministry of education and science of Ukraine.

On the basis of these documents, a curriculum is formed - a normative document that determines the list and scope of normative and selective disciplines, the sequence of their study, specific forms of educational and their scope, the schedule of the educational process, forms and methods of conducting current and final control. The list of disciplines, their distribution by semesters, the time allotted for their teaching, is determined depending on the specialty, specialization, qualification of the future specialist, as well as the overall duration of study time. To specify the planning of the educational process for each academic year, a work curriculum is drawn up. Regulatory

disciplines are determined by the state standard for education. Compliance with their names and volume is mandatory for the educational institution. Selective disciplines are introduced for in - depth educational of specialists in a certain field of activity, effective use of the possibilities of a particular educational institution.

The distribution of disciplines in the curriculum is established by cycles: general, technological, socio-economic and humanitarian, professional (specialized) disciplines.

The curriculum defines the forms of auditor, independent and individual education of students: lectures, practical, laboratory and seminars, independent and individual classes, coursework (projects), practice, final control of students' knowledge, master's (graduation) work, state exams. This indicates the amount of study time for assimilation of a certain amount of educational material, taking into account the standards of use of time.

Educational schedule, work programs and thematic plans. A educational schedule is an information and administrative document that defines the procedure and timing of all types of educational in accordance with the curriculum. The schedule of the educational process is formed by the dean on the basis of the curriculum and the distribution of disciplines by departments [133-137]. It is advisable to form in accordance with the personnel capabilities of the university and the availability of educational audiences. The schedule can be adjusted depending on external factors: changes in the conditions of practice, work of infrastructure of the university (filling of libraries, sufficiency of places in hostels), etc. In this case, the teacher should have flexible forms of teaching material, taking into account the provision of the library with educational and methodological aids, availability of technical educational, software and computer support, distance learning, etc. The place and importance of the discipline, its general content and requirements for knowledge and skills are determined by the discipline.

The curriculum is a normative document that determines the content of the discipline, methods of classroom, independent and individual work of students, forms of knowledge control, as well as relevant literary sources to achieve high productivity of the educational process.

Typical curricula are developed by the Scientific and Methodological Center of Higher Education together with the pedagogical teams of leading higher education institutions. For each discipline, which is part of the educational and professional educational program, on the basis of a typical program of discipline and the curriculum of the higher educational institution (the relevant department), a working curriculum of the discipline, which is a normative document of a higher educational institution, is drawn up.

Historically, there are two ways to build curricula. One of them was called concentric, the other was linear. According to the concentric method, the conceptual unit of basic educational material of a certain discipline is first determined. Then this teaching material is repeated on each meaningful element of the course, but in a more expanded form. For example, at the beginning of teaching the discipline, the teacher determines the problem - optimization of the structure of the enterprise [124]. Further, during the study of content modules of the discipline, the main attention is focused on this problem and determining the components of its solution. This method takes into account the individual abilities of students in more detail, but the pace of learning slows down. The essence of the linear method is that the material of each subsequent content module of discipline is a logical continuation of what was studied in the previous thematic blocks. Both methods are common in teaching practice.

The working curriculum of the discipline contains a presentation of the specific content of the discipline, the sequence of its study, organizational forms of educational, forms and ways of current and final control, literary sources and technical means of teaching. Structural components of the work curriculum of the discipline: thematic plan, tasks for independent and individual work, methods of current and final control, list of educational and methodological literature and technical means of educational. Work programs are approved first at the department and then by the faculty methodical commission. each educational institution, independently forming a curriculum, must comply with the general requirements and focus on a typical list of disciplines, adjusting it in accordance with the sectoral orientation and regional specificity. From the first to senior courses, of course, the number of theoretical classes is reduced, the number and

duration of practical educational increases. The vacation period is approximately six weeks a year - two weeks in winter and four weeks in summer. The number of exams should not be more than five in one semester.

Accordingly, the content of the disciplines taught in the first courses provides for the study of general, humanitarian and vocational disciplines. Senior courses are dominated by professional-oriented and special disciplines. The number of coursework (projects) and settlement works is distributed evenly by time of study (except for the last course, when preparing for a master's work), and about a third of the study time is planned for practice. The work program is a leading teacher with a link to a specific stream of students, for whom this discipline is taught.

In order to optimize the educational process, it is necessary to draw up a structural and logical scheme of reconciliation of the discipline that is taught with other disciplines. It is advisable to add a letter to the work program for agreeing the content of this work program with teachers who previously taught profile disciplines, as well as disciplines that are taught in parallel with it.

The last step in developing the subject matter and content of the course is the preparation of a thematic plan. The thematic plan is a topic of lectures and practical classes. At the same time, each lecture deals with questions according to the number of hours allocated on the subject in the work program. It is desirable that one lecture was designed for two academic hours and consisted of three thematic issues, and the practical class contains no more than five problematic issues.

Organization of classroom work with students. On the basis of educational activity (cognitive, creative, scientific, independent, etc.), students have a certain attitude to different academic subjects [138-141]. In order for students to successfully acquire knowledge, skills and skills, the teacher needs to organize the educational process in accordance with the current principles of motivation and needs of the individual. The main factors that motivate students for highly productive educational and creative activity are the importance of the subject for professional educational and awareness of the theoretical and practical importance of the subject of classes; awareness of the student's closest and ultimate goals; high pedagogical skill of teaching

discipline (emotional form of teaching of teaching material, demonstration by the teacher of promising directions of development of scientific ideas in a particular field, solving problems that create problematic situations in the structure of educational activity); personal relationships (dislike or sympathy) with the teacher of this subject, etc.

For effective understanding between students and the teacher, the teacher must know the psychological structure of the student audience. After all, each student group is divided into informal subgroups by certain interests and has its informal leaders. It is advisable for the teacher to know them and be able to interact with them. In addition, the student as a person has his or her psychological structure, the main components of which are orientation, capabilities, character, temperament.

Psychologists and practitioners distinguish the following types of students: "negative" (all perceive in negative); "positivists" (try to always support the teacher); "silence", "all-knowing", "verbose". In this case, the teacher should take into account the temperament of the student, his level of general education and upbringing, the ability to be creative search and other factors. According to these aspects, the teacher builds their relationships with students and adjusts the classroom work. In order to improve pedagogical skills, it is advisable to study the forms and methods of conducting classes with other lecturers, to diversify ways of business contacts with the audience.

The teacher as an organizer of the educational environment should provide the necessary conditions for the educational process so that students have the opportunity to learn rhythmically and independently, constantly replenishing their knowledge. It is advisable to constantly study the needs of students, their desire and motives of activity. It is possible to study public opinion in the process of conducting classrooms: observations (to notice approving replicas, reviews, negative emotions, distraction from classes, availability of students' questions); questionnaire (recommended at the beginning, inside and after the course). It is advisable to identify students' views on the following issues: compliance with the educational material of the course; significance of discipline in professional educational; nature of teaching material (logic, pace,

emotionality, definition of major issues); general characteristics of the teacher's personality (erudition, kindness, culture of speech, etc.).

The educational process in higher education institutions is carried out in the following forms: educational; independent work; practical educational; control measures. The main types of educational in higher education are: lectures, practical's, individual classes, consultations. Other types of educational sessions are determined depending on the goals and content of educational in the manner established by a higher education institution. The Law of Ukraine "On higher education" provides for free choice of methods and means of educational within the approved curricula.

Recommendations for the organization of the teacher's work. The working time of teachers of higher educational establishments of III-IV levels of accreditation in accordance with the "Regulations on the organization of the educational process in higher educational establishments", is determined by the volume of their educational, methodological, scientific and organizational work.

The volume of educational sessions entrusted to a specific teacher, expressed in accounting (academic) hours, is the educational load of the teacher. According to the Law of Ukraine "On higher education", the maximum educational load of scientific and pedagogical workers may not exceed 600 hours per academic year at an average weekly load of 26 hours. Types of educational sessions, which are included in the educational load of a scientific and pedagogical worker in accordance with his position, establishes a higher education institution in a individually plan of the teacher.

Types of educational classes, which are included in the compulsory volume of educational load of the teacher according to his position, is established by the department. Teachers' working time planning is carried out for the current academic year and is reflected in the individual work plan.

Mandatory, minimum or maximum amount of educational load of the teacher within his working time is established by a higher educational institution, taking into account the performance of other duties (methodological, scientific, organizational). If necessary, the teacher may be involved in conducting educational sessions outside the

compulsory volume of educational load, determined by the individual plan, within his working time.

The teacher's working time is determined by the schedule of classroom educational and consultations, the schedule of control measures and other types of work provided by the individual plan of the teacher. Types and time of work is determined in the manner established by the higher education institution. The volume of educational work is calculated on the basis of time standards. For different types of work, the time standards are set within specific numbers within the limits specified in the maximum restriction. Specific standards of time are determined taking into account the specific types of activity and features of teaching discipline.

The norms of time are calculated based on the astronomical hour (60 minutes), except for such types of work as lectures and laboratory, practical and seminars, where academic hour (45 minutes) is calculated as astronomical. Teachers' educational work is carried out at the actual time spent.

The methodological, scientific and organizational work of teachers is planned in the teacher's plan for the academic year with the specification of volumes and expected results. The list of main types of methodological, scientific and organizational work of teachers of higher education institutions is approximate and can be clarified by decision of the department.

For the period of business trips, illness, advanced educational (other valid reasons), the teacher is exempted from the performance of all types of work provided for in the individual plan. His educational on this period is performed by other teachers of the department by reducing their methodological, scientific and organizational work by attracting teachers with hourly wages.

The role of the department in managing the educational process. The main structural units of the higher educational institution of III-IV levels of accreditation are institutes, faculties, departments. The department is the main structural educational and scientific unit of a higher educational institution, which conducts educational, methodological, research and educational work on educational of personnel of the relevant specialty [124]. The department is created by the decision of the academic

council of a higher education institution, agreed with the higher body of management (the respective ministry), under which the higher education institution is located. One of the main requirements for the creation of the department is the volume of educational load, which allows to work at least five scientific-pedagogical workers at the respective staff units. To ensure the development of a new direction of educational, methodological and scientific activity at the department, a laboratory or a corresponding centre of scientific research can be created.

As a rule, the person who has the academic title of professor can take the position of head of the department. The duties of the head of the department include organization and control:

- educational work (lectures, practical classes, coursework, bachelor's qualification and master's works, management of independent work of students, etc.);
- methodological work (development of work programs, methodological support of the educational process);
- scientific work (research, experiments, preparation of scientific publications, speeches at scientific conferences);
- educational and public work (work of curators, participation in the public life of the department and the faculty, etc.).

The educational work of the department consists of:

- organization of lectures for students, undergraduates, graduate students, advanced training students;
- conducting practical classes, business games, colloquiums, testing and other types of classroom classes;
- management graduation and master's works of students and undergraduates;
- management of students' production practice and pedagogical practice of undergraduates;
- organization and conduct of consultations for students, undergraduates, graduate students;
- guidance of internships of teachers;
- conducting outbound classes in production units, scientific institutions;

- organization of independent work of students, undergraduates.

Methodical work of the department:

- comprehensive methodological support of all disciplines of the department: preparation of programs, manuals, workshops, methodological manuals, which provide the most effective use of modern forms and methods of teaching;
- development of complex qualification works and tasks in the profile disciplines of the department;
- preparation of methodological materials for independent work of students;
- development and issuance of methodological recommendations for the implementation of course and master's graduation work for students and undergraduates;
- selection of practice places for students according to the profile of future work;
- cooperation with other educational institutions;
- study, generalization and introduction into the educational process of progressive forms of learning;
- participation of teachers of the department in methodical conferences.

The scientific work of the department provides:

- conducting scientific research on the most important problems on the profile of the department and pedagogical issues of higher education activities;
- management of research work of students, undergraduates, graduate students;
- discussion of completed research works and implementation of their results into practice;
- publication of research results;
- organization of protection of dissertations on completed scientific works;
- cooperation on scientific development with other higher education institutions;
- review of the results of scientific researches conducted by scientific and pedagogical staff;
- planning of the work of the department, approval of individual plans of work of teachers and employees;
- distribution of pedagogical load and functional responsibilities between employees of the department, control of timeliness and quality of their implementation;

- management and systematic control of quality of educational, methodological and scientific work (lectures, seminars and practical classes, master's, course and graduation works, conducting educational and methodological documentation);
- organization of open classes with discussion at the meeting of the department;
- coordination of the implementation of individual plans of teachers' work;
- management of preparation of publication of educational and methodological literature and software;
- management of research work of staff of the department, organization of improvement of their qualification;
- management of preparation of graduate students, applicants, undergraduates, organization of research work of students;
- preparation of documents related to the re-election of the teaching staff for further work, presentation of employees for honorary awards and titles;
- certification of graduate students, researchers, senior laboratory assistants and teachers;
- holding meetings of the department;
- drawing up a schedule of employees' holidays;
- preparation of reports on the work of the department.

The following tasks are assigned to the teaching staff of the department:

- reading lectures, conducting practical and seminars and other types of educational work;
- participation in the preparation of educational and methodological manuals;
- methodological work, improvement of teaching methods that are used in the educational process;
- management of research work of students, undergraduates, graduate students;
- improvement of professional qualification;
- participation in scientific, scientific-practical and methodological conferences.

Institute of academic mentoring (curatoria) in higher education. In order to ensure the overall effective management of the educational process, as well as the development of creative abilities of future specialists in each student group is appointed

manager (curator). Academic groups curators are selected by the Dean from the leading, most experienced educators and approved at the meeting of the Council of the respective faculty. The character manager is assigned to the academic group for the entire period of study of students in the university, which allows him to study each student deeply, to achieve the consistency in ideological and educational work at each course [120,124].

The curator is organized by the students in accordance with the plan for the semester, which is approved at the meeting of the department. It should reflect the main directions of ideological and educational work, its forms, methods and specific measures.

The department once a semester at its meeting listens to the reports of each head-manager about the activities held in the group, the effectiveness of educational work, its impact on the level of educational and creative activity of students and labour discipline.

For systematic control over the activities of mentors and improvement of the educational process, choose the senior curator of the faculty. The senior curator, together with the heads of the departments, conducts general management of the activities of mentors (attends curators with students, studies the experience of the best leaders, organizes seminars, summarizes the general results of curatorial work at the faculty).

The dean of the faculty regularly at the meetings of the council submits to discuss the issue of the work of the curators, listening to the report of the senior curator.

The student group curator is obliged to:

- to promote the formation of the student collective, its public consciousness, high performance, exemplary behaviour and moral and ethical qualities of students through periodic conversations with students about rational regime and culture of mental work, the system of their independent work, moral and spiritual values;
- systematically interested in the life of the group, be its active mentor, senior friend and advisor for each student;

- to know each student of the group personally, his success in learning, scientific work, character and inclination, plans for the future, financial situation;

- regularly (once a week) to hold a "curatorial hour", providing assistance in the implementation of the planned activities; distribute public assignments among students and monitor their implementation;

- systematically interested in the current performance of students, together with them to discuss the results of attestations, examination sessions; identify disadvantages in learning and help them eliminate; to worry about the proper organization of students' independent work;

- to identify students' abilities for research activities, to involve them in scientific circles, amateur art, sports competitions, to active public activity;

- regularly attend students in a hostel, systematically carry out individual work with students who need special attention;

- the curator's journal, which should have: a work plan for a certain period (semester), accounting of students' success, other information about students of the academic group (place of residence, birthday, education, etc.).

Academic group curator has the right:

- to inform the teachers, the head of the department, the dean's information about the students' failure to comply with statutory requirements, the need to provide individual assistance to individual students;

- if necessary to keep in touch with parents and enterprises that sent students to study;

- to participate in decision -making by the administration on personal cases (announcement of penalties, deductions, granting academic leave, etc.);

- to ask for a trade union committee (dean, rectorate) for providing financial assistance, settlement in a hostel, etc.

Participation of teachers of the department in the control of the quality of the educational process. The teachers of the department are involved in the control of the level of learning students, using different types of control for this purpose:

- previous (tests, conversations, control tasks);

- current (survey of students on educational material);
- intermediate (certification, modular control work);
- final (credit, exam, master's work);
- unplanned (control sections of knowledge, sometime after the exams).

The teacher uses different forms of current control of knowledge of students' knowledge (taking into account the student's motivation):

- periodic oral survey in the form of seminars, reading of abstracts;
- verification of the state of studies (notes) of new educational material;
- verification of practical tasks and control work;
- verification of performing independent (home) tasks;
- checking individual work of students (visiting the library, reading additional literature, etc.).

It is advisable to control not only visits, but also determine the positive activity of students with rating points. To do this, the teacher should give the monitor a map of assessment of students' creative activity before the lecture, and at the end to collect and analyse the results.

The control should be preventive, stimulating, not intrusive (depressing, especially punishing). The teacher is not a supervisor, but above all a consultant. He should not lose contact with students throughout the study discipline's study.

It is important that the department is a place for the student with his professional interests and the development of creative abilities. It is necessary to create conditions for the environment to prompt it to develop, formation and choose the sphere of his future activity as a professional - engineer, entrepreneur, teacher, scientist, etc.

forms of control of the work of teachers by the head of the department include: raising appropriate issues at meetings of the department; providing and checking individual tasks; control of thematic plans, work programs, methodological support; attending lectures, practical educational of teachers with their subsequent discussion; analysis of "deviations", "signals", results of a survey of students on the work of teachers; analysis of results of control and qualification works, state and semester

exams; analysis of scientific work (publishing activity, organization of research work of students).

Organization of problematic educational. Most pedagogical authors believe that the main disadvantage of the traditional method is the passivity of learning. This passivity is a consequence of two reasons:

1) exaggeration of the role of memory; 2) poor development of psychology of learning, which leads to identification of learning and memorization. This position weakens the curiosity and independence of students' mental activity.

Of course, the process of active mental activity does not in any way refuse to use memory. It will always play an important role in any learning process. It is only necessary to put students' thinking and activity in learning.

Problematic learning is a system of methods in which students receive knowledge not by remembering and teaching them in finished form, but as a result of mental activity to solve problems, based on the content of the material under study. For example, if you ask the student a question as follows: why the technical and economic indicators of the product is the basis for production management? This is a problem for reasoning. The definition will be obtained independently by the student as a result of considerations on the problem under the guidance of the teacher [141-146].

The essence of problematic learning lies in the constant creation to students in the classes of problem situations (problematic tasks) and solving them with maximum independence, but under the guidance of the teacher. The processes of assimilation and application of tasks occur in the search for solving problematic situations.

Problem learning is based on the following principles: studying the material not on separate disparate topics, but on whole blocks - problems; appeal to significant and practically significant problems not yet solved by science; transformation of any lesson into a solution to the production problem situation.

In the methodology, it is important to build the learning process so as to activate students' cognitive activity, to deprive it of formalism. In the case of problematic learning, several didactic conditions must be observed: compliance with the learning goals of the

existing problem; compliance with the content of educational material for learning; high level of teacher educational in the field of teaching theory and methods.

It is worth noting that it is impossible to study only problematic situations, since this method has not only advantages, but also disadvantages due to the high loss of time, especially at its initial stage, when the skills of solving problematic situations are just beginning to develop. There are also difficulties in the organization of problem-group learning, that is, the ratio of collective learning with individual work, since the solution to the problem situation is designed for independent action.

The transition to problematic learning requires a review of the methods of work of the teacher, as the technology of preparation and conduct of classes is changing. The volume of students' independent work is increasing, which requires an increase in information from the teacher.

Having identified the problem, the teacher should show the place of this problem in science, in the future professional activity of specialists, to find the necessary solutions of the problem. Problematic learning should encourage students to acquire knowledge. The teacher should comprehend the program of restructuring of classes, first of all determining the methodological and information base of the educational process. Tasks should be focused on the development of students' creative abilities, gradual absorption of material on the basis of developing their own opinion on the problem under study.

The process of organizing a problematic learning contains:

- determining the list of problematic issues in accordance with the thematic plan of the discipline;
- defining the concept of teaching material (information that a student can continue to use to analyse and develop their own idea of the problem);
- selection of recommended literature (should contain a theoretical base, discussed discussion issues, dynamics of opinions on the problem under study);
- identification of methods of information processing (entirely independent work, work under the guidance of the teacher, discussions, etc.);

- defining control methods (written work in the audience, oral discussion, business game, home written task, etc.).

In trying to use in practice the method of problem learning, first of all, it is necessary to identify the main parts of this technology: formulation of the problem (understanding of the problem situation, understanding of the task); development of hypotheses; solving a problem situation; analysis of the results.

The transition to problematic learning involves not only organizational changes in conducting classes, but the restructuring of students' perception of the educational process. Before forming a new student attitude to the learning process, the teacher must determine the priorities and attitude to the process of learning. In the context of problematic learning, the teacher's task is not to instruction, but to help in the process of analysing and understanding information in order for each student to form his or her own opinion on solving the problem.

Remote education system. Remote education is becoming more widespread in Ukraine in connection with the introduction of a European model of education on the basis of increasing the meaningful weight of independent and individual work of students, as well as the need for safety for students and teachers in war. According to the concept of distance education development in Ukraine, the following definitions of the elements of distance education were introduced [124,147,148].

Distance education is a form of learning, equivalent to full-time, correspondence and exterior education, mainly in distance learning technologies. Distance learning technologies consist of pedagogical and information technologies of distance learning. Pedagogical technologies of distance learning are technologies of indirect active communication of teachers with students using telecommunication communication and methodology of individual work of students with structured educational material presented in electronic form. Information technologies of distance learning are technologies of creation, transfer and preservation of educational materials, organization and support of the educational process of distance learning through telecommunication [149,150].

Characteristic features of distance education:

- flexibility (students may not attend regular classes, but study at a convenient time and in a convenient place);
- modularity (the system of didactic modules gives students the opportunity to form a curriculum that meets individual or group needs);
- parallelism (educational can be carried out simultaneously with professional activity or with educational in a different direction, that is, without interruption from production or other activity);
- the possibility of simultaneous communication of a large number of students (with the help of telecommunications communication and the Internet network, students and teachers have the opportunity to communicate);
- economy (efficient use of educational areas and technical means, concentrated presentation of information, use of computer networks as a whole to reducing the cost of educational of specialists);
- technology (in the process of distance learning, modern educational and information technologies are developed, which contributes to human entry into the world information space);
- availability of education (students have equal opportunities for education regardless of place of residence, health and social status);
- internationality (the distance education system enables students to receive education in foreign educational institutions without leaving their country; also providing educational services to foreign citizens and compatriots living abroad);
- the new role of the teacher (distance education expands and updates the role of the teacher, makes him a mentor-consultant, who should control the educational process, influence students' creative activity in accordance with modern pedagogical innovations);
- positive embodied to the student (under the conditions of new forms of activity of students, such as self-government, self-organization, reflection, use of modern information technologies, etc., increases the creative and intellectual potential of man);

- improving the quality of the educational process (for the organization of distance education uses the most modern educational and methodological educational and control, which meet the highest educational standards.

The organizational structure of the educational process by distance education is based on the following components: organizational and management; regulatory legal; educational and methodological; information and telecommunication; economic and financial.

There are three main technologies in distance learning:

- case-technology, in which educational and methodological materials are clearly structured and are accordingly completed in a special set (case). They are then forwarded to the student for independent educational with periodic consultations with teachers-consultants (tuckers) in the remote (regional) educational centres or points created for this purpose;

- TV technology based on the use of television lectures with teachers' advice;

- network technology based on the use of the Internet to provide students with educational and methodological material, and interactive interaction between the teacher and the student [149].

If we analyse the chronology of the stages of introduction of these technologies, a case-technology was initially created, where each educational course was provided with a special guide, program and methodological instructions for independent learning. The modular principle of formation of curricula has made it possible to successfully coordinate the needs and capabilities of students with the needs of educational standards. The use of TV technologies has spread later and is currently used in many countries. However, in Ukraine, serious studies in this direction have not been conducted in recent years. The most modern and at the same time promising technology of distance learning is Internet technology. It is a complex of educational services provided to students with the help of specialized information and educational environment. This technology is based on a methodology that is focused on individual (which is independent of time and place) work of students, with specially structured

educational material in various forms of communication with remote experts, teachers or students.

To organize distance learning in the educational institution, a modern computer network with a local server should be created - to ensure the opportunity to create multimedia fragments of distance educational courses and to organize interactive communication of teachers and students through video conferences; the school can equip a special audience with a powerful multimedia computer connected to the Internet or to a local server.

The organization of educational can be carried out both within the existing system of management of the educational process and separately, but with the mandatory placement on the Web server of the relevant educational material on the basis of the use of the above complex of software and technical support. This makes it possible to create interactive connections between teachers, students, graduate students, students of advanced educational courses. Remote educational courses, in addition to information materials, should also contain materials for the organization of control and self-control of knowledge: tasks for independent performance of different levels of complexity, the subject of scientific works, tests of self-control, etc.

The composition and structure of distance educational courses depend on its type and can be classified by the following features: goals of educational; disciplines; specificity of the subject industry; level of preparation of students; their age orientation; use of the technological base, etc. Practice shows that it is advisable to present distance educational courses in the appearance of a set of modules. In turn, each module consists of meaningfully completed parts, each of which contains theoretical material, tasks for practical work, tests for self-control, methodological advice. The final component of the module is a thematic control, the shape of which can be offered by the teacher-consultant. In addition, each distance learning module must contain the following didactic elements: the topic and purpose of the educational section; keywords and concepts; knowledge and skills necessary for the study of the material; theoretical material; glossary; practical tasks and laboratory work; structural-logical scheme or

scheme of relationships of study of individual thematic components; literary sources; questions for self-control; tasks for thematic control.

The main component of the organization of distance educational courses is the telecommunications and information-educational environment, which should include: navigation means within the given environment; information and educational material (lectures, dictionaries, references to literary sources and remote network resources); knowledge control means (open questions, on-line testing, asynchronous testing); communication tools (e-mail, chat, audio, video conferences).

The use of telecommunications in distance learning provides opportunities for the implementation of non-traditional pedagogical approaches and forms of educational [124], which are built on an individually oriented model (Table 1).

Table 1.

Functional differences of teachers in the organization of distance learning

Traditional learning	Distance learning
Orientation on achieving the goals of the curriculum	Orientation on achieving the student's learning goals
Using a limited number of educational technologies	Using a system of technology, teaching methods and tools
The use of passive forms of educational	Introduction of active forms into the educational process
The main role of the teacher is the source of information for the student	Creating an environment and supporting a student in the process of learning the program
Limited feedback	A permanent "feedback"
The rigid, static structure of the curriculum	Flexible, dynamic modular program
Regulatory assessment of learning outcomes	A clear definition of competence criteria
The final assessment is determined by the exam for full educational course	The final assessment is determined by the results of the educational modules

We compare the methodology of traditional and distance learning, which is based on a methodology aimed at individual work of students (Table 2). According to sociological analysis [124], the introduction of distance learning in higher education provides great opportunities for the further development of traditional forms of education and raising them to a new qualitative step. However, the full deployment of distance learning is constantly encountered on the insufficient level of material and software-hardware base, methodological and educational and methodological support in

institutions of higher technical education, as well as the lack of budget financing of research.

Table 2.

Comparative characteristics of traditional and distance learning

Signs of comparison	Traditional learning	Distance learning
The centre of the educational paradigm	University, teacher, his professional knowledge, rigidly defined educational technologies	Student and his chosen methods, technologies and learning tools
The essence of the learning process	Reproductive technologies for reproducing the outcome of education using simplified problems	Standing by students of real problems of production (research) character, detailed study of methods and means of solving them
The role of the teacher	Almost the only available expert in the field and the only source of information	Advisor and assistant for a student
The role of the student	Passively accumulates knowledge from the teacher	Active (the student himself sets real tasks or gets them from organization and seeks approaches to their solution)
Curriculum	Hard, static	Flexible, dynamic
Term of study	Rigidly regulated	Is determined by the student himself
Course textbook	Printed, passive, static	Electronic, constantly renewed with new information, multimedia with the possibility of calling external programs, unlimited sources of global information space
Technical means of educational	Laboratories and computer networks provided by the University	University computer classes and laboratories, home computer, Internet network
Additional information sources from the course	Local, limited	Global World Information Sources, unlimited
A period of active education in life	University education is usually once in life at the age of 18-30	Permanent education throughout the active life (from 18-65 years)

In order to introduce educational innovations of higher education institutions, they must change the current paradigm of education, at the centre of which is the university (teacher and his professional knowledge), at the new one - at the centre of which the student should stand and his needs for education.

Education should be accessible to any person, anywhere, at any time and from any specialty.

6.2 Кейс-технологія у професійній діяльності та освіті соціальних педагогів

Соціально-педагогічна діяльність в закладі освіти є цілеспрямованою, свідомо організованою та динамічною взаємодією всіх учасників соціального процесу: соціального педагога, дітей, підлітків, юнаків, дорослих членів родини, педагогічного колективу, представників закладів позашкільної освіти та інших установ і організацій. У процесі цієї діяльності досягаються цілі збереження, відновлення, підтримки особистості шляхом взаємодії особистості та соціуму. Особливо актуальною є діяльність соціальних педагогів у складних соціальних умовах воєнного стану в Україні. Наразі соціально-педагогічна діяльність у закладі освіти у першу чергу спрямована на розвиток та підтримку особистості в умовах стресу та невизначеності.

Успішність розв'язання завдань соціально-педагогічного процесу значною мірою залежить від цілеспрямованої діяльності соціального педагога, який володіє комплексом методів взаємодії з учасниками цього процесу, компетентний в оптимальному виборі окремих методів роботи та їх комплексу. Завдяки компетентності соціального педагога учасники соціально-педагогічного процесу можуть створити власну систему сприйняття соціальних відносин, входження у суспільні зв'язки, творення себе як особистості. Метою взаємодії всіх учасників соціально-педагогічного процесу є підпорядкування всіх його компонентів (зміст, умови, методи) індивідуальному розвитку особистості, яка є активним членом окремих соціальних груп та суспільства в цілому і здатна оптимально вирішувати особистісні проблеми.

Для розв'язання складних спеціалізованих завдань та прикладних проблем соціальної сфери, управління процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості [152], використовуються різноманітні технології та методи. Перелік технологій та методів соціально-педагогічної роботи є досить поширеним, що включає як традиційні, такі й інноваційні способи.

До традиційних методів науковці та практики відносять такі найбільш поширені методи: методи формування свідомості (пояснення, розповідь, бесіда, інструктаж, лекція), методи організації діяльності та формування поведінки (вправа, привчання, гра, доручення), методи стимулювання позитивної поведінки (вимога, заохочення, покарання), методи самовиховання (самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самопереконування, самовладання, самонавіювання, самонаказ, самосхвалення, самозаохочування, самоосуд, самозвіт).

Серед інноваційних методів особливу роль відводять інтерактивним методам, що передбачають спосіб взаємодії учасників соціально-педагогічного процесу, під час якого всі його учасники перестають грати пасивну роль і активно долучаються до роботи.

Продуктивним методом впливу на особистість, на її здатність оптимально вирішувати особистісні проблеми є метод аналізу конкретних ситуацій, який у науковій літературі має й інші назви: метод кейсів, технологія кейс-стаді, ситуативна методика, ситуативний підхід. Ми ці терміни вживаємо як синоніми, тому що цей підхід передбачає використання опису реальних ситуацій, їх дослідження, аналіз проблеми, пропонування можливих способів розв'язування проблемних задач і вибір оптимального способу розв'язання проблемної задачі.

Як відзначає Ю. Сурмін, автор ґрунтовного дослідження кейс-стаді, ситуативний підхід є однією з важливих точок і ниток зв'язку людини з культурою, що забезпечує гармонійність її взаємодії з людиною, яка для вирішення життєвих проблем звертається до аналізу конкретних ситуацій. [153].

В Україні проблеми використання кейсів у різних галузях розробляють С. Бекер, В. Духневич, Л. Колесніченко, А. Кучер, Л. Романенко, Л. Савенкова, Ю. Сурмін, [153–158]. Педагогічні дослідження можливостей кейс-технології, кейс-стаді, ситуативної методики у процесі професійної освіти здійснені О. Бігич, Н. Замотаєвою, М. Міровською, І. Осадченко, Н. Ростікус, І. Шамою [159-164].

Вважаємо, що суть підходу, що передбачає використання конкретних ситуацій для навчання, виховання, формування особистості, надання допомоги у

її становленні, більш точно відображається поняттям «технологія», а не поняттям «метод». Особливістю технології є детальне визначення кінцевого результату і точне його досягнення, певна запрограмованість кінцевих властивостей результату педагогічної діяльності, засобів його досягнення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів. Спосіб діяльності, що передбачає використання конкретних ситуацій, чітко визначає кінцевий результат педагогічної діяльності – виникнення чи розвиток знань, умінь, компетентностей, якостей особистості, а також передбачає дотримання певної послідовності виконання дій для досягнення прогнозованої мети.

Основою кейс-технології є положення психології про сутність мислення, як соціально зумовленого, пов'язаного з мовленням психічного процесу самостійного відображення істотно нового, тобто процесу узагальненого та опосередкованого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу, що виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і зданий виходити далеко за його межі.

Використання конкретних ситуацій, їх аналізу для розв'язання соціально-педагогічних завдань також враховує функції мислення: розуміння, що передбачає здатність осягнути сутність і значення того, що є предметом мислення; розв'язання проблем і задач, адже мислення виникає у проблемній ситуації, коли для досягнення мети не вистачає суб'єктивного досвіду; цілеутворення, коли за допомогою міркувань, роздумів людина може усвідомити необхідність певних дій, перетворення ситуацій, в яких вона опинилася, а отже, формулювання цілей своєї діяльності; рефлексія, що забезпечує усвідомлення суб'єктом власних пізнавальних дій, операцій, способів.

Змістовою основою кейс-технології є конкретна ситуація, на основі якої формується певне завдання і розв'язується проблемна задача. Словник української мови визначає ситуацію як «сукупність умов і обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей» [165, с. 208].

Найбільш повно поняття ситуації охарактеризоване науковцем Ю. Сурміним, який виділяє у ньому декілька змістів: ситуація як певний стан дієвого процесу, що вважається відносно стійким; стан, що містить у собі деяку суперечність, яка повинна вирішитися; стан, який відрізняється неоднозначністю подальшого розгортання, характеризується варіативністю як в аспекті його походження, так і майбутнього; існування цього стану і вирішення принципово важливе для діяльності людей, зачіпає інтереси й вимагає деколи негайного вирішення; передбачає можливість вторгнення в неї людини, яка переслідує мету зміни стану з небажаного до бажаного [153].

У контексті використання конкретних ситуацій у соціально-педагогічній роботі та підготовці соціальних педагогів особливу увагу звертаємо на таку особливість конкретної ситуації: наявність у ній деякої суперечності, яка повинна вирішитися. Наявність суперечності, коли людина не знає готового способу дії в конкретній ситуації, призводить до виникнення проблемної ситуації, що спонукає людину розпочати пізнання для того, щоб знайти спосіб дії для досягнення певної мети.

Загальноприйнятим є положення про те, що проблемна ситуація у своєму розвитку проходить такі етапи: 1) відчуття утруднення, тривожності, викликані труднощами в діях, що змушує людину шукати джерело утруднень і формулювати задачу, яку треба розв'язати, але для якої немає готового алгоритму; 2) формулювання гіпотези (припущень) щодо способів вирішення проблемної задачі; якщо знань в особистості не вистачає, то однією із гіпотез є пропозиція звернутись до літератури чи досвіду інших людей; 3) критичний розгляд гіпотез, їх теоретичних основ з передбаченням успіхів і невдач, пов'язаних з реалізацією гіпотез; 4) теоретична чи практична перевірка гіпотез; обґрунтування хибності одних гіпотез і достовірності інших гіпотез; 5) формулювання пізнавального висновку.

Кейс-технологія у діяльності соціального педагога у закладах освіти передбачає використання соціально-педагогічних ситуацій, що містять два складники: соціальний та педагогічний.

Педагогічна ситуація нами визначається як педагогічна реальність у всій сукупності умов та факторів, характерною ознакою якої виступає наявність суперечностей між педагогічною метою та можливостями її досягнення, сукупність суперечливих обставин, які виникають у педагогічному процесі внаслідок діяльності та вчинків його суб'єктів, що вимагає прийняття обґрунтованого рішення.

Педагогічна ситуація виникає як в результаті дій учасників освітнього процесу, їх внутрішнього стану, так і в результаті впливу зовнішніх факторів: соціальної ситуації в країні, традицій, що склалися в окремій соціальній групі, типу поселення, засобів масової інформації, сім'ї, груп однолітків, формальних і неформальних об'єднань тощо. Тобто можна розглядати соціальний аспект конкретної ситуації, як ситуації взаємодії особистості з навколишньою соціальною дійсністю, що відображає її соціальне буття.

Отже, соціально-педагогічну ситуацію в контексті її використання у кейс-технології розглядаємо як певний стан соціально-педагогічного процесу, що вважається відносно стійким та містить в собі деяку суперечність, яка повинна вирішитися, відрізняється неоднозначністю і варіативністю подальшого розгортання, вирішення якого є принципово важливим для ефективної соціальної взаємодії та індивідуального розвитку особистості.

Кожна соціально-педагогічна ситуація може розвиватися за своєю логікою, розглядатися як якісно інша система, що визначається ієрархією чинників, які на неї впливають, хоча учасниками ситуації є одні й ті ж особи. Особливістю соціально-педагогічної ситуації є й те, що в одних і тих же зовнішніх обставинах за участі одних і тих же осіб вона може змінюватися залежно від цілей, яких прагнуть досягти її учасники.

Будь-яка соціально-педагогічна ситуація виникає як результат взаємодії учасників соціально-педагогічного процесу як по вертикалі (наприклад, між соціальним педагогом і підлітком), так і по горизонталі (наприклад, дітей між собою, чи батьків дітей між собою з приводу виховання дитини). Як правило,

соціально-педагогічна ситуація характеризується суперечністю, яка виникає як між однорідними, так і різнорідними явищами, процесами.

Соціально-педагогічна ситуація, яка складається у закладі освіти, може характеризуватися наявністю таких суперечностей:

– між баченням мети соціально-педагогічної роботи соціальним педагогом та рівнем розвитку, можливостями дитини;

– між баченням мети соціально-педагогічної діяльності соціальним педагогом і баченням мети його діяльності батьками вихованців;

– між педагогічними уявленнями, концепціями, що застаріли, та вимогами до дитини, які зумовлені постійними змінами суспільства або безпосередньо її оточення;

– між бажаннями вихованців і почуттям відповідальності;

– між структурою діяльності, що вимагається від учасників соціально-педагогічного процесу, і звичними для них способами мислення та діяльності;

– між груповою чи колективною діяльністю певної спільноти, соціальної групи та індивідуальним розвитком окремої особистості;

– між потребами розвитку окремої особистості та потребами певної соціальної групи та суспільства в цілому;

– між наявними і новими утвореннями в структурі особистості;

– між новими цілями, прагненнями, потребами особистості і рівнем володіння засобами, можливостями, необхідними для їх задоволення;

– між досягнутим рівнем фізичного, психічного, соціального розвитку особистості та наявним соціальним статусом;

– між зовнішніми і внутрішніми умовами розвитку, між біологічним і соціальним, коли фізичний і фізіологічний розвиток випереджає соціальний.

Суперечності, що виникають у соціально-педагогічній ситуації, мають бути розв'язані шляхом перетворення її умов, а отже, виникає мета, яка для соціального педагога формулюється у вигляді соціально-педагогічної задачі. Соціально-педагогічна задача виникає як результат цілеспрямованої діяльності, коли педагог усвідомлює необхідність розробки та впровадження системи дій

для досягнення як тактичної, так і стратегічної мети соціально-педагогічної діяльності, стосовно як учасників ситуації, так і тих, хто безпосередньо не залучений до ситуації, а спостерігає за нею.

Розв'язування соціально-педагогічної задачі є складним творчим процесом, який відбувається за алгоритмом наукового дослідження: на першому етапі відбувається аналіз проблеми; на другому етапі висувуються гіпотези розв'язання проблеми; на третьому етапі здійснюється експериментальна перевірка висунутих гіпотез, доведення їх істинності чи хибності; четвертий етап передбачає аналіз отриманих результатів та формулювання пізнавального висновку. Отже, загальноприйнятим шляхом розв'язання соціально-педагогічної задачі, що виникає на основі соціально-педагогічної ситуації, є послідовне виконання таких дій: 1) бачення суперечності та усвідомлення соціально-педагогічної проблеми; 2) формулювання конкретної соціально-педагогічної задачі; 3) аналіз вихідних даних (місце, час, причини виникнення ситуації, особливості вікового та індивідуального розвитку учасників ситуації), що допоможе прийняти оптимальне у конкретних умовах рішення; 4) формування соціально-педагогічного задуму на основі декількох гіпотез про подальші дії із урахуванням можливостей учасників соціально-педагогічного процесу для активної участі у розв'язанні проблеми задля досягнення цілей розвитку та формування особистості; 5) втілення задуму, плану дій із його коригуванням відповідно до реакції учасників ситуації; 6) формулювання висновків, оцінка результативності розв'язання соціально-педагогічної задачі за основним критерієм: чи сприяли обрані дії розвитку учасників ситуації, як такі дії можуть вплинути в подальшому на формування їх особистості, створення умов ефективної взаємодії.

Наприклад, аналізуючи ситуацію вчинку вихованця, соціальний педагог притримується алгоритму, що включає такі дії: 1) здійснення опису вчинку учня: його дій, стану, ставлення до вчителів, колективу, праці, самого себе, якостей, виявлених у ситуації; 2) пояснення вчинку: з'ясування його зовнішніх і внутрішніх причин, усвідомлення факту, чи був вчинок навмисним або

ненавмисним, свідомим або імпульсивним, типовим чи нетиповим для учня; з'ясування можливих мотивів вчинку; 3) педагогічна оцінка самого вчинку: виявлення, як і якою мірою вчинок впливає на формування позитивних або негативних якостей учня; встановлення факту, наслідком недостатньої сформованості яких якостей він є (якщо вчинок негативний); з'ясування того, як вчинок впливає на інших учнів; 4) педагогічна оцінка зовнішніх причин вчинку: виявлення зовнішніх факторів, які зумовили небажаність або педагогічну доцільність вчинку, виявлення ступеня впливу цих факторів на появу конкретного вчинку; 5) формулювання діагностичного рішення з виходом на педагогічний прогноз.

Соціальний педагог у закладі освіти може використовувати різні види конкретних ситуацій.

Кожного дня соціальний педагог стикається із ситуаціями, що спонтанно виникають, у яких потрібно не лише вирішувати конкретну проблему, а й доцільно використовувати цю ситуацію для розв'язання завдань розвитку та формування особистості. Наприклад, соціальному педагогові стало відомо, що у Марії, учениці четвертого класу, яка виховується бабусею, тому що батьки поїхали працювати за кордон, погіршилися стосунки з однокласниками. Соціальний педагог міркує: яка проблема закладена в основі цієї ситуації; які основні характеристики ситуації; треба встановити причини виникнення ситуації та наслідків їх розгортання; важливо оцінити ситуацію та визначити цілі своєї діяльності; тільки після цього розробити програму діяльності, визначивши відповідь на питання: кого виховувати, що формувати, розвивати, як формувати і розвивати, за якою послідовністю, якими засобами і методами виховувати, як підтримувати динаміку виховання, як керувати розвитком і формуванням особистості; треба подумати й оцінити можливі результати та наслідки реалізації запропонованої програми діяльності і лише після цього вибрати оптимальну програму діяльності. Дізнавшись, що стосунки дівчинки з однокласниками погіршилися, тому що вона хизується перед дівчатками новими речами: мобільним телефоном, сукнею, черевичками, іграшками. Соціальний педагог на

основі виявлення особливостей матеріального стану сім'ї Марії та інших сімей, стосунків, що склалися між дівчатками класу, приймає рішення використати цю ситуацію для проведення з учнями класу ряду бесід, що спрямовані на виховання культури поведінки, а з батьками дітей – на формування відповідального батьківства. Таким чином, ситуація, що спонтанно виникла, використовується педагогом для розв'язання не лише завдання поліпшення стосунків між дітьми, а й на їх розвиток та на педагогічну освіту батьків учнів.

Соціальний педагог може здійснювати цілеспрямований вплив на особистість учасників соціально-педагогічного процесу через моделювання, створення спеціальних ситуацій, залучення до їх аналізу та прийняття рішення щодо способу дій в таких само та аналогічних ситуаціях.

Моделювання розглядається як метод створення певної моделі діяльності, яка відображає реальність з погляду найбільш важливих її характеристик. Під час використання моделювання спеціальних ситуацій у роботі із різними категоріями учасників соціально-педагогічного процесу доцільно спочатку надати теоретичний матеріал щодо моделі певного виду діяльності відповідно до цілей діяльності та загальноприйнятих правил її здійснення.

При цьому відзначаємо, що конкретна ситуація розглядається і як певна модель діяльності, як учасників соціально-педагогічного процесу, у яких формуються певні здатності, так і соціального педагога, оскільки в ній мають бути представлені теоретичні знання, якими оволодівають діти чи дорослі, на основі яких формуються практичні уміння розв'язування життєвих задач, що постійно виникають в особистості у різноманітних життєвих ситуаціях взаємодії з іншими людьми.

Крім того, сам процес аналізу конкретної ситуації моделює процеси пізнавальної творчості особистості, даючи можливість запропонувати не один, а декілька варіантів прийняття рішення у життєвій ситуації, а потім – обрати оптимальний варіант шляхом передбачення можливих наслідків кожного варіанту дій, поглиблення кращих варіантів з урахуванням певних умов протікання ситуації, психологічних особливостей, рівня розвитку окремих

учасників соціально-педагогічного процесу. У цьому разі знання та вміння особистості формуються за допомогою порівняння з реальною ситуацією та тими моделями, що пропонуються іншими учасниками обговорення ситуації.

Ефективним є використання ситуацій з метою оволодіння суб'єктами соціально-педагогічного процесу здатністю доцільно діяти у різноманітних умовах. У цьому разі враховуємо доцільність використання задачного підходу до побудови діяльності, вважаючи, що всю діяльність суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу потрібно описувати та проєктувати як систему процесів розв'язування різноманітних задач із урахуванням ієрархічної системи цілей формування особистості. Задачі потрібно розглядати як особливий вид систем, коли в кожній ситуації виокремлюються системи, що є задачами, а також системи, які забезпечують розв'язування цих задач, вказуються кількісні та якісні характеристики виділених задач, а також засоби і способи їх розв'язування.

Використання соціально-педагогічних ситуацій з метою оволодіння учасниками соціально-педагогічного процесу здатністю доцільно діяти у різноманітних ситуаціях, обирати спосіб розв'язування життєвих і професійних задач є ефективним за певних умов:

- початком формування системної структури такої ситуації є загальна мета і відповідна ієрархічна система часткових цілей, життєвих чи соціально-педагогічних проблем;
- врахування ступеню проблемності життєвої чи соціально-педагогічної ситуації;
- готовність особистості до розв'язування запропонованої ситуації саме такого рівня невизначеності (наявність знань, умінь, рівень загального розвитку, старанність, мотивація, воля до «перемоги», орієнтація на певні цінності, позитивне емоційне налаштування);
- надання соціальним педагогом все більше свободи дій учасниками обговорення ситуації, перетворення суб'єктів – учасників обговорення ситуації, у рівноправних партнерів;

– методи, способи розв'язування проблемної задачі, що виникає у запропонованих ситуаціях, повинні забезпечувати умови для виконання учасниками соціально-педагогічного процесу як репродуктивних, так і пошукових, дослідницьких, творчих дій.

Отже, використання конкретних соціально-педагогічних ситуацій з метою формування здатності розв'язувати життєві проблеми передбачає визначення завдань та прийняття їх учасниками соціально-педагогічного процесу. Загальноприйнятим є розуміння завдання як наперед визначеного, запланованого для виконання обсягу роботи, справи того, як мети, до якої прагнуть.

У разі використання соціально-педагогічних ситуацій з метою формування умінь самостійно розв'язувати життєві проблеми такі ситуації перетворюються на навчально-педагогічні ситуації, які визначаються як опис конкретної соціальної чи побутової ситуації, що взята із життя, із літературних творів, із засобів масової інформації, із віртуальних соціальних мереж, із практики роботи соціального педагога, яка містить певну суперечність (у явному чи неявному вигляді) і передбачає застосування теоретичних знань до пошуку практичних рішень.

Сприймаючи реальні ситуації, що спостерігаються у процесі взаємодії особистості з оточенням, які запозичені як із літературних джерел, так і свідчень очевидців, учасники соціально-педагогічного процесу навчаються їх аналізувати, визначати проблемні питання, формулювати гіпотези щодо можливого розв'язання таких й інших проблем, вибирати та обґрунтовувати оптимальний варіант їх розв'язування у конкретних умовах. У навчально-педагогічних ситуаціях, що пропонуються учасникам соціально-педагогічного процесу, є наявність суперечностей між знаннями особистостями та новими для них фактами, явищами, для пояснення яких чи вирішення проблемних задач, що виявляються в процесі аналізу цих суперечностей, у них не вистачає знань.

Конкретна соціально-педагогічна ситуація перетворюється на навчально-педагогічну ситуацію, коли у ній представлена певна проблема, суперечність,

зіткнення різних поглядів, цінностей, переконань, інтересів, закладена внутрішня перспектива, детально описана реалістична ситуація, що передбачає відкриття нових чи застосування раніше набутих теоретичних положень, розробку чи засвоєння певних алгоритмів дій відповідно до умов реального соціального процесу. У такому разі, завданням учасників соціально-педагогічного процесу є як аналіз цієї ситуації, так і висунення гіпотез та оптимальних варіантів щодо способів розв'язування задачі, що визначена. Крім цього, завдання може бути ускладнене потребою спочатку сформулювати задачу, а вже потім пропонувати варіанти її розв'язування.

Кейс-технологія у процесі формування умінь знаходити шляхи вирішення проблем характеризується такими ознаками: наявність прикладу ситуації з описом потреби, процесу або результату прийняття рішення у конкретній ситуації; самостійне вивчення і обговорення ситуації учасниками соціально-педагогічного процесу під керівництвом соціального педагога; групове вироблення рішення; багатоальтернативність рішення, наявність різних варіантів рішень, одне з яких чи декілька є оптимальним; спільна мета при виробленні рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності; наявність керованої емоційної напруги учасників обговорення конкретної ситуації.

Мета використання конкретних ситуацій у соціально-педагогічному процесі – поставити учасників соціально-педагогічного процесу у такі ситуації, за яких вони змушені будуть постійно приймати рішення. Для цього їм доведеться визначати істотні й другорядні факти, вибирати основні з-поміж кількох проблем і виробляти стратегії та рекомендації щодо подальших дій.

Процес виконання завдань на основі конкретних ситуацій складається з аналітичного, проєктивного та виконавчого рівнів. Аналітичний рівень полягає в аналізі, оцінці та формулюванні завдання створеної ситуації. Проєктивний рівень передбачає планування способів вирішення поставленого завдання. На виконавчому рівні йде практична реалізація плану. Специфіка використання конкретних ситуацій полягає в тому, що педагог може запропонувати учасникам

соціально-педагогічного процесу нестандартно використати здобуті знання з урахуванням чітких умов взаємодії у різних соціальних спільнотах. Такий підхід використовується для формування якостей і навичок самостійності.

Нами визначені принципи соціально-педагогічної діяльності, реалізацію яких доцільно дотримуватися під час відбору та створення конкретних ситуацій для оволодіння учасниками соціально-педагогічного процесу здатністю до самостійного прийняття рішення.

Основним принципом цього процесу є принцип проблемності, оскільки будь-яка конкретна ситуація може передбачати наявність невідповідності між цілями соціально-педагогічної діяльності і можливостями учасників соціально-педагогічного процесу, неузгодженість цілей суб'єкта й об'єкта соціально-педагогічного управління. Неоднозначність конкретних ситуацій стимулює до активної інтелектуальної роботи. Реалізація принципу проблемності полягає і в тому, що запропонована ситуація розглядається і як випадок, з яким людина вже зустрічалася, і як ситуація з погляду перспектив ефективного вирішення проблем, з якими людина ще може зустрітися.

Опора на принцип проблемності є основою формування критичного і творчого мислення, спонукає до розвитку пізнавальної сфери. Чим більше особистість виявляє оригінальність, нестандартність своїх відповідей і висновків у процесі аналізу конкретної ситуації, тим більше розкривається рівень продуктивності її мислення. Реалізація цього принципу формує в особистості вміння розв'язувати проблемні життєві задачі в процесі конструктивної взаємодії у системі «педагог – вихованець», «одноліток – одноліток», «дитина – батьки» та ін.

Залучення учасників соціально-педагогічного процесу до аналізу запропонованих ситуацій сприяє навчанню розуміння умов протікання реальних життєвих ситуацій. Ці вміння є важливими у подальшому житті, адже в ньому задача не дається у готовому вигляді. Особистість зустрічається із конкретною життєвою ситуацією, частиною життя, в середині якої вона знаходиться. Вона повинна визначити умови, оцінити зв'язки між ними, виявити смисли, що

заховані за цією ситуацією. Виконання цього завдання пов'язане із розумінням ситуації та контексту, в якому вона виникла. На основі аналізу конкретної ситуації людина формулює для себе питання, що відображає розуміння реальної ситуації й свого місця у ній, на основі чого створюється модель розв'язування конкретної задачі. Мислення особистості у цьому разі є одночасно і ситуативним, і надситуативним, оскільки розуміння реальності передбачає вихід за її межі – в контекст і підтекст, у простір цінностей і смислів. Мислення при аналізі конкретної ситуації та розв'язуванні проблемної задачі є і репродуктивним, і творчим, якщо розглядати конкретну ситуацію залежно від ступеня новизни отриманого в ході мисленнєвої діяльності продукту відносно вихідних знань суб'єкта. У своєму житті особистість зустрічається із класом задач, які розв'язуються алгоритмічно, так і такими, для яких немає готових способів розв'язування. Тому, можна пропонувати завдання: на порівняння розв'язування життєвої задачі двома людьми, знайти у їх способах спільне та відмінне, визначити свою позицію; на визначення основних параметрів, що характеризують діяльність у конкретній ситуації та визначають поведінку учасників аналізованої ситуації.

Принцип розвитку особистості у діяльності під час використання конкретних ситуацій ґрунтується на діяльнісному підході до розвитку особистості, що розкриває таку залежність: особистість формується у процесі діяльності, в ході якої відбувається присвоєння особистістю виробленого раніше людством досвіду. Цей процес прискорюється в умовах спільної діяльності і під керівництвом більш досвідченої людини, яка повинна дати іншій людині можливість діяти все більш самостійно. Під час залучення учасників соціально-педагогічного процесу до аналізу конкретних ситуацій та розв'язування життєвих задач, що виникають як результат аналізу, маємо переходити від репродуктивної діяльності, коли ситуація аналізується за певним запропонованим соціальним педагогом алгоритмом, до евристичного пошуку, а від нього – і до практичної діяльності із реалізації розробленого алгоритму дій.

Принцип ціннісно-орієнтованої діяльності реалізується через підбір чи створення соціальним педагогом таких конкретних ситуацій, що не лише ілюструють ті чи ті теоретичні положення, але й мають бути одночасно ефективним способом виховного впливу на особистість, забезпечуючи вплив на її емоційну та волюву сфери, забезпечувати усвідомлену потребу в пошукові оптимальних способів розв'язування життєвих задач із урахуванням загальноприйнятих та особистісних цінностей. Конкретні ситуації завдяки проблемному характерові, що вимагає від учасників їх обговорення все нових і нових знань, створюють сприятливі умови для виникнення пізнавальних потреб. Це активізує інтелектуальну активність, ставить особистість перед необхідністю вибору набуття творчого досвіду у розв'язуванні життєвих задач.

Принцип максимальної вмотивованості конкретної ситуації передбачає, що у процесі їх використання має відбуватися глибоке перетворення вихідного складу умов протікання, встановлення зв'язків між практичною діяльністю і теоретичним матеріалом, формуватися здатність до моделювання життєвих процесів, передбачення можливих наслідків обраних способів дій із урахуванням конкретних об'єктивних і суб'єктивних умов. Аналіз конкретних ситуацій допомагає не лише більш свідомому засвоєнню знань щодо поведінки у певних ситуаціях, але і розвитку здатності самостійно добувати і застосовувати знання, творчо мислити і діяти у повсякденній діяльності.

Під час використання конкретних ситуацій необхідно спиратися і на принцип оптимальності, що полягає у підборі комплексу ситуацій, які відображають всі проблеми певної категорії учасників соціально-педагогічного процесу. Наприклад, під час роботи із дітьми, які перебувають у неблагополучній сімейній обстановці, соціальний педагог пропонує конкретні ситуації, що за своїм змістом та ходом обговорення сприяють підвищенню самооцінки дітей шляхом досягнення успіхів у різнобічних справах, що не пов'язані із сім'єю і навчанням – участь у спортивних змаганнях, художній самодіяльності, художній творчості та інше, позбавленню дітей від постійного перебування у

несприятливій обстановці в сім'ї, прищепленню навичок самостійної організації корисного дозвілля.

Принцип позитивної емоційної забарвленості використання конкретних ситуацій базується на твердженнях психологів про те, що емоційність як особлива форма активності відіграє роль регулятора в пізнавальній, комунікативній, оцінно-ціннісній та інших видах діяльності. Конкретні ситуації подаються у певному контексті, що мають викликати в учасників соціально-педагогічного процесу певні емоції на основі зіставлення контекстів минулого і теперішнього досвіду, оцінку ситуації, творення нових смислів, необхідних для розв'язування життєвої задачі, а також критичний механізм самооцінки, тобто формулювання власних критеріїв і висновків. Принцип позитивної забарвленості реалізується і на основі створення особистісно орієнтованих ситуацій, при аналізі яких особистість проявляє особистісні переживання.

Найкращим способом аналізу конкретних ситуацій та розв'язування проблемних життєвих задач, що виникають у процесі аналізу, є діалог, що прив'язаний до конкретного контексту. Під час спільної діяльності відбувається розвиток діалогічної форми мислення кожного партнера спілкування, формування рефлексивних механізмів мислення. Крім власної позиції, яка розкривається при висуненні гіпотези, її реалізації, оцінюванні гіпотези співрозмовника, поступово формується позиція іншого, тобто учасник обговорення, ніби ставши на місце партнера, починає оцінювати власну гіпотезу, брати участь в утворенні гіпотези іншого. Ці положення є основою реалізації принципу інтерактивності під час використання конкретних ситуацій у процесі формування здатності вирішувати життєві проблеми.

Необхідність опори на принцип рефлексивності впливає із розуміння діяльності людини, яка включає такі етапи: мотивація діяльності із визначенням її цілей; планування діяльності, вибір способів досягнення мети; реалізація запланованого; оцінювання досягнутих результатів у зіставленні з метою. Реалізація цього принципу передбачає спонукання учасників обговорення ситуації до осмислення логіки і засобів їхньої діяльності у процесі аналізу

конкретних ситуацій та вибору способів розв'язування життєвих проблемних задач. У цьому разі знання та вміння розглядаються не лише як такі, що мають самоцінне значення, а й як основа для навчання діяльності із самовдосконалення, відбувається усвідомлення своєї діяльності, рефлексія, яка перетворює досвід іншого у особистісно набутий досвід. Рефлексія власної діяльності як завершальний етап аналізу конкретних ситуацій є важливим ланцюгом процесу осмислення себе суб'єктом будь-якої діяльності. Вона дозволяє особистості мислено аналізувати власні дії, розглядати засоби і способи, які використовуються, з точки зору відповідності їх внутрішнім умовам конкретного завдання. На основі цього в особистості розвивається здатність до саморозвитку.

Базуючись на принципах використання конкретних ситуацій нами визначені такі вимоги до використання кейс-технології з метою оволодіння учасниками соціально-педагогічного процесу вміннями доцільно діяти у різноманітних ситуаціях, вибирати оптимальне рішення щодо дій у життєвих ситуаціях.

Кожна ситуація повинна розроблятися як частина системи формування особистості, відповідати тактичним та стратегічним цілям розвитку особистості, цілі мають бути реалістичними і значущими для всіх суб'єктів соціально-педагогічного процесу, ситуації повинні віддзеркалювати реальні проблеми, що можуть виникати у житті окремою особистості та соціальної спільноти. Для дотримання цієї вимоги необхідно визначити, яку функцію виконує конкретна ситуація, які педагогічні та життєві проблеми пов'язані із цією ситуацією, які знання потрібні для аналізу ситуації та знаходження способів діяльності для розв'язування проблемної задачі. Важливо також передбачити різноманітність конкретних ситуацій, в результаті яких в особистості формується здатність діяти не лише у стандартних життєвих ситуаціях, а й ситуаціях вибору.

У кожній ситуації в явному чи неявному вигляді має міститися суперечність, виявлення якої приводить до формулювання задачі та спонукає до дискусії. Це може бути: зіткнення суперечностей практичної діяльності; суперечностей між попереднім досвідом особистості та новими знаннями;

суперечностей, що виявляються у цінностях різних соціальних груп; суперечностей, які виникають, коли одна й та ж ситуація розглядається з різних точок зору тощо. Отже, можна скористатися такими прийомами ознайомлення учасників соціально-педагогічного із конкретною ситуацією: повідомлення інформації, яка містить суперечність; створення умов, у яких в учасників соціально-педагогічного процесу виникає потреба в оволодінні новими знаннями чи вміннями; повідомлення фактів, що викликають непорозуміння; звернення до життєвого досвіду; спонукання до вибору, захисту чи аргументації поглядів; створення ситуації успіху, що спрямована на актуалізацію в особистості дієвої спроможності, позитивного ставлення до певних дій і процесів.

Учасники соціально-педагогічного процесу у кожній запропонованій ситуації так чи інакше повинні прийняти певне рішення, що змінює їх позицію з людини, яка пасивно сприймає певну інформацію, до особистості, яка несе відповідальність за власний вибір, яка готова до прийняття рішень у своєму житті. Проблемна задача, що виникає у процесі аналізу конкретної ситуації, може бути розв'язаною з урахуванням тимчасових обмежень, наявності ресурсів в усіх учасників соціально-педагогічного процесу, хоча і повинна бути спрямована в майбутнє.

У результаті аналізу конкретної ситуації мають створюватися можливості для узагальнення шляхів розв'язання життєвих проблем.

Досвід використання кейс-технології переконує, що одним із найважливіших плюсів є те, що за її допомогою розвивається творче і абстрактне мислення особистості. Розв'язування задач, що виникають у процесі аналізу конкретних ситуацій, вимагає використання евристичних прийомів мислення, організовує спільну дослідницьку діяльність, заперечує конформність мислення, актуалізує мотиви саморегуляції і співпраці, розвиває інтуїцію і чутливість до суперечностей, заохочує прагнення до самостійного вибору цілей, стимулює увагу. За допомогою аналізу таких ситуацій учасники соціально-педагогічного процесу стають спроможними відчувати власний процес пошуку. Отримані результати призводять до більш глибокого й чіткого розуміння своєї особистості,

принципів і правил співіснування людини в суспільстві, розвивається впевненість у своїх силах як одна з важливих умов успішності будь-якої діяльності, створення особистого іміджу.

Використання індуктивного і дедуктивного методів розв'язування завдань з опорою на різноманітні конкретні ситуації створює умови для набуття і розвитку умінь аналізувати й ухвалювати обґрунтовані рішення в реальному житті, оцінювати альтернативи, вибирати оптимальний варіант дій і складати план його здійснення. Систематична робота з кейсами готує учасників соціально-педагогічного процесу до участі у більш складних формах взаємодії, максимально наближених до реальних ситуацій, в яких вони перебувають чи можуть перебувати.

Окрім позитивного впливу кейс-технології на розвиток творчого потенціалу учасників соціально-педагогічного процесу, вони також впливають на розвиток професійних якостей соціального педагога. Під час організації та проведення аналізу конкретних ситуацій у педагога виявляються й удосконалюються певні знання, уміння, навички: правильний підбір прикладів ситуацій відповідно до рівня знань вихованців та їх індивідуальних особливостей; уміння перетворити конкретну ситуацію на задачу, а пошук її розв'язку – на дискусію, де кожен з учасників має право висловити свої власні міркування; зацікавити та спонукати учасників соціально-педагогічного процесу до знаходження оптимального розв'язку визначених задач; вміння оперативно оцінювати ситуацію, здійснення аналізу, синтезу, узагальнення та прогнозування.

Соціальний педагог для ефективного використання кейс-технології у професійній діяльності повинен усвідомлювати, в якій ролі він виступає під час застосування кожної конкретної ситуації:

– посередника між дитиною та вчителем, адміністрацією, батьками, який сприяє взаєморозумінню між окремими учасниками соціально-педагогічного процесу та їх оточенням;

– адвоката, що захищає інтереси і права дитини та її сім'ї, відстоює соціальну справедливість;

– помічника, який допомагає різним суб'єктам соціально-педагогічного процесу – дитині, вчителю, батькам, зрозуміти проблему, що виникла у результаті їхньої взаємодії, та стимулювати до пошуку конструктивних шляхів її вирішення, знаходження у собі ресурсів, бажання та можливостей знаходити такі способи розв'язання самостійно;

– соціального терапевта, який бачить проблеми дитини та сім'ї та турбується про своєчасне вирішення різноманітних проблем;

– конфліктолога, який допомагає у передбаченні та вирішенні конфліктних ситуацій, використовує ефективні форми взаємодії та партнерства з усіма суб'єктами соціально-педагогічного процесу.

Важливим є володіння конкретними вміннями, що спрямовані на розробку комплексу ситуацій, організації їх аналізу, виокремлення проблемних задач та пошуку шляхів їх розв'язання, це, зокрема, такі вміння:

– вміння зіставляти умови та цілі діяльності;

– вміння виявляти засоби і способи перетворення об'єкта, визначати їх достатності для досягнення мети;

– вміння виділяти свої власні дії;

– вміння зіставляти свої дії з певним зразком, алгоритмом;

– вміння бачити у професійній ситуації проблему і оформлювати її у вигляді соціально-педагогічної задачі;

– вміння аналізувати і акумулювати у своєму досвіді кращі зразки професійної діяльності;

– вміння оцінювати соціально-педагогічні факти та явища об'єктивно та неупереджено.

Вважаємо, що всі вони ефективно формуються завдяки включенню студентів у квазіпрофесійну діяльність, яка є професійною за своїм наповненням і навчальною за формою, в умовах аудиторної роботи моделює зміст, форми, методи наступної професійної діяльності. Організація такої діяльності є продуктивною із використанням кейс-технології. Залучення майбутніх фахівців до аналізу конкретних ситуацій, їх самостійному моделюванню сприяє

формуванню здатності бачити проблемні задачі, формулювати педагогічні задачі, пропонувати різні шляхи їх розв'язування та обирати оптимальний спосіб досягнення мети за певних умов.

Роботу з підготовки студентів до використання кейс-технології розпочинаємо із актуалізації знань щодо суті конкретної ситуації, основних її понять: ситуація, задача, завдання, педагогічна ситуація, соціально-педагогічна ситуація, види суперечностей у соціально-педагогічній ситуації. Також нагадуємо алгоритм розв'язування проблемної задачі, з яким студенти ознайомилися під час вивчення загальної педагогіки. На основі цього уточнюємо шлях розв'язування соціально-педагогічної задачі, що виникає на основі соціально-педагогічної ситуації.

Оскільки кейс-технологія розглядається як складна система, в яку інтегровані цілий ряд методів пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, ігрові методи, які повинні бути представлені як діяльнісна інтеграція, то актуалізуємо знання щодо цих методів.

Доцільним є залучення студентів до уточнення суті алгоритму розв'язування проблемних задач, стратегій, що використовуються для аналізу та прийняття рішень (стратегії функціонально-цільового аналізу, аналізу суперечностей, подолання бар'єру. використання інформації, пошуку ідеї, протилежної загальноприйнятій чи найбільш очевидної, оцінних суджень, прийняття рішень).

Достатньо багато уваги приділяємо визначенню змісту різноманітних способів організації колективного прийняття рішення, як-от: метод ключових запитань, метод «Шість капелюхів», метод «Трьох стільців», мозковий штурм, метод номінальної групи, метод Дельфі, круговий збір ідей, метод «вогонь по керівнику», метод вільних асоціацій, метод матричного структурування тощо.

Наступний етап присвячено з'ясуванню способів використання кейс-технології у соціально-педагогічній роботі: використання ситуацій, що спонтанно виникли, для розв'язування завдань розвитку та формування

особистості; моделювання спеціальних соціально-педагогічних ситуацій; використання кейсів для оволодіння учасниками соціально-педагогічного процесу здатністю доцільно діяти у різноманітних ситуаціях, приймаючи самостійне рішення.

Важливим аспектом професійної освіти соціальних педагогів є формування у них потреби у розвитку здатності до самостійного прийняття рішень у різноманітних ситуаціях взаємодії з учасниками соціально-педагогічного процесу.

Значний час у практичній роботі зі студентами приділяємо роботі з аналізу конкретних ситуацій, у процесі якої вони оволодівають як алгоритмом аналізу всіх обставин виникнення ситуації, характерних для неї суперечностей, що спонукають до визначення педагогічної задачі, так і проектуванням використання ситуацій у соціально-педагогічній роботі.

Для визначення всіх обставин виникнення ситуації та їх розуміння пропонуємо опис конкретної ситуації, що виникає у професійній діяльності соціального педагога, в якому потрібно виділити 3–5 іменників, що є ключовими для розуміння суті ситуації чи суперечності, котра її характеризує. Далі необхідно назвати 3–5 дієслів, що найбільш точно характеризують дії учасників ситуації. Також можна запропонувати підібрати прикметники або прислівники, що описують емоційний стан учасників ситуації. Кожен студент записує на окремому аркуші підібрані слова і обґрунтовує, чому вони, на його думку, точно відображають чи не відображають зміст ситуації.

Звертаємо увагу на контекст як словесне оточення, що дає змогу зрозуміти значення слова в тексті чи конкретного факту, події в описаній ситуації. Це дає змогу встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що особливо важливо для подолання такої особливості кліпового мислення як розуміння подій пов'язаними, якщо вони мають часову близькість, а не фактологічну. Для розуміння ж суті суперечностей, які виникають у соціально-педагогічному процесі, та формулювання професійних задач необхідне розуміння того, що причинами певних явищ, подій, поведінки, діяльності людини є не лише те, що

лежить на поверхні, що пов'язане безпосередньо у часі, а й приховані події, обставини тощо. На основі такого аналізу студенти можуть більш чітко сформулювати професійну задачу, яку необхідно розв'язувати у запропонованій ситуації.

Зазвичай, ознайомлення студентів із описом ситуації, яка подана як фрагмент, що взятий із досвіду роботи соціального педагога, соціальних мереж, літературних та інших джерел, приводить їх до висновку, що в короткому описі недостатньо інформації для обґрунтованого прийняття рішення. Це спонукає студентів до пошуку додаткової інформації, розвиває їхні вміння формулювати запитання, бачити суперечності, знаходити достовірну інформацію.

З метою розвитку професійного мислення доцільно використовувати опис однієї й тієї ж конкретної ситуації від імені різних її учасників. У цьому разі виникає потреба у відокремленні фактів від суб'єктивних міркувань, ставлень, емоційного стану людини, яка описує ситуацію. Студенти починають відчувати, що не завжди суб'єктивна оцінка людиною своєї діяльності, окремих її дій відповідає об'єктивному стану речей. Таким чином майбутні соціальні педагоги набувають практичний досвід взаємодії, навчаються приймати певні рішення, розв'язувати професійні задачі із урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників, певного контексту конкретної ситуації.

На наступному етапі студенти можуть працювати в мікрогрупах чи парах та обговорити, яку інформацію їм ще потрібно отримати та з яких джерел вони можуть отримати таку інформацію. Вміння людини формулювати запитання і логічно відповідати на них є важливою умовою професійного мислення. Самостійне запитання – це природне вираження проблемної ситуації, яка склалася у свідомості людини. Саме у запитанні міститься суперечність між наявними знаннями і перспективними, що намічені у внутрішній потребі людини. Тому доцільно, щоб студенти не лише формулювали запитання, а й обговорювали, що відкриє нового сформульоване певним чином запитання, чи сприятиме отримуванню фактичної інформації, чи дозволить оцінити ситуацію, проаналізувати проблему, поведінку дійових осіб, їхні способи спілкування,

спрогнозувати можливі наслідки розвитку ситуації. На основі отримання основної та додаткової інформації студенти мікрогруп пропонують свої варіанти розв'язання проблемної задачі, що виникає у конкретній ситуації.

Для досягнення мети розв'язування задачі, що виникає в конкретній ситуації, особистість повинна відібрати чи актуалізувати ті знання, які потрібні для досягнення мети, а можливо й здобути нові знання, відповідно до об'єктивних обставин, мети і умов визначити конкретні способи і засоби діяльності.

Сучасні студенти досить часто для знаходження потрібної інформації для вирішення тієї чи іншої професійної задачі користуються певною пошуковою системою, і знайшовши перше ж джерело, зразу його використовують. При цьому не завжди переконуються у достовірності інформації, що міститься у цьому джерелі. Для подолання такого недоліку доцільно організувати роботу студентів у вебквестах відповідно до таких етапів: 1) визначити проблему та інформацію, яку потрібно мати для того, щоб розв'язати цю проблему; 2) ознайомитися із запропонованими джерелами, перейти до інших джерел, на які посилаються автори запропонованих джерел; 3) на основі порівняння визначити, які із джерел містять достовірну, обґрунтовану інформацію; 4) інтегрувати матеріал, що отримано з різних джерел, представити інформацію у вигляді, що відповідає умовам її подачі; 5) оцінити якість проведеної роботи; 6) вирішити конкретну проблему на основі наявної інформації або ж спрогнозувати, при вирішенні яких проблем буде корисною отримана інформація; 7) зробити пізнавальний висновок: завдяки чому вдалося отримати достовірну інформацію та завдяки яким логічним операціям досягли розв'язання сформульованих проблем.

Важливим етапом аналізу конкретних ситуацій є спільне обговорення прийнятих рішень із виокремленням його сильних та слабких сторін, можливостей та загроз. Ми пропонуємо у кожній групі виділити по одній особі, яка буде визначати сильні сторони прийнятого рішення, друга особа – його слабкі сторони, третя особа – можливості впровадження рішення у практичну

діяльність, четверта особа – загрози, що можуть виникнути. Таким чином аналізуються запропоновані кожною мікрогрупою способи розв’язування, що дозволяє встановити ланцюжок зв’язку між умовами протікання ситуації, можливими результатом і наслідками прийнятого рішення. На основі такого аналізу формуються стратегії діяльності в аналогічних та схожих ситуаціях.

На цьому етапі автори певних пропозицій щодо розв’язування проблемної задачі включаються у рефлексивну діяльність, аналізують і оцінюють власну діяльність, звертаючи увагу на труднощі, що виникли у процесі прийняття рішення. Важливим складником цього етапу є аналіз запитань, які були сформульовані для отримання додаткової інформації щодо ситуації: чи правильно вони були сформульовані, чи було їх достатньо для прийняття рішення.

Заключним етапом роботи над конкретною ситуацією є формулювання висновків, на основі яких здобувачі вищої освіти не лише визначають оптимальний розв’язок проблемної задачі, а й розвивається здатність обирати раціональні методи аналізу ситуацій та способи розв’язання всіх проблем подібного типу, а отже – переходити від окремого випадку до більш загальних висновків і узагальнень.

Спрямованість обговорення у процесі аналізу конкретних ситуацій полягає не лише на засвоєння теоретичних знань, а на пошук нового знання, що стане орієнтиром для самостійної роботи, а також на усвідомлення своє мисленнєвої діяльності. При цьому ми спираємось на положення психологів, які відстоюють діяльнісно-кооперативний підхід до навчання, суть якого полягає в тому, що спосіб співробітництва у спільній діяльності є інваріантним по відношенню до предмета цієї діяльності. Отже, навчання здобувачів освіти співробітництву є загальним способом введення їх у будь-яку предмету діяльність.

Таким чином, зміст роботи студентів – вивчення ситуації та підготовка рішення, що є оптимальним способом діяльності у запропонованій ситуації. Виконання такого завдання полягає у самостійному аналізі майбутніми фахівцями запропонованої ситуації, виділенні у ній професійної задачі та

пошукові необхідної для її розв'язування інформації, обґрунтуванні ефективності запропонованого способу дій з урахуванням внутрішніх та зовнішніх умов протікання ситуації. Послідовність роботи над аналізом конкретних ситуацій передбачає розвиток активності в розумовій діяльності студентів як перехід від дій, що стимулюються завданнями викладача, до самостійної постановки запитань, від дій, пов'язаних з вибором уже відомих шляхів і способів, до самостійних пошуків розв'язування задач і далі – до вироблення уміння самостійно бачити проблеми і досліджувати їх.

Нами розроблена система навчально-професійних ситуацій для формування у майбутніх соціальних педагогів умінь використання кейс-технології у наступній діяльності. Використання цієї системи апробовано під час вивчення навчальних предметів «Методи соціальної роботи» та «Основи профорієнтаційної роботи».

Навчально-професійні ситуації, що ми пропонуємо для аналізу при розгляді теоретичного матеріалу на лекціях, формуванні практичних умінь під час семінарсько-практичних занять та для самостійної роботи, розроблені на основі реальних життєвих ситуацій, ситуацій взаємодії соціального педагога з учасниками соціально-педагогічного процесу – професійних ситуацій, літературних творів, фільмів та мультфільмів, віртуальних соціальних мереж.

Професійні ситуації виникають як результат взаємодії соціального педагога з вихованцями, дітей між собою та їхнім оточенням, потребують доцільних дій педагога для розв'язання проблеми, що виникла. Вони відрізняються неоднозначністю і варіативністю подальшого розгортання. Навчально-професійні ситуації відрізняються від реальних ситуацій тим, що у реальній ситуації педагог бере безпосередню участь в її аналізі та реалізації прийнятого рішення, а у навчально-професійній ситуації студенти беруть участь лише в аналізі цієї ситуації, пропонуванні та обговоренні способів розв'язування проблемних задач, а не в реалізації варіантів дій у реальних умовах соціально-педагогічного процесу.

Вважаємо доцільним використання навчально-професійних ситуацій різних видів з урахуванням основ для їх класифікації.

Обов'язковою умовою навчально-професійної ситуації є наявність суперечності, що викликає потребу у формулюванні професійної задачі. Тому всі навчально-професійні ситуації розподіляємо на ситуації за ступенем вираження суперечності: з очевидно вираженою суперечністю і з неявно вираженою суперечністю. Суперечності з очевидно вираженою суперечністю використовуються на початкових етапах вивчення навчальної дисципліни, оскільки у таких ситуаціях вже визначена проблема, яку потрібно розв'язати. Більш ефективним для розвитку професійного мислення, здатності діяти у ситуаціях невизначеності, які є найбільш розповсюдженими у діяльності соціального педагога, є включення студентів в аналіз ситуацій з неявно вираженою суперечністю. Аналізуючи такі ситуації майбутні фахівці на основі детального розгляду умов їх протікання, виокремивши неявні суперечності, можуть формулювати не одну, а декілька професійних задач. Обговорення сформульованих професійних задач є основою розуміння майбутніми фахівцями необхідності врахування як тактичних, так і стратегічних цілей соціально-педагогічної діяльності.

На алгоритм прийняття рішення у конкретній ситуації впливає і ступінь наявності інформації щодо умов її протікання. Відповідно до цього пропонуємо для аналізу як ситуації із достатньою інформацією, так із неявно вираженою інформацією, а також ситуації із суперечливою початковою інформацією. Конкретні ситуації із достатньою інформацією, як правило, передбачають детальний опис дій та характеристику всіх її учасників. Отримавши таку інформації студентам достатньо легко визначити професійну задачу. Конкретні ситуації із суперечливою початковою інформацією базуються на описі дій зі слів декількох осіб, які є учасниками, наприклад, конфлікту. Такі ситуації та ситуації із неявно вираженою інформацією спрямовані на формування уміння отримувати достатньо інформації для адекватного прийняття рішення щодо способу розв'язування професійної задачі. У цьому разі студенти, перш ніж

сформулювати професійну задачу та знайти способи її розв'язування, повинні спрогнозувати, яким чином у реальному соціально-педагогічному процесі соціальний педагог може отримати достовірну інформацію.

Конкретні ситуації також поділяються на види із урахуванням їх складності. Найпростіші навчально-професійні ситуації – це ситуації-вправи, у яких студенти тренуються у розв'язуванні нескладних завдань, використовуючи метод аналогії. У ситуаціях-оцінках вже запропонований спосіб розв'язування проблемної задачі у конкретній ситуації, який необхідно оцінити з урахуванням умов протікання цієї ситуації. У ситуаціях-проблемах учасники її обговорення знаходять причину виникнення описаної ситуації, формулюють задачу і знаходять оптимальне розв'язання.

Конкретні навчально-професійні ситуації урізноманітнюємо і за способом створення. У ситуації несподіваності учасники обговорення ознайомлюються із фактами, що викликають подив, здаються парадоксальними, вражають несподіваністю. Ситуація конфлікту характеризується тим, що в ній нові факти, життєвий досвід, уявлення особистості вступають у суперечність з усталеними науковими теоріями, уявленнями. Ситуація вибору створюється у тих випадках, коли пропонується обрати правильне розв'язання із ряду можливих і відомих та обґрунтувати свій вибір. Ситуація спростування передбачає ознайомлення студентів із певним розв'язанням проблемної задачі, що запропоноване учасниками соціально-педагогічного процесу, яке необхідно спростувати. Прикладом останньої конкретної навчально-професійної задачі є опис ситуації, коли батько позитивно оцінює поведінку сина-підлітка «давати здачу», не пояснюючи при цьому різниці між захистом і нападом і примушуючи його повірити в те, що агресія та сила завжди допоможуть вирішувати будь-які проблеми та добиватися успіху. Завданням для студентів є підбір аргументів для спростування такого способу оцінювання поведінки підлітка.

Оволодінню майбутніми фахівцями різними видами аналітичної діяльності сприяють конкретні ситуації, в яких пропонується використати проблемний,

системний, праксеологічний та прогностичний аналіз (за класифікацією видів аналітичної діяльності, що представлені у дослідженні Ю. Сурміна [153]).

У навчально-професійних ситуаціях, в яких потрібно застосувати проблемний аналіз, пропонує такі варіанти завдань: а) аналіз проблемного змісту ситуації, наприклад, виявити суперечність, що існує в неявному вигляді; б) аналіз проблемних умов ситуації, наприклад, визначити можливі причини тієї чи тієї поведінки вихованця, який певним чином зреагував на оцінювальне висловлювання соціального педагога; в) аналіз проблемних наслідків ситуації, наприклад, спрогнозувати наступні дії вихованців залежно від їхнього типу темпераменту.

Системний аналіз як розгляд об'єкта в якості певної системи, що характеризується структурою і функціями, використовуємо у навчально-професійних ситуаціях, де потрібно скористатися: а) дескриптивним аналізом, коли на підставі наявної структури формуються функції, наприклад, на основі відповідності індивідуально-психологічних характеристик старшокласника вимогам різних видів професійної діяльності визначити функції профорієнтаційної роботи у запропонованій конкретній ситуації; б) конструктивний аналіз, тобто на підставі заданих функцій створюється структура, наприклад, на основі визначених функцій самооцінки особистості щодо відповідності особистісних якостей певній професії необхідно створити структуру оцінювального судження педагога з метою стимулювання вихованця до адекватної самооцінки.

Праксеологічний аналіз, що передбачає розгляд діяльнісних процесів з точки зору їх оптимізації, використовуємо у таких навчально-професійних ситуаціях: а) аналіз шляхів оптимізації діяльності, наприклад, пропонується конкретна ситуація консультування старшокласника щодо вибору професії і декілька варіантів дій, потрібно вибрати оптимальний і обґрунтувати його; б) алгоритмізація і моделювання діяльності, наприклад, сформулювати на прикладі конкретної ситуації алгоритм (лінійний і розгалужений) оцінювання

діяльності старшокласника щодо самовдосконалення відповідно до вимог оволодіння конкретною професією.

Використання прогностичного аналізу, що спрямований на формування передбачень щодо наступного розвитку ситуації, поділяється на такі види: а) застосування нормативного прогностичного аналізу, коли задається майбутній стан системи і визначаються способи досягнення такого стану, наприклад, як за допомогою методу оцінювання дій хлопчиків і дівчаток досягнути толерантних відносин між хлопчиками і дівчатками як майбутнього стану; б) пошуковий прогностичний аналіз, суттю якого є побудова моделей, за допомогою яких визначається ситуація майбутнього, наприклад, необхідно створити модель професійного відбору на основі оцінки соціальних характеристик особистості.

Для розв'язування проблемних задач у професійній соціально-педагогічній діяльності важливим є володіння фахівцем евристичними методами аналізу інформації. Відповідно до видів цього аналізу (Ю. Сурмін [153]) нами розроблені такі навчально-професійні ситуації: на декомпозицію, на використання методів аналізу, агрегування, аналогії, позбавлення, проб, амбівалентності та суперечності, парадоксу, індукції та дедукції, емпатії, «від супротивного», пошуку альтернатив, SWOT-аналізу, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, об'єднання засобів альтернативних систем, нормативного та балансового методу.

Навчально-професійні ситуації на декомпозицію передбачають розчленування будь-якого складного явища на прості складники. У цьому завданні студенти знайомляться із описом ситуації, в якій відбувається взаємодія соціального педагога з іншими суб'єктами соціально-педагогічного процесу. Необхідно визначити, хто є учасниками взаємодії, з яких діяльностей складається така взаємодія, що є її предметом, які дії та операції виконують учасники взаємодії, якого результату досягають або не досягають. Виконання такого завдання сприяє розвитку вміння спиратися на вихідні положення, адже передбачає розгляд ситуації всебічно, а не лише з однієї сторони. Наприклад, студентам пропонується переглянути відеозапис фрагменту профорієнтаційного заходу з підлітками із завданням виокремити в ньому такі частини: дії

соціального педагога і реакції підлітків; зміст матеріалу і відповідність його віковим особливостям підлітків; досягнення чи недосягнення мети заняття.

Вибудовування причинно-наслідкових ланцюжків, з'ясування першопричин або конкретних наслідків позитивної або негативної поведінки, діяльності окремих учасників соціально-педагогічного процесу є суттю навчально-професійних ситуацій. Під час аналізу таких ситуацій потрібно враховувати, що кожна ситуація не може розглядатися окремо від інших ситуацій і без зв'язку із загальною системою роботи соціального педагога та діяльності закладу освіти в цілому. Будь-яка ситуація має свої причини (низку попередніх дій та подій) і наслідки (подальший розвиток). Проте, не обов'язково подія, яка відбулася безпосередньо перед початком ситуації, є причиною виникнення проблемної задачі, що описана в ситуації. Наслідки можуть стати причинами подальших педагогічних дій, що може впливати як на формування особистості освітньо-виховного процесу, так і на соціально-психологічний клімат в колективі та міжособистісні взаємини. Зокрема, такою є ситуація, в якій пропонується визначити причини виникнення невідповідності моральної поведінки вихованців їхнім знанням норм і правил поведінки, виділивши не лише найближчі педагогічні впливи, а й ті, що були віддалені в часі. Наступним завданням є пропозиція проаналізувати застосування різних методів впливу, в тому числі й методів порівняння, самооцінки, оцінки, заохочення й покарання у такій ситуації та визначити, які можуть бути наслідки їх використання.

Ситуації на використання нормативного методу аналізу включають обґрунтування сукупності нормативів, що відображають ефективність певних дій, системи в цілому, тобто порівняння реальної системи чи конкретних дій, операцій з нормативними, що дозволяє виявити характер відхилення від норми. Завдання полягає в тому, щоб спираючись на різні критерії, визначити, наскільки ефективною була діяльність учасників ситуації. Результатом виконання такого виду завдань є розвиток умінь спиратися на вихідні положення, знаходити приховані припущення, користуватися прийомами фактичного підтвердження, підбирати аргументи, розрізняти слабкі та сильні аргументи. Наприклад,

ситуація, завданням аналізу якої є обґрунтування об'єктивності висновку соціального педагога щодо психологічних особливостей старшокласника, їх відповідності певній професії, що зроблений на основі використання стандартизованих тестів. У цій ситуації подається копія заповнених бланків стандартизованих тестів, а також висновків соціального педагога. Студентам у цьому разі потрібно порівняти результати, що отримані учнем, із критеріями оцінювання тесту, а також провести зіставлення зробленого соціальним педагогом висновку з цими нормами.

Ситуації на використання методу агрегування передбачають перетворення первинної моделі у модель з меншим числом перемінних або обмежень. Зокрема, це ситуації професійної взаємодії, в яких беруть участь декілька осіб, коли діяльність розпочиналася як єдність, а з часом розділилася на багато окремих діяльностей. Під час аналізу таких ситуацій одна думка породжує безліч інших думок, які часто-густо приводять до втрати розуміння суті ситуації. Для подолання такого недоліку можна обмежитися лише розглядом окремої діяльності, наприклад, діяльності лише однієї людини, не розглядаючи дії інших учасників, або розглянути діяльність двох учасників ситуації, що спрямовані на досягнення однієї й тієї ж мети. У разі використання таких ситуацій розвиваються вміння бачити проблемну ситуацію, розуміти, що діяльність із її розв'язування може розбиватися на окремі кроки, що певні дії спонукають до виконання інших дій, і ці ж дії є причиною потреби в іншій діяльності. Отже, розвиваються вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, працювати з ними. Наприклад, ситуація, в якій описується міжособистісний конфлікт старшокласника та батька щодо профілю подальшої освіти, до яких поступово залучаються й інші члени родини та працівники закладу освіти. Завдання полягає в оцінці таких конфліктів та формулюванні можливих дій соціального педагога для його розв'язання. Аналізуючи такі ситуації, спочатку пропонується обмежитися лише розглядом ситуації взаємодії старшокласника і батька, не розглядаючи дії інших членів родини та працівників закладу освіти.

На основі ситуацій на аналогію, в яких необхідно довести схожість, подібність між двома об'єктами та перенести систему пояснення з одного об'єкта на інший, можна визначити напрям діяльності з пошуку варіанту дій в схожих ситуаціях, спираючись на відомий спосіб дій, самостійно дійти висновку про можливість його використання в інших умовах. При цьому варто звернути увагу на те, що шкідливо робити узагальнення на основі одно-двох фактів, проводити повну аналогію в схожих, але таких, що дещо відрізняються, ситуаціях. Наприклад, завдання, в якому пропонується дві ситуації. У першій ситуації представлено опис використання методу «рівний – рівному» із підлітками з метою стимулювання здорового способу життя, подолання шкідливих звичок. У другій ситуації описані особливості взаємин підлітків із сім'ї внутрішньо переміщених осіб і стоїть завдання запропонувати алгоритм використання методу «рівний – рівному» у цій ситуації.

Навчально-професійні ситуації на використання методу позбавлення базуються на поступовому позбавленні значної групи складових на підставі закону позбавлення третього, суть якого в тому, що справа виглядає так, як ідеться у висловлюванні, або так, як твердить заперечення, й третього не дано. Наприклад, ситуація, в якій необхідно використати методи для оцінки аморального вчинку дитини, як-от: крадіжка телефону в однокласника, бійка між двома учнями, цькування однокласниці тощо.

Ситуації на використання балансового методу передбачають визначення двох сторін будь-чого, зрівнювання одне одного, визначення цілого. Наприклад, пропонується опис ситуації конфлікту батьків із вчителем-переметником щодо використання формувального оцінювання у навчанні учня, який з певних причин не засвоїв навчальний матеріал, потребує додаткових занять. З одного боку соціальний педагог розуміє, що вчителю необхідно об'єктивно оцінювати рівень навчальних досягнень учнів, а з іншого боку підтримує думку батьків дитини, що таке оцінювання призвело до втрати дитиною віри в свої можливості.

У навчально-професійних ситуаціях на використання методу проб, вибору певних об'єктів із сукупності та їх випробування пропонується опис ситуації

професійної діяльності та перелік варіантів дій, які можуть бути як ефективними в описаній ситуації, так і шкідливими. Необхідно діяти методом проб: послідовно аналізувати використання кожного із запропонованих способів дій, а потім обрати із них той, який є оптимальним у конкретній ситуації. Наприклад, пропонується ситуація з описом агресивної поведінки вихованця, з яким соціальний педагог повинен провести індивідуальну роботу, та перелік оцінювальних суджень. Студентам потрібно обрати ті, які будуть оптимальними у такій ситуації, а потім спробувати програти такі ситуації, визначивши, які почуття виникають у тих, хто сприймає певні оцінювальні судження.

Навчально-професійні ситуації на використання методу амбівалентності та суперечності передбачають підбір для пояснення певного явища амбівалентного йому явища, пошук суперечностей, що визначають суть явища. Наприклад, ситуація, в якій, на перший погляд, відсутня будь-яка суперечність. Учениця завжди виявляє ініціативу під час організації соціальним педагогом різних форм роботи з класом, соціальний педагог кожен раз у присутності інших учнів класу оцінює роботу учениці словами «Дякую. Ти – моя найкраща помічниця». Студентам необхідно визначити, які позитивні та негативні якості може формуватися у цієї учениці через використання такої оцінки її діяльності. У цьому разі вони знаходять приховану суперечність. Також доцільно визначити, в якому випадку в інших учнів можуть виникати амбівалентні почуття у зв'язку із такою ситуацією.

Розгляд явища з несподіваних позицій, що не відповідають загальноприйнятим уявленням, є суттю навчально-професійних ситуацій на використання методу парадокса. Такі завдання базуються на конкретних ситуаціях, в яких учасники використовували дії, операції чи засоби, які не є характерними для розв'язання завдань професійної діяльності, але досягали бажаного результату. Завдання для студентів полягає в обґрунтуванні, чому використання нестандартного способу діяльності сприяло досягненню мети. Під час групового пошуку відповіді такого завдання майбутні фахівці навчаються робити збалансовані оцінні судження, встановлювати зв'язки, працювати з

причинно-наслідковими відношеннями. Зокрема, є пропозиція обрати методи впливу на поведінку учня, яка, на перший погляд, видається такою, що суперечить загальноприйнятим нормам і правилам, проте в описі ситуації подається характеристика мотивів учинків інших дітей, що також потрібно врахувати при виборі методів соціально-педагогічної роботи.

У ситуаціях на використання методів індукції та дедукції потрібно сформулювати на основі знань про частину явищ, що описані в них, висновок про весь клас явищ, чи виконати протилежне завдання – на основі окремих випадків реакції суб'єктів соціально-педагогічного процесу сформулювати висновок щодо застосування способів вирішення тих чи тих завдань. Зокрема, такими є ситуації, в яких студентам необхідно на основі окремих випадків реакції дітей на використання певних методів соціально-педагогічної роботи сформулювати висновок щодо ефективності сукупності методів впливу на особистість.

Входження в образ об'єкта, який є діючою особою у ситуації, осмислення його стану із урахуванням здійснюваних ним дій – зміст навчально-професійних ситуацій на використання методу емпатії. Такі ситуації є основою для проведення ділових ігор, коли студент виконує роль соціального педагога, дитини, підлітка, юнака чи інших учасників соціально-педагогічного процесу і йому потрібно осмислити ситуацію з позиції особистості, по відношенню до якої використовують певні методи впливу, висловити ті почуття, які можуть виникнути у випадку обраного способу взаємодії у конкретній ситуації.

У навчально-професійних ситуаціях на використання методу «від супротивного», що передбачає зміну ситуації на діаметрально протилежну та осмислення її, завдання полягає у пошуку відповіді на запитання, що було б, якби одна із дійових осіб ситуації діяла протилежно, ніж це описано в ситуації. При цьому таке запитання формулюється на кожному етапі розгортання ситуації. Виконання цього завдання сприяє розвитку уміння проводити порівняння, бачити залежність результатів від засобів, що використовуються.

Значна частина із запропонованих видів навчально-професійних ситуацій є одночасно і ситуаціями, що спрямовані на пошук альтернатив, не одного варіанту дій соціального педагога, а декількох варіантів, які потім перевіряються в ході ділових ігор.

Навчально-професійні ситуації з використанням SWOT-аналізу передбачають виявлення сильних і слабких сторін, а також загроз і можливостей, а відтак – встановлення ланцюжка зв'язку між ними, що в подальшому можуть бути використані для формування стратегії діяльності. (SWOT – аббревіатура складена з перших букв англійських слів: сила, слабкість, можливості та загрози). Наприклад, ситуація, в якій соціальний педагог у профорієнтаційній роботі спирається лише на певні стандартизовані тести вивчення особистості школяра. Студентам потрібно визначити позитивні і негативні сторони такого підходу соціального педагога, їх можливостей та загроз використання.

На основі попередніх видів навчально-професійних ситуацій розробляються ситуації, що передбачають використання методу об'єднання засобів альтернативних систем, тобто таких систем, які мають хоча б одну пару переваг і протилежних недоліків: те, що добре в одній із них, у другій – погане, й навпаки. Через таке об'єднання з усуненням недоліків дозволяє створити певну значно досконалішу систему, ніж будь-яка з окремих альтернатив. Такі завдання виконуються на основі опису двох ситуацій, в яких дійові особи використали діаметрально протилежні способи дій для досягнення однієї й тієї ж мети, але у кожного способу були свої переваги та недоліки. Ці ситуації є продовженням їх аналізу на основі SWOT-аналізу, коли потрібно визначити умови, за яких буде ефективним поєднання різних методів соціальної роботи.

На основі аналізу різних видів навчально-професійних ситуацій, обрання та обґрунтування оптимальних способів розв'язування професійних задач, ознайомлення із вимогами та особливостями використання кейс-технології у соціально-педагогічній роботі залучаємо студентів до моделювання соціально-педагогічних ситуацій, які можуть бути використані соціальним педагогом для розв'язання завдань розвитку та формування особистості в закладі освіти.

Моделювання соціально-педагогічних ситуацій відбувається під час поєднання індивідуальної та групової роботи. Відповідно до теми занять студентам пропонується описати конкретну ситуацію, яку можна використати з метою формування у старшокласників умінь приймати самостійне рішення під час спілкування з однолітками. Студенти письмово описують розроблені ними ситуації.

На наступному етапі відбувається взаємне рецензування запропонованих ситуацій. Кожен студент обирає одну із розроблених ситуацій і рецензує її, ставши на місце того учасника соціально-педагогічного процесу, на якого спрямована соціально-педагогічна ситуація.

На третьому етапі, стадії саморецензування, прочитавши й оцінивши роботу товариша, кожен студент повертається до власної роботи і пише на неї саморецензію.

На наступному етапі студент отримує рецензію на свою роботу і повинен відповісти на неї. Після цього кожен студент, з огляду на недоліки, виявлені у власній роботі, а також зауваження, зроблені товаришем, повинен внести зміни у розроблену ним соціально-педагогічну ситуацію, що спрямована на індивідуальний розвиток особистості у соціально-педагогічному процесі.

Доцільно виконувати завдання на моделювання соціально-педагогічних ситуацій на основі актуалізації знань щодо посадових обов'язків соціального педагога в закладі освіти та інших установах. Завдання із моделювання соціально-педагогічних ситуацій може бути варіативним із урахуванням особливостей контингенту вказаних закладів чи установ та посадових обов'язків соціального педагога.

Виконання завдань із моделювання змісту соціально-педагогічної ситуації продовжується моделюванням ходу її аналізу та розв'язування проблемної задачі з певною категорією учасників соціально-педагогічного процесу під час самостійної роботи та реалізацією розробленої моделі у процесі ділової гри «Акваріум».

На початку проведення гри студенти ознайомлюються із змістом розроблених конкретних ситуацій та обирають ту ситуацію, яку будуть обговорювати. Група об'єднується у дві мікрогрупи. У першій групі розподіляються ролі соціального педагога та учнів чи інших учасників залежно від дійових осіб ситуації. Далі відбувається реалізація моделі обговорення ситуації, яка розроблялася під час самостійної роботи. Студент в ролі соціального педагога організовує аналіз ситуації, формулювання задачі, яку потрібно розв'язати, висунання та перевірку гіпотез, вибору оптимального розв'язку проблемної задачі.

Друга мікрогрупа студентів – незалежні експерти, які спостерігають за діями «соціального педагога» та «дітей», не втручаючись у хід обговорення. Під час спостереження потрібно: а) визначити, які потреби викликають прийняття рішення в описаній ситуації; б) проаналізувати, як «соціальний педагог» здійснював керівництво груповим обговоренням; в) визначити, чи висували учасники обговорення декілька гіпотез, яким чином відбувалося доведення правильності чи хибності висунутих гіпотез; г) з'ясувати, завдяки чому було прийняте оптимальне рішення; д) визначити, чи відбувалось оцінювання прийнятого рішення та рефлексія діяльності учасників обговорення конкретної ситуації; е) виокремити у запропонованому фрагменті аналітичний, проєктивний та виконавчий рівень; є) визначити ефективність створеної ситуації та ходу її обговорення для формування здатності діяти у певних ситуаціях, приймати самостійні рішення; ж) виокремити умови, за яких цей процес буде ефективним.

Завершальним етапом роботи є спільне обговорення ходу та результатів ділової гри, прийняття рішень щодо ефективності використання кейс-технології у роботі соціального педагога з певною категорією учасників соціально-педагогічного процесу.

Спостереження за діяльністю майбутніх фахівців у процесі семінарсько-практичних занять та виробничої практики засвідчує високу результативність впровадження кейс-технології у професійну освіту соціальних педагогів.

Аналіз навчально-професійних ситуацій, під час якого увага зосереджується не лише на оволодінні інформацією щодо змісту та методів соціально-педагогічної роботи відповідно до посадових обов'язків соціального педагога, а й на розвитку інтелектуальних умінь студентів, здатності діяти у стандартних і непередбачуваних ситуаціях, сприяє зміні на краще мотивації майбутніх фахівців до діяльності, спрямованої на оволодінні знаннями й уміннями щодо реалізації завдань соціально-педагогічної роботи, забезпечується перехід від зовнішньої позитивної мотивації до внутрішньої позитивної умотивованості.

Для багатьох студентів відбувається трансформація знань про мету, зміст, технології та методи соціально-педагогічної діяльності у професійно-орієнтовані. Майбутні фахівці набувають досвід первинного досвіду розв'язування проблемних завдань соціально-педагогічної роботи у процесі взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. У студентів відбувається й становлення елементів професійної позиції особистості, що проявляється в усвідомленні ними своєї відповідальності за кожну дію, кожне прийняте рішення у соціально-педагогічній діяльності.

SECTION 7. THEORY AND TEACHING METHODS

DOI: 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1.7.1

7.1 The higher education applicants' innovation competence contents in the field of training foreign languages and cultures

У цьому розділі монографії ми висвітлили такі питання: сутність та зміст інноваційної компетентності, формування інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти, інноваційна компетентність у галузі навчання іноземних мов і культур (ІМіК), знання про інноваційну діяльність у сфері навчання ІМіК; уміння реалізувати інновації у галузі навчання ІМіК; здатності до комунікації про інновації у навчанні ІМіК; здатності до автономності та відповідальності у реалізації інновацій у навчанні ІМіК.

Проблемі інноваційної діяльності в освіті наразі приділяється значна увага. У 2023 році Міністерством освіти і науки України затверджено «Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти». У цьому розділі монографії ми скористалися тлумаченнями термінів, наведених у зазначеному документі, які пов'язані з досліджуваною нами проблемою. «Інноваційна діяльність у сфері освіти – діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок» [166, с. 6]. Згідно з цим же Положенням «освітні інновації – новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські моделі, технології, методи, що підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності, змінюють результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові: освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; освітні, педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання; технології управління закладом освіти, системою освіти» [166, с. 6]. І нарешті інноваційна діяльність передбачає серед іншого розроблення та використання «освітніх технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, виховання та управління освітою» [166, с. 6].

Реалізація інноваційної діяльності нерозривно пов'язана з формуванням інноваційної компетентності (ІК). Під **ІК в освіті** ми, слідом за Скоролітньою А. І. [167], маємо на увазі інтегративне особистісне утворення, яке визначає здатність учителя якісно розв'язувати завдання педагогічної діяльності на базі педагогічної інноватики через синтез необхідних знань, умінь, досвіду діяльності за умови сформованості відповідних професійних якостей. Актуальність дослідження проблеми формування в студентів інноваційної компетентності влучно окреслили у 2024 році Ovbiagbonhia, Robert & Kollöffel, Bas & Pj, Brok «Developing students' innovation competence is becoming increasingly important in higher education, yet few studies have actually investigated whether current learning environments are aimed at promoting this competence and whether students perceive that they have mastered this competence» [168, с. 387]. Цю тезу підтримав і Xiu-Mei Chen зі своїми співавторами «Innovation competence is an essential core literacy skill for 21st century students» [169]. Можна констатувати, що вивченням цієї проблеми науковці різних країн почали займатися орієнтовно сорок років тому і продовжують займатися в наші дні. Наведемо приклади зарубіжних публікацій з 1988 року по 2025 рік у хронологічній послідовності та акцентуємо основні здобутки авторів: 1988 – Т. Amabile. A model of creativity and innovation in organizations; 1990 – F. Farr, & C. Ford. Individual Innovation; 1995 – J. Higgins. Innovation: The core competence. Planning; 2000 – O. Janssen. Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour; 2005 – M. West. Innovation and creativity at work; 2005 – M. West & G. Hirst, Cooperation and Teamwork for Innovation, Essent. Team Work; 2009 – G. Cerinsek & S. Dolinsek. Identifying employees' innovation competency in organisations; 2009 – E. Chell & R. Athayde. The Identification and Measurement of Innovative Characteristics of Young People: Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool; 2010 – J. Voogt & N. Roblin. 21st Century Skills; 2012 – L. Vila, P. Perez, & G. Morillas, Higher education and the development of competencies for innovation in the workplace; 2013 – F. Zhang, A. Kolmos & E. de Graaff. Conceptualizations on innovation competency in a problem-and project-based learning curriculum: from an

activity theory perspective; 2013 – Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. & Engels, N. What core competencies are related to teachers' innovative teaching? 2014 – P. Griffin & E. Care. Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach; 2014 – C. Wang. A longitudinal study of innovation competence and quality management on firm performance; 2016 – K. Carr, R. Kendal & E. Flynn. Eureka!: what is innovation, how does it develop, and who does it?; 2016 – X. Castaner. Redefining creativity and innovation in organisations: suggestions for redirecting research; 2017 – L. Hero, E. Lindfors & V. Taatila. Individual innovation competence: a systematic review and future research agenda; 2017 – N. Bozic. Integrated model of innovative competence; 2018 – C. Richardson & P. Mishra. Learning environments that support student creativity: developing the SCALE; 2019 – M. Keinanen & L. Kairisto-Mertanen. Researching learning environments and students' innovation competences; 2019 – A. Ovbiagbonhia, B. Kolloffel & P.d. Brok. Educating for innovation: students' perceptions of the learning environment and of their own innovation competence; 2019 – B. Silvestre & D. M. Țîrcă. Innovations for sustainable development: moving toward a sustainable future; 2021 – T. Yu, K.-H. Huarng & D.-H. Huang, Causal complexity analysis of the global innovation index; 2021 – R. Ferreras-Garcia, J. Sales-Zaguirre & E. Serradell-Lopez. Sustainable innovation in higher education: the impact of gender on innovation competences. 2021 – F. Fernández-Cruz, & F. Rodríguez-Legendre. The innovation competence profile of teachers in higher education institutions; 2023 – K. Ojo & N. Volkova, Modelling Innovation competence profiles: the empowering roles of self-monitoring and resilience; 2023 – S. Vincent-Lancrin, (ed.). Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement; 2024 – Xiu-Mei Chen, I-Hua Chen, Xing-Yong Jiang, Xu-Dong Li & Jeffrey Hugh Gamble. Factors influencing innovation competence among children and adolescents in China – A multilevel, cross-cohort study.

Аналіз вищезазначених наукових джерел дозволяє стверджувати, що проблемі формування ІК присвячено багато уваги та досліджено чимало питань, пов'язаних з нею. Конкретизуємо основні з них: сутність, визначення та складові ІК; модель ІК; місце та роль ІК у підготовці фахівців різних профілів; вплив

освітнього середовища на формування ІК; фактори впливу на формування ІК; методи формування ІК; створення мотивів для оволодіння ІК; значущість ІК у підготовці вчителів/викладачів; вплив освітніх цілей на формування ІК; відповідність освітніх програм цілям формування ІК; усвідомленість студентами рівня сформованості їхньої ІК; формування ІК у здобувачів освіти різного віку; вплив гендерних особливостей на формування ІК та деякі інші. Щодо змісту ІК, що є предметом нашого дослідження, то до нього зарубіжні науковці найчастіше відносять такі якості здобувачів освіти, як креативність, лідерство, творчу самоефективність, енергійність, схильність до ризику та неординарного розв'язання проблем. Загальноприйнятого трактування змісту ІК вчителів/викладачів у цілому та ІМіК зокрема у зарубіжній освіті, наскільки нам відомо, поки що не існує.

Правомірно звернутися й до публікацій **вітчизняних дослідників** з цієї проблеми. Наведемо кілька прикладів у хронологічній послідовності з 2005 по 2024 рік: 2005 – В. Уруський. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності; 2005 – Л. Ващенко. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону; 2006 – Л. Даниленко. Інноваційний освітній менеджмент; 2009 – О. Ігнатович. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників; 2012 – І. Дичківська. Інноваційні педагогічні технології; 2014 – Н. Венцева, О. Карапетрова. Інноваційна компетентність як складова професійної діяльності сучасного педагога; 2014 – І. Коновальчук. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів; 2015 – О. Проценко, С. Юрочко. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура; 2016 – О. Огієнко (ред.). Інноваційна діяльність вчителя: Термінологічний словник; 2017 – О. Євдокімова, Н. Алексеєнко. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця; 2018 – В. Харагірло. Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти; 2019 – А. Шерудило. Сутність, зміст, структура і функції інноваційної діяльності вчителя в умовах модернізації педагогічної освіти; 2020 – Л. Штефан.

Інноваційна компетентність сучасного педагога; 2020 – В.Тюріна, І. Данченко. Структура інноваційної компетентності викладача закладу вищої освіти; 2021 – Т. Атрощенко. Інноваційна компетентність майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти: теоретичні та методичні площини; 2022 – Н. Венцева, О. Карапетрова. Інноваційна компетентність як складова професійної діяльності сучасного педагога; 2023 – Л. Бурчак. Дефініціювання феномену інноваційної компетентності в педагогічній теорії і практиці; 2023 – С. Кириленко. Інноваційна компетентність – важлива складова педагогічної діяльності сучасного вчителя; 2024 – Н. Грицай, О. Попельницька. Формування та розвиток інноваційної компетентності у майбутніх учителів біології в закладах вищої освіти; 2024 – А. Скоролітня. Інноваційна компетентність учителя: дефінітивний аналіз; 2024 – S. Nikolaeva. Prospective foreign languages teaching professionals' innovation competence structure. Culturology, upbringing and education as components of pedagogical and philological activity.

Опрацювання значної кількості наукових публікацій вітчизняних дослідників дає нам право констатувати, що проблема формування ІК знаходиться у фокусі їхньої уваги. З різною повнотою ними розглянуто такі kwestії: сутність, зміст і структура ІК; способи формування готовності вчителів до інноваційної діяльності; шляхи управління інноваційними процесами в освіті; інноваційний менеджмент у середній та вищій освіті; інноваційна культура педагогів; інноваційні педагогічні технології; вплив інноваційного середовища на формування ІК; характерні риси ІК учителів/викладачів/вихователів різних типів закладів освіти; формування та розвиток ІК у фахівців різних спеціальностей; інноваційність, інноваційне сприйняття, творчість, активність і креативність як складові ІК; стратегії визначення рівня сформованості ІК тощо.

Підсумовуючи сказане, фокусуємо увагу на тому, що попри значну кількість досліджень проблеми формування ІК в цілому, існують питання, які не знайшли, на нашу думку, вичерпного висвітлення в науковій літературі. До

таких насамперед ми відносимо проблему змісту ІК у здобувачів вищої освіти в галузі навчання ІМіК.

Для всебічного вивчення цього питання та уточнення змісту ІК фахівців з навчання ІМіК ми звернулися до основоположних документів в галузі освіти. У 2020 році було затверджено професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [170]. У стандарті передбачено формування серед інших й ІК. Своєю чергою, сформованість ІК передбачає наявність у вчителя низки здатностей. Наприклад: застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі та використовувати інновації у професійній діяльності [170, с. 8–9]. Для здатності застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі передбачено набуття знань наукових методів, рівнів і форм пізнання; розвиток умінь і навичок застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати та інтерпретувати результати, створювати моделі та визначати їхню дієвість [170, с. 25]. Для здатності використовувати інновації у професійній діяльності згідно зі стандартом необхідне надання знань: 1) освітніх інновацій та їх характеристик; особливостей організації інноваційної педагогічної діяльності; 2) розвиток, формування та удосконалення вмінь і навичок: аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій; інтегрувати інновації у власну педагогічну практику; адаптувати їх до різних умов освітнього процесу та сучасних вимог до педагогічної діяльності з урахуванням особливостей діяльності закладу освіти, індивідуальних потреб учнів [170, с. 25]. У стандарті аналогічно деталізовані всі здатності, що входять, на думку авторів цього документу, до складу ІК. На жаль, розробники стандарту не надали точного визначення поняття змісту ІК вчителя, обмежившись лише переліком його складників.

У «Положенні про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти», затвердженого Міністерством освіти і науки України у 2023 р., як

зазначалося вище, констатується що «Основною метою інноваційної діяльності у сфері освіти ... є підвищення якості освітнього процесу шляхом створення (вдосконалення) освітніх, навчальних, виховних, психолого-педагогічних та управлінських моделей, технологій проведення експерименту або реалізації проєкту...» [166, с. 3]. Точного опису змісту ІК у документі немає. Описано з тексту Положення можна вивести таку основоположну складову змісту ІК: вміння реалізувати інноваційну діяльність шляхом проведення експерименту/проєкту на базі експериментальних закладів на всеукраїнському або регіональному рівнях» [166, с. 3]. До уваги треба обов'язково взяти і стандарти вищої освіти. Наприклад, у стандарті вищої освіти України для другого (магістерського) рівня, галузі знань - 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності – 011 Освітні, педагогічні науки пропонується таке визначення інтегральної компетентності «Здатність розв'язувати проблеми, задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук». Серед спеціальних компетентностей зазначається «Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки» [171, с. 6].

Таким чином, проаналізувавши низку державних документів у галузі освіти, констатуємо, що в них передбачено формування ІК здобувачів освіти, але повноцінного окреслення змісту цієї компетентності вони не містять. Для конкретизації змісту ІК здобувачів вищої освіти в галузі навчання ІМіК вважаємо правомірним спиратися на вищезазначені державні документи, Національну рамку кваліфікацій (НРК) України та опубліковані статті, в яких подано окремі складові змісту ІК. Нагадаємо, що згідно з НРК 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, комунікація, відповідальність та автономія [172]. У нашій публікації «Prospective foreign languages teaching professionals' innovation competence structure» ми обґрунтували структуру інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти і довели, що зазначена

компетентність має складатися з чотирьох підкомпетентностей: знання про інноваційну діяльність у галузі навчання ІМіК; уміння реалізувати інновації у галузі навчання ІМіК; комунікація з питань, що стосуються інновацій у навчанні ІМіК; автономність та відповідальність у реалізації інновацій у навчанні ІМіК. Визначили також структуру кожної з підкомпетентностей, які складаються з мікрокомпетентностей для конкретного рівня освіти та для певного курсу навчання [173]. Так, зміст кожної з підкомпетентностей має розроблятися для мікрокомпетентностей згідно з рівнями навчання ІМіК студентів бакалаврату, магістратури та аспірантури для окремих курсів навчання. Отже, під **змістом ІК у галузі навчання ІМіК** у цій публікації ми розуміємо динамічне поєднання знань про інноваційну діяльність у сфері навчання ІМіК; умінь реалізувати інновації у галузі навчання ІМіК; здатностей до комунікації про інновації у навчанні ІМіК; здатностей до автономності та відповідальності у реалізації інновацій у навчанні ІМіК. На додаток до змісту слід долучити особистісні якості здобувачів освіти, які зумовлюють їхню успішну реалізацію ІК.

Отже, вважаємо, що згідно з реалізованими науковими розвідками зміст ІК в галузі навчання ІМіК раціонально укласти за вищеназваними блоками. Наведемо приклади наповнення цих блоків відповідно до опрацьованих публікацій.

БЛОК 1. Знання про інноваційну діяльність у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти. Наприклад:

- Знання провідної мети інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання предмета інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання загальних принципів забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання теоретичних засад забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.

- Знання про недопустимість зловживання результатами інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання особливостей дотримання принципів академічної доброчесності в інноваційній діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання інноваційних технологій форм, методів, прийомів і засобів навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання інноваційних методів виховання у процесі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання інноваційних технологій, форм і методів управління навчанням ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання умов здійснення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання нормативно-правового регулювання, організації та координування інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання порядку проведення інноваційного проєкту в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання шляхів використання освітніх інновацій в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання про шляхи оприлюднення результатів інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, виставках, сторінках педагогічної преси тощо.

БЛОК 2. Уміння реалізувати інновації у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти. Наприклад:

- Уміння досягати провідної мети інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.

- Уміння досліджувати предмет інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння додержуватися загальних принципів забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння спиратися на теоретичні засади забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння не зловживати результатами інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння дотримуватися принципів академічної доброчесності в інноваційній діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння реалізувати інноваційні технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння реалізувати інноваційні методи виховання у процесі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння реалізувати інноваційні технології, форми і методи управління навчанням ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння враховувати умови здійснення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння користуватися нормативно-правовою базою регулювання, організації та координування інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння реалізувати інноваційний проєкт в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння диференціювати шляхи використання освітніх інновацій в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння оприлюднювати результати інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, виставках, сторінках педагогічної преси тощо.

БЛОК 3. Комунікація про інновації у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти. Наприклад:

- **Знання** вимог до усної комунікації про інновації у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання вимог до письмової комунікації про інновації у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання основ міжкультурної комунікації про інновації у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Знання основ презентації та обговорення результатів своєї інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти в усній та письмовій формах.
- Знання основ етичних засад комунікації про інновації у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти з різними цільовими аудиторіями.
- Знання основ комунікації та взаємодії в науковому просторі, зокрема й міжнародному, про інновації у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти .
- **Уміння** обговорювати провідну мету інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати предмет інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати загальні принципи забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати теоретичні засади забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати проблему недопустимості зловживання результатами інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати особливості дотримання принципів академічної доброчесності в інноваційній діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.

- Уміння обговорювати інноваційні технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати інноваційні методи виховання у процесі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати інноваційні технології, форми і методи управління навчанням ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати умови здійснення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати нормативно-правове регулювання, організацію та координування інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати порядок реалізації інноваційного проєкту в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати шляхи використання освітніх інновацій в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Уміння обговорювати шляхи оприлюднення результатів інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, виставках, сторінках педагогічної преси тощо.

БЛОК 4. Автономність та відповідальність у реалізації інновацій у навчанні ІМіК у закладах вищої освіти. Наприклад:

Автономність

- Автономне **набуття знань** про провідну мету інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про предмет інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про загальні принципи забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.

- Автономне набуття знань про теоретичні засади забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про особливості дотримання принципів реалізації інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про інноваційні технології, форми, методи, прийоми та засоби навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про інноваційні методи виховання у процесі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про інноваційні технології, форми і методи управління навчанням ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про умови здійснення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про нормативно-правове регулювання, організацію та координування інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про порядок реалізації інноваційного проекту в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про шляхи використання автономних освітніх інновацій в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне набуття знань про шляхи оприлюднення результатів інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, виставках, сторінках педагогічної преси тощо.
- Автономне оволодіння **вміннями** досягати провідної мети інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями досліджувати предмет інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.

- Автономне оволодіння вміннями додержуватися загальних принципів забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями спиратися на теоретичні засади забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями не зловживати результатами інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями дотримуватися принципів академічної доброчесності в інноваційній діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями реалізувати інноваційні технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями реалізувати інноваційні методи виховання у процесі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями реалізувати інноваційні технології, форми і методи управління навчанням ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями враховувати умови здійснення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями користуватися нормативно-правовою базою регулювання, організації та координування інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями реалізувати інноваційний проєкт в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями диференціювати шляхи використання освітніх інновацій в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Автономне оволодіння вміннями оприлюднювати результати інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти на

науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, виставках, сторінках педагогічної преси тощо.

Відповідальність

- Відповідальність за **набуття знань** провідної мети інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про предмет інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про загальні принципи забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про теоретичні засади забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про особливості дотримання принципів реалізації інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про інноваційні технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про інноваційні методи виховання у процесі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про інноваційні технології, форми і методи управління навчанням ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про умови здійснення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про нормативно-правове регулювання, організацію та координування інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань порядку реалізації інноваційного проекту в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.

- Відповідальність за набуття знань про шляхи використання освітніх інновацій в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за набуття знань про шляхи оприлюднення результатів інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, виставках, сторінках педагогічної преси тощо.
- Відповідальність за **оволодіння вміннями** досягати провідної мети інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями досліджувати предмет інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями додержуватися загальних принципів забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями спиратися на теоретичні засади забезпечення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями не зловживати результатами інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями дотримуватися принципів академічної доброчесності в інноваційній діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями реалізувати інноваційні технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями реалізувати інноваційні методи виховання у процесі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями реалізувати інноваційні технології, форми і методи управління навчанням ІМіК у закладах вищої освіти.

- Відповідальність за оволодіння вміннями враховувати умови здійснення інноваційної діяльності у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями користуватися нормативно-правовою базою регулювання, організації та координування інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями реалізувати інноваційний проєкт в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями диференціювати шляхи використання освітніх інновацій в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти.
- Відповідальність за оволодіння вміннями оприлюднювати результати інноваційної діяльності в галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, виставках, сторінках педагогічної преси тощо.

На додаток наведемо приклади **особистісних якостей** здобувачів вищої освіти, важливих для успішної реалізації інновацій у галузі навчання ІМіК у закладах вищої освіти: креативність, критичність мислення, ініціативність, творчість, активність, здатність до роботи в команді, здатність формувати науково-ділові зв'язки тощо.

Наступним кроком наукової розвідки має стати укладання змісту інноваційної компетентності окремо для студентів бакалаврату, магістратури та аспірантури, а також для різних курсів навчання. Крім того, важливим є дослідження способів вимірювання рівня сформованості ІК в галузі навчання іноземних мов і культур для різних рівнів освіти.

7.2 The significance of a Ukrainian language teacher's website as a methodological tool under the conditions of blended learning

У сучасному освітньому середовищі цифрові технології відіграють ключову роль у процесі навчання та комунікації. Значення вебсайту вчителя української мови значно зростає в умовах змішаного навчання, коли поєднуються традиційні та дистанційні форми організації освітнього процесу. Вебсайт стає не лише платформою для розміщення дидактичних матеріалів, але й важливим інструментом для забезпечення інтерактивної взаємодії та контролю знань. Актуальність цього дослідження обумовлена необхідністю адаптації освітніх методик до вимог цифрової епохи, що сприяє інтерактивності та індивідуалізації навчання. Новизна цього дослідження полягає у впровадженні нових підходів до створення та ведення сайту вчителя української мови з урахуванням змішаного формату навчання, використовуючи сучасні вебтехнології та інтерактивні елементи. Це не тільки покращує якість навчання, але й допомагає учням розвивати цифрові навички, що важливо для їхнього майбутнього.

Дослідженням означеного питання займалися багато вчених, кожен з яких зробив важливий внесок у розвиток цього напрямку. Загальні та технічні питання застосування мережевих технологій в освіті досліджували В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, О. Спірін та ін. Методологічні основи педагогічного проектування віртуальних освітніх систем розглядали Н. Морзе та ін. Проблему впровадження й застосування освітніх вебсайтів у процесі навчання вивчала Л. Гаврілова та ін. Сучасні новітні технології освіти з використанням інформаційно-комунікаційних засобів навчання досліджували І. Зязюн, Н. Кононець, Ю. Рамський та ін. Проблеми впровадження інформаційних комп'ютерних технологій в освіту та набуття комп'ютерної грамотності розглядали Т. Биковський, О. Значенко, Н. Манойленко та ін. Однак особливості використання дидактичних онлайн-сервісів як засобу комунікації в освітньому

середовищі ще не достатньо розкрито. Саме тому важливо проаналізувати ефективність ведення персонального сайту вчителя української мови в умовах змішаного навчання, визначити ключові фактори, що впливають на успішність сайту, та запропонувати практичні рекомендації для покращення його функціональності та залучення аудиторії.

Насамперед слід визначити різницю між такими поняттями, як «вебсторінка», «вебсайт» і «блог». Так, у навчальному посібнику «Мультимедійні технології та засоби навчання» (за редакцією академіка НАПН України А.М. Гуржія) *вебсторінка* визначається як «одна сторінка, один документ, доступний для перегляду за допомогою браузера» [176, с. 441], а у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за редакцією В.Т. Бусела) подано таке визначення: «документ в Інтернеті, що складається із спеціального гіпертекстового файлу та усіх сполучених з ним файлів» [175, с. 117].

За визначенням А. Гуржія, «Веб-сайт – сукупність електронних сторінок, об'єднаних тематично і зазвичай розташованих на одній адресі. Сайт може мати необмежену кількість сторінок» [176, с. 440]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В. Бусела є таке визначення *вебсайту*: «набір поєднаних між собою веб-сторінок, що зазвичай знаходяться на одному сервері, та обслуговується однією людиною, групою людей або організацією» [175, с. 117]. Отже, можемо стверджувати, що вебсайт – це набір вебсторінок, оформлених у спільному дизайн-стилі, об'єднаних спільною тематикою, з конкретним власником і унікальною адресою.

За визначенням Г. Ткачук, «Веб-журнал («блог») – це сайт, основний зміст якого постійно оновлюється новими записами, що можуть містити інформаційні ресурси різних форматів (текстові, графічні, звукові та відеоресурси), і відображається у хронологічному порядку» [181, с. 66].

Змішане навчання дуже часто називають гібридним, оскільки воно поєднує онлайн-навчання з традиційними заняттями у класі. Цей підхід містить

використання декількох різних методів навчання, наприклад, чергування занять у класі з онлайн-форматом.

Дослідниця А. Кобися зазначає «У змішаному навчанні значна частина традиційного навчального часу, замінена онлайн навчальною діяльністю. Онлайн діяльність може організовуватися, серед іншого, у вигляді надання посилання на ресурси і завантаження текстів і матеріалів, управління онлайн вікторинами і полегшення подання завдання на самостійну роботу. Отже, під змішаним навчанням розуміється поєднання формальних засобів навчання (роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу) й інноваційних (електронних) форм навчання (обговорення за допомогою електронної пошти, інтернет-конференції, спільної роботи в телекомунікаційному навчальному проєкті, створення блог-квестів, виконання практичного завдання і розміщення його результатів на сайті, портфоліо тощо), а також безперервним удосконалюванням методів навчання, професійних знань викладачів і студентів. Змішана форма навчання органічно поєднує в собі як традиційні, так й інноваційні форми навчання» [177, с. 75].

«Створити навчальне середовище – це означає побудувати таке об'єктне оточення учня, в якому враховано і реалізовано основні суттєві аспекти навчального-виховного процесу, який повинен здійснюватись у цьому навчальному середовищі, а також передбачено можливість адекватного розвитку цього середовища щодо динаміки розвитку цілей, обмежень його створення, ефективного та безпечного використання», – зауважує В. Биков у колективній монографії «Організація та функціонування мережі ресурсних центрів дистанційної освіти загальноосвітніх навчальних закладів» [174, с. 43].

Г. Корицька у своїй статті «*Особливості навчання української мови учнів в умовах розвитку електронної лінгводидактики*» зазначає, що «Для поєднання традиційних та інноваційних підходів до навчання української мови варто передбачати створення й такого освітнього навчального середовища, яке б сприяло самовизначенню й самореалізації особистості, організації навчального процесу як партнерської комунікації, забезпечувало б позитивну психологічну

атмосферу на уроці» [178, с. 15]. Отже, можна зробити висновок, що ведення сайту вчителя української мови сприяє ефективному поєднанню традиційних та інноваційних методів навчання. Адже за твердженням Г. Корицької, важливо створювати освітнє середовище, що сприяє самореалізації учнів, партнерській комунікації та позитивній атмосфері. Учительський сайт може стати платформою для реалізації цих принципів, забезпечуючи інтерактивність, доступ до методичних матеріалів та підтримку творчого розвитку учнів.

Однією з важливих вимог до персонального сайту є відповідність його змісту особливостям навчального предмета та потребам цільової аудиторії. Зокрема, сайт вчителя української мови має бути орієнтованим не лише на учнів, а й на їхніх батьків, колег, учителів споріднених дисциплін і адміністрацію. Це визначає не тільки наповнення сайту, але й впливає на його дизайн, стиль подачі інформації та складність матеріалу.

Проектуючи освітній вебмайданчик (сайт), учителям української мови важливо зважати на його дидактичні функції, які зазначені Г. Корицькою у колективній монографії «Моделювання й інтеграція сервісів хмароорієнтованого навчального середовища» [179, с. 111]:

- мотивація пізнавальної діяльності;
- створення сприятливого середовища для індивідуального навчання;
- розвиток навчальної автономії й креативності;
- формування вміння вести дискусію (наводити аргументи й контраргументи, робити висновки, виносити власне незалежне судження);
- можливість оперативного пошуку інформації через систему рубрик (тегів), архівів;
- перспектива оперативного інформування та оновлення інформації із застосуванням RSS-потоків;
- мотивація школярів і формування творчого мислення;
- вироблення навичок користування ІКТ;
- мультимедійна візуалізація навчального матеріалу;

– забезпечення широких можливостей для підбору навчального матеріалу з електронних джерел.

Аналіз вебсайтів учителів показує, що це ефективний інструмент в умовах змішаного навчання для підвищення якості навчання та залучення учнів до активної участі в освітньому процесі. До прикладу наведемо такі сайти: «Калинове слово» (автор Пересунько Т.М.) [180] та Сайт учителя української мови та літератури Шинкаренко Людмили Василівни [182]. На сайті вчителя української мови «Калинове слово», створеному Тетяною Пересунько реалізовано комплексний підхід до організації навчання учнів 5 класу. Цей освітній вебсайт містить структуровані конспекти уроків, які розподілено за темами і освітніми модулями; текстові освітньо-методичні матеріали; тематичні запитання і практичні завдання; додаткові ресурси (ілюстрації, програмне забезпечення, хрестоматійні матеріали, словники, електронні тести, приклади контенту тощо). Також передбачено розділ з переліком тем для вивчення цифрових сервісів, якими користуються учні, а також бібліотеку посилань на науково-методичну літературу, підручники для 5 класу та інші джерела. Оскільки основною метою платформи є навчання української мови, значна увага приділяється виконанню практичних, творчих і контрольних завдань. Під час розробки структури та дизайну такого ресурсу для вивчення української мови у 5 класі важливо враховувати здатність платформи забезпечувати виконання двох основних функцій: базової (інваріантної) та варіативної.

Сайт учителя української мови та літератури Шинкаренко Людмили Василівни є ефективним ресурсом для підтримки змішаного навчання. На головній сторінці представлено інформацію про вчителя, її методичну тему та підхід до навчання. Контент вебсайту містить структуровані уроки, статті та методичні матеріали, зокрема розробки для 6 і 9 класів, які відповідають сучасним освітнім вимогам. Інтерактивні ресурси є ключовим елементом сайту. Зокрема, використання ментальних карт сприяє візуалізації та кращому засвоєнню дидактичного матеріалу. Крім того, на вебсайті є розділ із корисними посиланнями, що містить тренажери з правопису, новий правопис, експрес-

уроки Олександра Авраменка та інші офіційні освітні платформи. Особливу увагу приділено підготовці до ЗНО: алгоритми написання власного висловлення та зразки робіт допомагають учням систематизувати знання та ефективно готуватися до іспитів. Отже, цей сайт є багатофункціональним інструментом, який поєднує доступ до освітніх матеріалів із сучасними інтерактивними підходами, що підвищує мотивацію та якість засвоєння знань.

Для створення персонального сайту вчителя можна використовувати різні платформи, як-от: WordPress, Wix або Google Sites та ін. Основні кроки, які потрібно зробити:

1. *Вибір платформи.* Оцінка переваг та недоліків кожної платформи.
2. *Реєстрація домену.* Вибір унікального імені для сайту.
3. *Вибір шаблону.* Налаштування дизайну відповідно до потреб та вподобань.
4. *Технічні аспекти.* Забезпечення безпеки сайту, налаштування хостингу та SEO-оптимізація для покращення видимості в пошукових системах.

Основні вимоги до вебсайтів:

1. *Головна сторінка:* наявність головної сторінки з коротким каталогом усіх розділів (рубрик) сайту. З будь-якої сторінки сайту має бути забезпечений доступ до головної сторінки через посилання.
2. *Зручна навігація та пошук:* забезпечення швидкої та інтуїтивної навігації, а також функціонального пошуку для користувачів.
3. *Інформація про сайт:* на головній сторінці має бути подана стисла інформація про структуру та зміст сайту, яка допоможе відвідувачам орієнтуватися.
4. *Актуальність контенту:* регулярне оновлення сторінок сайту для забезпечення його актуальності.

До змісту персонального сайту вчителя української мови висуваються не лише загальні вимоги, як-от: інформативність, новизна, оригінальність та грамотність викладу матеріалу. Важливими є також інформація про автора сайту, представлення його досягнень, успіхів учнів, а також авторський підхід,

унікальність контенту та наявність ілюстративних і мультимедійних елементів. Відомо, що для кращого сприйняття текстова інформація має бути доповнена візуальними матеріалами. До них належать не лише ілюстрації, але й фотографії, скріншоти, слайди, анімації тощо.

Різноманітність мультимедійного контенту на персональному сайті вчителя української мови, зокрема аудіо- та відеоматеріалів, сприяє оптимізації подачі інформації, підвищує її наочність і полегшує засвоєння нових знань. Аудіоматеріали можуть містити звукові файли, як-от: музика, інтерв'ю, подкасти, лекції чи записи вебінарів, які використовуються в освітньому процесі. Відеоматеріали охоплюють дидактичні відео, відеоуроки, скрінкасти, презентації, віртуальні екскурсії, кліпи, фільми та інші формати. Отже, персональний сайт відображає рівень професійної майстерності вчителя української мови, а його наповнення має відповідати встановленим критеріям.

Сайт учителя української мови може стати важливим інструментом для організації освітнього процесу та комунікації з учнями та батьками. Ось кілька важливих розділів та рекомендацій щодо подачі інформації:

1. Розклад уроків та заходів.

Розміщення розкладу уроків, контрольних робіт, позакласних заходів та консультацій. Використання інтерактивного календаря, який можна регулярно оновлювати. Це допоможе учням та батькам завжди бути в курсі важливих подій.

2. Навчальні матеріали.

Цей розділ може містити:

- *Презентації та конспекти уроків:* завантаження матеріалів, які використовуються на уроках, щоб учні могли повторювати та готуватися до занять.

- *Відеоуроки:* створення та публікація відеоуроків з поясненням складних тем, граматичних правил, орфографії та пунктуації.

- *Практичні завдання:* розміщення завдань для самостійної роботи, вправи на закріплення граматичних правил, диктанти та тестові завдання.

3. Блог.

Ведення блогу дає змогу вчителю української мови ділитися своїми думками, досвідом та корисними порадами. Наприклад:

- *Мовні поради*: діліться порадами щодо покращення мовних навичок, правильного вживання граматичних конструкцій та стилістичних прийомів.
- *Розбір помилок*: публікація відео з аналізом типових помилок, які роблять учні, та способами їх уникнення.
- *Інтерактивні вправи*: пропонуйте інтерактивні завдання та вправи для покращення знань з української мови.

4. Форум або розділ для обговорень.

Форум або розділ для обговорень дасть змогу учням поставити запитання та брати участь у дискусіях. Це може бути корисним для обговорення різноманітних завдань, адже учні зможуть ділитися своїми думками та отримувати допомогу від однокласників. Також можна організувати обговорення складних граматичних тем, де учні зможуть висловлювати свої враження та аналізувати правила.

5. Опитування та тести.

Інтерактивні опитування та тести можуть бути корисними для оцінки знань учнів та отримання зворотного зв'язку. Корисним буде використання онлайн-інструментів для створення тестів з української мови, які дають змогу автоматично підраховувати результати та аналізувати відповіді.

6. Контактна інформація.

Розділ з контактною інформацією повинен містити електронну пошту, телефон та інші способи зв'язку з вчителем української мови. Це дасть змогу учням та батькам швидко зв'язатися з вчителем у разі потреби. Рекомендуємо також додати форму зворотного зв'язку для зручності користувачів.

7. Корисні посилання.

Пропонуємо додати розділ з корисними посиланнями на додаткові ресурси, як-от: онлайн-бібліотеки, освітні платформи, відеоуроки та інші матеріали, які можуть бути корисними для учнів. Наприклад: сайти з граматичними вправами, онлайн-курси з української мови та інші.

Також можна створити сторінку «Заходи та конкурси», де учні матимуть змогу брати участь у різноманітних конкурсах, що сприятиме розвитку їхніх знань і навичок. Фото переможців можна розмістити на головній сторінці сайту з відзнакою «Найкращий учень місяця». Це стане додатковим джерелом натхнення як для самих учнів, так і для їхніх батьків.

Пропонуємо створити підрозділ сторінки присвячений презентаціям, які учні створюють на різні теми. Це дасть змогу дітям розкрити свій творчий потенціал, самостійно знаходити і систематизувати інформацію, а також презентувати її у зручній формі. Завдяки такій діяльності учні не лише засвоюють нові знання, а й розвивають аналітичні здібності, вчаться обирати головне та ефективно представити матеріал з української мови. Крім того, підготовка і виступ з презентацією допомагає учням набути досвіду публічного мовлення, що підвищує їхню впевненість у власних силах та дає мотивацію для подальших досягнень.

Рекомендації щодо розміщення інформації:

1. *Структурованість:* організуйте інформацію логічно та послідовно, щоб користувачі могли легко знайти потрібні матеріали.
2. *Візуальна привабливість:* використання зображень, відео та інших мультимедійних елементів для покращення сприйняття інформації.
3. *Регулярне оновлення:* публікація нових матеріалів та оновлення наявних, щоб сайт залишався актуальним та корисним.
4. *Зворотний зв'язок:* урахування побажань та коментарів користувачів для покращення функціональності сайту.

Дотримання цих рекомендацій допоможе зробити сайт учителя української мови ефективним інструментом для навчання та комунікації, що сприятиме покращенню якості освіти та залученню учнів до активного освітнього процесу.

Ми вважаємо, що ведення персонального сайту вчителя української мови має численні переваги як для вчителя, так і для учнів:

– *Для вчителя*: сайт допомагає організувати освітній процес, зберігати та систематизувати матеріали, забезпечувати зворотний зв'язок з учнями та батьками.

– *Для учнів*: доступ до дидактичних матеріалів у будь-який час, можливість поставити запитання та отримувати відповіді, участь у дискусіях та обговореннях.

Ведення персонального сайту вчителя української мови є сучасним і ефективним інструментом для підвищення якості освітнього процесу, особливо в умовах змішаного навчання. Аналіз показав, що такий сайт не лише сприяє інтеграції традиційних і дистанційних методів навчання, але й створює інтерактивне середовище для індивідуального розвитку учнів. У змішаному форматі навчання вебсайт стає важливим засобом підтримки безперервного доступу до освітніх матеріалів, комунікації між учасниками освітнього процесу та організації самостійної роботи учнів. Особлива увага у розробці сайту має приділятися його змістовному наповненню, орієнтованому на специфіку предмета, а також візуальній привабливості й зручності користування. У майбутньому перспективним є впровадження нових функцій і технологій для подальшого вдосконалення таких вебсайтів, зокрема використання штучного інтелекту, інтеграції із системами дистанційного навчання й підвищення доступності для всіх учасників процесу.

Отже, сайт учителя української мови є не лише засобом організації навчання, але й важливим інструментом для розвитку цифрових компетенцій учнів та їхньої підготовки до викликів сучасного інформаційного суспільства. У ході дослідження проаналізовано ефективність використання персонального сайту вчителя української мови як інструменту в умовах змішаного навчання. Визначено ключові фактори, що впливають на успішність роботи сайту, зокрема зручність навігації, якість контенту та інтерактивність. Запропоновано практичні рекомендації щодо підвищення функціональності ресурсу, а саме оптимізацію структури сайту, використання сучасних технологій для залучення аудиторії та створення різноманітного освітнього контенту. Це дослідження має значний

потенціал для подальшого розвитку, оскільки питання ефективності та удосконалення персональних сайтів учителів української мови в умовах змішаного навчання залишаються актуальними й потребують детальнішого вивчення. Його можна продовжувати вивчати в контексті різних підходів до створення таких вебсайтів, удосконалення інтерактивних елементів та їхньої адаптації до специфіки конкретних навчальних ситуацій.

7.3 Maritime English as a means of professional communicative interaction of seafarers

Teaching maritime English in higher maritime educational institutions aims not only at studying professionally oriented vocabulary and grammar rules but also at helping cadets acquire professional maritime experience and develop skills to effectively use it in their future professional activities. For future seafarers communication in a multilingual crew should become one of the components of their professional activities. Thanks to communicative interaction in English, it will be possible for them to organize their activities, develop a plan for cooperation in a team, distribute functions for the successful implementation of assigned tasks. The level of adaptation of a young specialist to the conditions of life at sea and his self-realization in work depends on how successful the communication is.

Scientists solve the problem of developing the skills and abilities of cadets to communicate in English and conduct professional communicative interaction in different ways. The problems of speech training of maritime specialists are reflected in the scientific works of V. Bobrovskyi, H. Dubner, N. Ivasiuk, N. Morokha, O. Tsobenko, B. Pivnenko and others. Many authors studying the problem of teaching English to seafarers paid special attention to the problem of professional language training of maritime specialists. For example, S. Barsuk, I. Doroshkevych, R. Zaitseva, V. Zykova, V. Kudriavtseva, L. Novik, V. Smelikova, O. Soloviova, L. Stupina, V. Tenishcheva, O. Tsybulska, I. Yaremchuk, F. Knudsen, L. A. Lloyd, V. Short, etc.). They are the authors of many scientific articles and a number of textbooks in English.

The purpose of this study is to analyze the structure, functions and features of Maritime English as means of professional communicative interaction of future seafarers.

In recent years, shipping has undergone significant changes, namely, new generation vessels have appeared, a significant part of production processes have been

updated, new forms of labor organization have been deployed, the latest technologies, in particular, navigation safety, have been introduced. Special attention is paid to the implementation of environmental protection measures. However, a generalization of the circumstances of the occurrence of disasters at sea and emergency incidents in the fleet made by the International Maritime Organization showed that the cause of 80% of all accidents in the merchant fleet is the lack of professional training for actions in hazardous and emergency situations of ship crewmembers [183]. The quality of training of future seafarers depends on how much the educational process is oriented towards future professional activity related to solving various problems of processing, transmitting and transforming information flows and processes on inland and external waterways suitable for shipping. In this regard, the problems of training future seafarers for this area of work, which is inextricably linked with professional communication, are of particular relevance.

The language of international maritime communication is English. In the dynamics of speech contacts with the dominance of the English language, the social significance and communicative status of a seafarer as a means of access to global information resources and paths to professional self-realization grows. The ability to competently solve professional problems in situations of foreign language communication plays an important role in the activities of seafarers.

Maritime English is one of the variants of the implementation of the language of an ethnic group, a subsystem secondary to the national language, which has its own thesaurus and serves both the official and unofficial spheres of communication in maritime science. It is obvious that Maritime English is not a language in the full sense of the word, since the use of only professional units, as a rule, does not ensure the construction of a full-fledged expression. The vocabulary included in its composition does not cover all topics, but only a number of specific areas that concern professional activity and the most pressing non-professional areas associated with ensuring life support and safety at sea.

Navigation as the “art of navigation” and “sailing on a ship on the seas” has as its denotation the activities of various fleets (sailing, steam, passenger, merchant, fishing,

naval) and various branches of the Armed Forces (surface, naval aviation, marines). In general, Maritime English performs functions that are comparable in scale to the functions of several dialects and jargons simultaneously. It can be considered as a professional communicative system, that is, a set of lower-level dialects that are used in the professional language of a community and are in a relationship of functional complementarity with each other, in which each of the sub-dialects has its own functions, without intersecting with the functions of other dialects.

Many students at the beginning of their English language training have an insufficiently developed level of knowledge, skills and abilities, as well as insufficient skills to independently express their thoughts, communicate confidently, etc. Teaching communicative interaction in English for the majority of first-year students can be considered as something that occurs in conditions of psychological discomfort.

The maritime community unites a large number of social groups as well as professional ones. Everyday verbal communication in the fleet reflects the real differentiation of microgroups and social microcollectives. In maritime English, there is a mosaic of linguistic manners, ways of expressing thoughts and emotions, tactics and strategies of dialogue, construction of oral and written texts, use of words and phrases. This reflects the specific norms of behavior, including verbal, of each of the socio-cultural microgroups of maritime society. Therefore, in the context of this study, we will consider the functions of maritime language [184].

It is known that in all cases the language subsystem fully meets the goals and tasks of society and is designed to ensure communication within society and to ensure or eliminate contact with the macro-society or other micro-societies.

First of all, Maritime English ensures professional communicative interaction during navigation, thus ensuring the communication “ship-to-ship” and “ship-to-shore”. Now the high level of modern means of communication ensures the continuity of communication between the ship and the shore and other ships. However, it is also obvious that the marine submarine functions both in a temporarily closed community (during periods of long voyages of ships, anchorage in foreign ports, etc.), and in a relatively open community (repairs in ports, preparation, training, etc.). The maritime

language reflects both the forced isolation of its speakers during long voyages and the need of speakers not only to facilitate communication within the micro-society and beyond but also to complicate the penetration of “strangers” from the outside [185].

It is interesting that the speakers of Maritime English can artificially create conditions of a certain isolation. Special vocabulary provides social and professional “filtration” using the “friend or foe” feature. It is here that the similarity of the maritime language with army jargon and declassified argot is observed. The frequency of special, functionally related units, their density is especially high in situations of acquaintance and encounter with the outside world when distinguishing between friends and foes is especially important. This is why various jokes and pranks that test the new person's general maritime knowledge are especially popular in the navy. In English maritime culture, a prank is well known in which the victim (an inexperienced crewmember or cadet) is assured that mail is delivered to the ship using buoys. Gullible victims put on special clothing (life jacket and helmet), take a hook and a speakerphone, watch the buoy, trying to find the mail. In this case, the maritime language performs an identification function and serves as an indicator of a person's belonging to the number of professionals. In cases when contact with an unknown person must be eliminated, the language performs an esoteric function, that is, it acts as a means of alienation from non-specialists.

Maritime English has a number of features that are typical of both open and closed types of communities, i.e. it is a semi-closed system. Depending on the conditions, the information barrier with society either continues to be maintained or is removed, while information coming from outside is not rejected. The maritime community accepts the generally recognized norms of behavior in society as a whole and supplements them with its own Code of Rules, which highlights official standards and rules. Maritime English as a means of implementing professional communicative interaction has the following characteristic features:

- 1) normativity (subordination to IMO documents regulating the conduct of radio exchange in English on international sea routes);
- 2) obligation (reception and transmission of messages);

3) extremity and time limitation (the seafarer's ability to transmit information in extreme and non-standard situations and under time pressure);

4) speed of decision-making (the ability to quickly and correctly make the best decision);

5) responsibility (safety of life of passengers and crew);

6) presence of communication barriers (when transmitting messages there may be background noise on the frequency, etc.);

7) use of special terms and abbreviations (knowledge of technical abbreviations and abbreviations used in international Maritime English).

Let us consider the system and structure of the professional maritime sublanguage in more detail. The inventory of the modern professional maritime sublanguage has a multi-component (segmental) and multi-stage organization. It includes the following segments: the language inventory of the rowing fleet, the sailing fleet, the steam fleet, the passenger fleet, etc. It is multi-level and contains codified and non-codified parts (the norm of the first and second levels), within which there are their own segments. In historical aspect, the maritime professional colloquialism is multi-level: the maritime language of the 17th century has significant differences from the modern sublanguage.

The implementation of the maritime professional language in two varieties (codified and non-codified) is a manifestation of a certain parallelism that exists between the national language and professional language. Each of the two varieties of speech has a certain self-sufficiency and differs in functions: the codified language is used in official written forms of speech, and the non-codified language is used in oral, everyday forms, letters, telephone conversations, Internet messages, etc. This means that the same member of a language community, having a common set of communicative means, uses them depending on the conditions of communication. For example, in a report to the commander a native speaker of a maritime language must use means of a codified language, in conversations with a colleague - non-codified means. Obviously, depending on the sphere of communication, the speaker switches from one linguistic means to another. Non-codified professional units as terms denoting specific concepts require not synonymous interpretation but descriptive

definitions. Those non-codified professional units that, as expressive synonyms of the terms of a particular profession, are their duplicates, like stylistic synonyms, receive a significant essence only thanks to the meanings of that neutral unit, with which they coexist.

Therefore, it is important to choose the right strategy for teaching communicative interaction to future seafarers based on the following criteria for the formation of foreign-language professional speech:

- a) motivational (interest in learning English, desire to communicate in English on professional topics);
- b) communicative-reproductive (understanding the communicative intentions of interlocutors, the ability to build functional types of professional dialogue in English based on a model);
- c) communicative-creative (creative speech self-expression of communication partners, the ability to independently build and conduct a dialogue on professional topics).

The pedagogical conditions for the effective formation of foreign-language professional dialogic speech of future seafarers based on the communicative-cognitive approach are defined as:

- i. ensuring positive motivation of cadets to master foreign-language professional speech;
 - ii. cadets' awareness of dialogic speech as a responsive speech act;
 - iii. implementation of cognitive, communicative and responsive strategies;
- immersion of cadets in educational professionally-oriented situations.

The implementation of the first pedagogical condition, ensuring positive motivation of cadets to master foreign language professional dialogic speech, is carried out through the content, forms and methods of their educational activities, contributes to increasing the motivation of future seafarers for professional activity in the international environment improving their foreign language communicative competence, activating their educational and cognitive activities.

The second pedagogical condition, students' awareness of dialogic speech as a responsive speech act, is implemented through the use of cognitive, communicative and responsive strategies and ensures the formation of cadets' skills in professional dialogic speech according to the generally recognized standards of the International Maritime Organization (IMO) and in accordance with the state industry standards.

The introduction of the third condition, immersion of students in professionally-oriented training situations, allows for the formation of professionally-oriented communicative skills in business communication with partners, employers, and cargo suppliers (concluding business contracts, avoiding conflict situations when preparing documentation, finding compromises when resolving professional issues) [186].

Effective techniques for the implantation of these conditions at the English language lesson can be:

- introducing “warming-up (engage) exercises” at the beginning of the lesson (e.g., Discuss what is similar and different between the teams);



Figure 1. Bridge and football teams

- working in groups (e.g., Role-play the situation. Student A: You are the Master. You are keeping visual lookout on the bridge. Having assessed the navigational situation, you give the order to the OOW to change steering to manual control. Student B: You are the Pilot. You have just embarked the ship. At the moment you are getting familiar with the ship's particulars and navigating the tanker to the Panama Canal Zone. Visibility is getting worse. Discuss the ship transit. Student C: You are the OOW. You

have detected another vessel on the radar but you say nothing. You are reluctant in executing Master's order);

- working in pairs (e.g., Role-play the situation. Student A. You are a relieving officer. You arrive on the bridge three minutes before your watch at night. Student B. You are the Master. Tell the instructions for altering the course at the time of the watch change-over. Traffic in the area prevents this course alteration from taking place);

- learning only in the process of communication and interaction (e.g., Discuss why the OOW should not be the sole look-out at all times);

- using various games (linguistic and communicative), often with the use of a ball and other objects (e.g., Play a snowball game naming duty officer's responsibilities during bunkering).

Among the interesting types of work, without which it is impossible to imagine the communicative method, one can consider:

1. collective composition of a story (e.g., In pairs, look at the pictures and create a story based around them);



Figure 2. Case Study “Pasha Bulker – Master Didn't Understand Anchoring”

2. overview reading of the text (e.g., Read the text and underline the key information);

3. listening (e.g. Listen to a VHF transmission and answer the questions);

4. viewing (e.g., Watch the video and answer the question);

5. case study (e.g., In groups, read the cases, complete the tables, exchange the information);

6. composing dialogues (e.g., Complete the dialogue about checking LSA onboard, enlarge and role-play the situation of checking status of all LSA onboard) [187].

Each teacher, before conducting this or that type of work, must be aware of why he or she is conducting this or that activity, which methods of implementation are the most successful and effective.

Thus, Maritime English not only provides internal (institutional) contacts, serving both the official and unofficial registers of communication (communicative function) but, if necessary, provides (identifying function) or eliminates external contact (esoteric function). We see prospects for further research directly in the implementation of various practical methods of teaching English, in which cadets gradually acquire communicative competence, which is the basis of communicative interaction - the ability to use the language depending on a specific professional situation.

7.4 Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується швидким зростанням обсягів інформації, впровадженням цифрових технологій у всі сфери життя та зростаючою необхідністю формування в молодого покоління навичок критичного мислення, аналізу й розв'язання складних проблем. В умовах реформування освітньої системи України, спрямованої на інтеграцію у європейський освітній простір, пріоритетним завданням є підготовка компетентних педагогів, здатних адаптувати навчальний процес до сучасних вимог.

Аналітична компетентність є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів математики. Ця компетентність охоплює здатність до глибокого аналізу математичних задач і даних, прийняття обґрунтованих рішень, опрацювання інформації, застосування математичних моделей у вирішенні реальних проблем, а також розвиток у школярів аналітичного мислення [188]. Вона є основою для формування в учнів навичок критичного мислення, що визнається ключовим у сучасному освітньому процесі.

Серед ключових факторів, що зумовлюють актуальність формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики, можна виділити наступні:

- запит сучасного суспільства: інноваційна економіка потребує спеціалістів, здатних аналізувати складні системи, оцінювати дані та прогнозувати наслідки рішень. Учитель математики відіграє важливу роль у формуванні таких навичок у школярів;

- цифровізація освіти: використання цифрових технологій у навчальному процесі ставить перед учителем нові завдання, які потребують аналітичного підходу до роботи з великими обсягами даних, онлайн-інструментами й освітніми платформами [189];

- міждисциплінарний підхід: сучасна математика все більше інтегрується з іншими науками, такими як фізика, інформатика, економіка та біологія. Учитель має бути готовим працювати на стику дисциплін, розвиваючи в учнів здатність бачити математичні закономірності у реальному світі;

- реформування освіти в Україні: у рамках Нової української школи акцент зроблено на компетентнісний підхід до навчання, який потребує від учителя не лише знань предмета, а й вміння навчати дітей аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію;

- недостатня увага в навчальних програмах: аналіз існуючих навчальних програм підготовки педагогів свідчить, що питання розвитку аналітичної компетентності майбутніх учителів математики недостатньо висвітлені. Це створює прогалину між вимогами освітньої практики та рівнем підготовки фахівців [190].

Таким чином, дослідження проблеми формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є не лише теоретично, але й практично значущим. Воно спрямоване на вдосконалення процесу професійної підготовки педагогів, розвиток їхніх професійних компетенцій та забезпечення якісного навчання математики, що відповідає сучасним викликам і потребам вітчизняного суспільства.

Професійній підготовці вчителя математики присвятили свої наукові дослідження В. Ачкан, В. Бевз, М. Бурда, О. Дубинчук, О. Матяш, В. Моторіна, С. Семенець, С. Скворцова, З. Слєпкань, О. Співаковський, Н. Тарасенкова, В. Швець та інші.

Формування та розвиток професійної компетентності вчителів математики стали предметом наукових пошуків І. Акуленко, І. Богатирьової, А. Воеводи, Н. Глузмана, А. Кузьмінського, О. Лебедевої, І. Лов'янової, І. Малої, О. Матяш, Л. Михайленко, В. Моторіної, С. Музиченко, Л. Петренко, С. Петренка, С. Ракова, З. Сердюк, О. Скафи, С. Скворцової, Н. Тарасенкової, І. Шумілової, Л. Філон та інших науковців.

У наукових працях В. Беспалька, Є. Іванченко, Н. Кожемякіною та інших висвітлено сутність і загальнонаукові методологічні вимоги до професійної підготовки.

Методологічні основи професійної освіти обгрунтовано в наукових дослідженнях О. Коваленка, О. Матвієнка та інших.

І. Бахов, О. Романовський, М. Фіцюла та інші присвятили свої наукові розвідки проблемам професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

У наукових працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, М. Білухи, О. Гузмана, С. Гончаренка та інших системний підхід розглядається як методологічна основа пізнавальної, перетворювальної, аналітичної діяльності.

В. Байденко, О. Дубасенюк, І. Зимня, Є. Зеєр, А. Хуторський та інші в своїх наукових розвідках акцентували увагу на необхідності застосування компетентнісного підходу для формування аналітичної компетентності майбутніх учителів і викладачів.

Р. Абдєєв, Ю. Горський, В. Штанько та інші інформаційний підхід розглядають як підгрунття для формування аналітичної компетентності майбутніх освітян.

М. Анісімов, О. Базилюк, І. Бех, В. Сластьонін та інші підкреслюють, що відповідно до діяльнісного підходу формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців освіти передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої отримані теоретичні знання обов'язково поєднуються з практичними вміннями та навичками.

Б. Ананьєв, І. Бех, І. Зязюн, З. Курлянд та інші в своїх наукових пошуках зазначають, що суб'єкт-суб'єктне співробітництва всіх учасників освітнього процесу є домінантою у здійсненні особистісно - орієнтовного підходу до формування аналітичної компетентності, розкриває потенціал здобувачів вищої освіти.

В. Далінгер, Л. Данилевич, М. Друшляк, О. Лиходід, О. Семенихіна та інші досліджують домінантні принципи формування аналітичної компетентності майбутніх учителів, викладачів у процесі вивчення фахових дисциплін.

О. Матяш, Н. Підлісничка розглядають аналітичну складову формування методичної компетентності майбутніх учителів математики.

Різні аспекти інформаційно-аналітичної діяльності та інформаційно-аналітичної компетентності в освітній сфері представлені в наукових пошуках Т. Абрамової, С. Аладишева, Н. Вербицької, Т. Волкової, В. Добромислова, І. Кузнєцова, С. Муликової, В. Омельченка, А. Оробинського, І. Сєдової, В. Фоміна, В. Ягупова та інших, де інформаційно-аналітична діяльність трактується як цілеспрямована діяльність фахівців щодо збору, опрацювання різного рівня інформації стосовно складних систем, які виступають в ролі об'єктів певних впливів, управління тощо.

Вивчення наукових досліджень дозволило зробити висновок щодо існування суперечностей між суспільними вимогами до рівня аналітичної компетентності та недостатнім рівнем підготовки майбутніх учителів математики в педагогічних ЗВО до її здійснення, зокрема між:

- індивідуальними темпами опанування аналітичних методів і вимогами освітньої програми;
- теоретичними основами аналітики та сучасними цифровими інструментами [191];
- необхідністю міждисциплінарного підходу та вузькоспеціалізованою математичною підготовкою майбутніх учителів математики;
- аналітичною компетентністю та педагогічною компетентністю [192];
- абстрактним характером математики та необхідністю застосування її до конкретних навчальних завдань;
- глибиною математичної підготовки майбутніх учителів математики та практичністю отриманих знань;
- потребою в розвитку критичного мислення та репродуктивним характером навчання;
- практикою локального, епізодичного формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики та потребою системного підходу

до формування готовності майбутніх учителів математики до здійснення аналітичної діяльності;

- зовнішньою мотивацією та внутрішньою потребою майбутніх учителів математики в глибокому опануванні аналітичних навичок.

Проблема формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є досить багатогранною. Вона виникає на стику кількох важливих факторів:

- швидкий розвиток математики та технологій: сучасна математика постійно розвивається, з'являються нові методи, інструменти та підходи до розв'язання задач. Це вимагає від вчителів постійного оновлення знань та навичок, аби вони могли ефективно передавати їх учням;

- зміна вимог до освіти: сучасна освіта орієнтована на розвиток критичного мислення, творчих здібностей та вміння самостійно здобувати знання [193]. Це ставить нові виклики перед підготовкою вчителів, які повинні не лише передавати знання, а й розвивати учнів як особистостей;

- традиційні методи навчання: часто у педагогічних університетах домінують традиційні методи навчання, які не завжди сприяють розвитку аналітичних навичок. Здобувачі вищої освіти часто отримують готові алгоритми розв'язання задач, замість того, щоб самостійно їх шукати та аналізувати;

- недостатня мотивація здобувачів вищої освіти: не всі майбутні учителі математики мають достатню мотивацію до вивчення предмета та розвитку своїх аналітичних здібностей. Це може бути пов'язано з різними причинами, від особистісних особливостей до невідповідності навчальних програм їхнім інтересам.

Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема формування аналітичної компетентності залишається актуальною. Серед основних викликів можна виділити:

- Недостатня інтеграція нових методів у традиційну систему освіти.
- Відсутність єдиного підходу до визначення та оцінки аналітичної компетентності.

- Недостатня кількість досліджень, присвячених специфіці формування аналітичної компетентності у різних освітніх контекстах.

Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є одним з ключових завдань сучасної педагогічної науки. Це пов'язано з постійним розвитком математики та підвищенням вимог до якості освіти. Науковці з усього світу проводять дослідження, спрямовані на розробку ефективних методів та підходів до формування аналітичного мислення у майбутніх педагогів.

Світ постійно змінюється, і для успіху в ньому необхідно вміти адаптуватися до нових умов, приймати нестандартні рішення та працювати з великими обсягами інформації. Аналітична компетентність – це ключ до успішного навчання, професійної кар'єри та повноцінного життя в суспільстві.

Аналітична компетентність – це універсальний інструмент, який є незамінним у багатьох сферах життя та діяльності людини. Вона дозволяє систематизувати інформацію, виявляти закономірності, робити висновки та приймати обґрунтовані рішення. Розглянемо, як аналітична компетентність застосовується в різних галузях:

Наука:

- формулювання гіпотез: вчені використовують аналітичні навички для формулювання припущень про причини та наслідки явищ [194];
- проведення експериментів: планування експериментів, збір та аналіз даних, інтерпретація результатів – все це потребує аналітичного мислення;
- розробка теорій: на основі аналізу даних вчені будують теоретичні моделі, які пояснюють явища.

Бізнес:

- прийняття рішень: аналіз ринку, конкурентів, фінансових показників допомагає бізнесу приймати стратегічні рішення;
- маркетинг: визначення цільової аудиторії, аналіз ефективності рекламних кампаній, прогнозування продажів – все це базується на аналітичних даних;
- управління персоналом: оцінка ефективності працівників, підбір кадрів, розробка систем мотивації – ці процеси також потребують аналізу.

Освіта:

- оцінювання знань: аналіз результатів тестів та інших завдань дозволяє оцінити рівень знань учнів та ефективність навчального процесу;
- розробка навчальних програм: створення програм, які відповідають потребам сучасного світу, вимагає аналізу даних про ринок праці та тенденції розвитку;
- педагогічні дослідження: вивчення ефективності різних методів навчання, аналіз впливу різних факторів на успішність учнів [195].

IT-сфера:

- розробка програмного забезпечення: аналіз вимог користувачів, проектування алгоритмів, оптимізація коду – все це вимагає аналітичних навичок;
- кібербезпека: виявлення загроз, аналіз вразливостей систем, розробка заходів захисту;
- Data Science: збір, очищення, аналіз великих даних для отримання цінної інформації та прийняття рішень.

Суспільствознавство:

- соціологічні дослідження: аналіз громадської думки, вивчення соціальних явищ, прогнозування соціальних процесів;
- політичний аналіз: вивчення політичних систем, аналіз виборчих кампаній, прогнозування результатів виборів;
- історичні дослідження: аналіз історичних джерел, реконструкція подій, виявлення причинно-наслідкових зв'язків.

Аналітична компетентність є ключовою навичкою у сучасному світі. Вона дозволяє ефективно працювати в різних сферах, приймати обґрунтовані рішення та досягати успіху. Розвиток аналітичних навичок – це інвестиція в своє майбутнє.

Аналітична компетентність – це багатогранне поняття, яке має кілька визначень, залежно від контексту та галузі застосування. Ось деякі з найпоширеніших інтерпретацій:

Загальне визначення. Аналітична компетентність – це здатність людини систематично збирати, аналізувати, оцінювати та інтерпретувати інформацію для прийняття обґрунтованих рішень, вирішення проблем та формулювання висновків.

У контексті освіти. Аналітична компетентність – це сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для критичного мислення, аналізу даних, розв'язання проблем та ефективної комунікації. Вона включає в себе здатність до абстрактного мислення, формулювання гіпотез, проведення досліджень, інтерпретації результатів та узагальнення знань [196].

У контексті професійної діяльності. Аналітична компетентність – це здатність фахівця аналізувати ситуацію, виявляти причини проблем, розробляти ефективні рішення та оцінювати їх наслідки. Вона є важливою для працівників різних сфер, таких як менеджмент, маркетинг, наука, фінанси тощо.

У контексті інформаційних технологій. Аналітична компетентність – це здатність працювати з великими обсягами даних, виявляти в них закономірності, будувати моделі та приймати рішення на їх основі [197]. Вона є ключовою для спеціалістів з аналізу даних, data science, штучного інтелекту тощо.

Основні компоненти аналітичної компетентності [188]:

- Знання: глибокі знання в певній галузі, розуміння основних концепцій та теорій.

- Навички: здатність збирати, аналізувати, оцінювати та інтерпретувати інформацію, використовувати різні методи дослідження, будувати логічні міркування, приймати обґрунтовані рішення.

- Уміння: вміння працювати з даними, використовувати програмне забезпечення для аналізу, ефективно комунікувати результати аналізу.

- Особистісні якості: критичне мислення, креативність, аналітичний склад розуму, допитливість, систематичність, вміння працювати самостійно та в команді.

Аналітична компетентність є однією з найважливіших компетенцій сучасної людини. Вона дозволяє:

- приймати обґрунтовані рішення: аналіз інформації допомагає уникнути помилок та вибрати найкращий варіант дії;
- вирішувати складні проблеми: аналітичні навички дозволяють розбити проблему на складові частини, виявити причини та розробити ефективні рішення;
- інноваційно мислити: аналізуючи інформацію, можна виявити нові зв'язки та закономірності, що сприяє розвитку креативного мислення;
- бути конкурентоспроможним: аналітичні навички є високо цінною якістю на ринку праці.

Аналітична компетентність – це багатогранне поняття, яке має важливе значення для успіху в особистому та професійному житті. Розвиток цієї компетентності вимагає систематичної роботи над собою та використання різних методів навчання і практики.

Аналітична компетентність вчителя математики – це складне поняття, яке охоплює широкий спектр навичок та знань, необхідних для ефективного навчання математики. Хоча немає єдиного, універсального визначення, можна виділити кілька ключових аспектів, які зазвичай включаються в це поняття:

- глибоке розуміння математичних концепцій: це включає не лише знання формул і алгоритмів, але й розуміння їхньої суті, взаємозв'язків та застосування в різних контекстах;
- здатність аналізувати навчальні матеріали: вчитель повинен вміти критично оцінювати підручники, завдання, тести та інші навчальні ресурси, визначаючи їхню відповідність навчальним цілям та рівню розвитку учнів [193];
- уміння аналізувати помилки учнів: це передбачає не просто виправлення помилок, а й глибокий аналіз причин їх виникнення, щоб розробити ефективні стратегії для їх усунення;
- здатність аналізувати результати навчання: вчитель повинен вміти інтерпретувати результати тестів, контрольних робіт та інших форм оцінювання, щоб визначити сильні та слабкі сторони учнів та скоригувати навчальний процес;

- здатність до математичного моделювання: це вміння перекладати реальні ситуації на математичну мову, будувати математичні моделі та використовувати їх для розв'язання задач;

- вміння використовувати різноманітні методи аналізу даних: вчитель повинен вміти збирати, обробляти та аналізувати різні типи даних, використовуючи статистичні методи, таблиці, графіки та інші інструменти [198].

Різні підходи до визначення аналітичної компетентності:

1. Предметно-орієнтований підхід: акцент робиться на знаннях і вміннях, пов'язаних безпосередньо з математикою.

2. Педагогічно-орієнтований підхід: основна увага приділяється здатності вчителя використовувати аналітичні навички для організації ефективного навчального процесу.

3. Системний підхід: розглядається аналітична компетентність як складна система, що включає когнітивні, афективні та соціальні компоненти.

Важливість аналітичної компетентності для вчителя математики:

- сприяє глибокому розумінню математики учнями;
- допомагає вчителю адаптувати навчання до індивідуальних потреб учнів;
- сприяє розвитку критичного мислення учнів;
- дозволяє вчителю використовувати різноманітні методи навчання;
- підвищує ефективність навчального процесу.

Отже, аналітична компетентність вчителя математики – це не просто набір знань і вмінь, а скоріше спосіб мислення, який дозволяє вчителю ефективно працювати з математичними поняттями, аналізувати навчальні ситуації та приймати обґрунтовані рішення. Розвиток цієї компетентності є важливим завданням для будь-якого вчителя математики.

Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики ми трактуємо як цілеспрямований процес розвитку у студентів-математиків сукупності знань, умінь та навичок, необхідних для глибокого розуміння математичних концепцій, аналізу математичних проблем, розробки ефективних

стратегій їх розв'язання та інтерпретації отриманих результатів у різних контекстах.

Формування аналітичної компетентності – це тривалий і багатогранний процес, який вимагає активної участі як самих майбутніх учителів математики, так і викладачів. Важливо створити таке навчальне середовище, яке б стимулювало розвиток критичного мислення, творчості та самостійності.

Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики реалізується через становлення ключових компонентів аналітичної компетентності, а саме:

- глибоке розуміння математичних концепцій: здатність не просто запам'ятати формули та алгоритми, а зрозуміти їхню сутність, взаємозв'язки та застосування [199];

- аналітичне мислення: уміння розкладати складні математичні завдання на простіші компоненти, виявляти закономірності, будувати логічні ланцюжки міркувань;

- критичне мислення: здатність оцінювати достовірність математичних доказів, виявляти помилки у розв'язаннях, формулювати власні запитання та гіпотези;

- проблемне мислення: уміння самостійно формулювати математичні задачі, розробляти різні стратегії їх розв'язання та обирати оптимальний варіант;

- інформаційна грамотність: здатність ефективно шукати, аналізувати та використовувати математичну інформацію з різних джерел [197];

- комунікативні навички: уміння чітко і зрозуміло пояснювати математичні ідеї, аргументувати свою точку зору, співпрацювати з іншими.

Для того, щоб мати чітке уявлення про аналітичну діяльність майбутніх учителів математики, доцільно розглянути та врахувати стадії її становлення та сформованості: адаптивну, репродуктивно-варіативну, ціннісно-мотиваційну. На адаптивній стадії відбувається становлення її адаптивно-нормативного рівня сформованості. На другій стадії становлення починає формуватися її репродуктивно-варіативний рівень. На останній, найвищій стадії формується та

розвивається ціннісно-мотиваційний рівень, для якого характерно глибоке усвідомлення та особистісне прийняття здатності виявляти слабкі та сильні сторони у аналітичній компетентності в різних вікових групах школярів, адаптувати методи навчання до особливостей кожної вікової категорії, коригувати освітній процес, створювати умови, що забезпечують набуття учнями математичної і ключових компетентностей. Це дозволяє майбутнім учителям математики не тільки бачити перспективи своєї професійної діяльності, але підвищити обізнаність з технологіями формування аналітичної компетентності учнів на рівні свого робочого місця і найголовніше усвідомити необхідність зв'язку аналітичної компетентності з іншими компетенціями вчителя математики, зокрема комунікативною, інформаційною, педагогічною.

Розроблена нами структурно-функціональна модель формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики враховує той факт, що ми розглядаємо аналітичну діяльність як складову їхньої професійної діяльності. Цінність такого підходу в тому, що ми розглядаємо цю діяльність крізь призму того, що вона дозволяє вчителю математики:

- глибоко розуміти математичні поняття і зв'язки між ними;
- аналізувати різні підходи до розв'язання задач;
- створювати ефективний методичний супровід;
- адаптувати навчання до потреб кожного учня;
- оцінювати навчальні досягнення учнів.

Ми враховували той факт, що аналітична компетентність вчителя математики – це інтегрована професійна якість особистості, яка включає сукупність знань, навичок, умінь та установок, необхідних для здійснення глибокого аналізу математичних об'єктів, задач і процесів, а також для ефективного використання цього аналізу в освітній діяльності [200].

Ця компетентність дозволяє вчителю:

- розв'язувати математичні задачі різного рівня складності, використовуючи методи аналізу, синтезу, абстракції та узагальнення;
- адаптувати математичний зміст для учнів різного віку та рівня підготовки;

- будувати ефективні стратегії навчання, враховуючи взаємозв'язки між різними темами, поняттями та методами;
- рефлексувати власну діяльність через аналіз помилок учнів і створення умов для їхнього усвідомлення та подолання;
- застосовувати сучасні технології (цифрові інструменти, моделювання, програмування) для аналізу та розв'язання задач.

На основі системно-синергетичної парадигми вітчизняної освіти ми розглядаємо формування аналітичної компетентності вчителя через послідовність деструктивних й креативних фаз розвитку складних систем, що обумовлюють не тільки появу, становлення, але й руйнування, особливо в умовах невизначеності, непередбачуваності, які панують нині в системі вітчизняної освіти.

Складність формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики ми пов'язуємо з можливою появою у цій достатньо складній, нелінійній, мінливій системі деструктивних елементів, які креативні за суттю.

Ми враховуємо, що можливість ефективного формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики може визначатися не закономірністю, а й хаотичною випадковістю, яка не підпорядковується якомусь однозначному закону. Синергетика підкреслює узгодженість як об'єктивних так і суб'єктивних чинників, що дає змогу спрогнозувати мету, завдання, зміст, організаційні форми, результати навчання, координувати професійну діяльність, своєчасно вносячи до освітнього процесу корективи, вибудовуючи суб'єкт-суб'єктні відносини на демократичних засадах.

Системний підхід до формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики передбачає його розгляд як системи, що складається з відповідних елементів, встановлення та впорядкування зв'язків між ними, виявлення системоутворюючого елемента, що забезпечує цілісність системи, ефективність її функціонування.

З позицій системно-синергетичного підходи формуванню аналітичної компетентності майбутніх учителів математики не можна нав'язувати шляхи розвитку, які не визначаються її внутрішніми потребами.

Основні моделі формування аналітичної компетентності:

1. Традиційна модель:

- фокус: на передачі готових знань і алгоритмів;
- методи: лекції, розв'язання типових задач;
- переваги: забезпечує міцну теоретичну базу;
- недоліки: обмежує розвиток творчого мислення і критичного аналізу.

2. Модель на основі компетентнісного підходу:

- фокус: на формуванні умінь застосовувати знання на практиці;
- методи: проектна діяльність, дослідження, моделювання;
- переваги: сприяє розвитку самостійності і відповідальності;
- недоліки: вимагає значних часових затрат і високої кваліфікації вчителя.

3. Модель, орієнтована на розвиток критичного мислення:

- фокус: на формуванні вміння аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, висувати гіпотези;
- методи: дискусії, дебати, аналіз текстів;
- переваги: розвиває вміння самостійно приймати рішення;
- недоліки: може викликати труднощі учнів, які не звикли до такого формату роботи.

4. Модель, заснована на використанні інформаційних технологій:

- фокус: на використанні цифрових інструментів для навчання математики;
- методи: онлайн-платформи, математичні програми, симуляції;
- переваги: підвищує мотивацію учнів, розширює можливості для індивідуальної роботи;
- недоліки: вимагає постійного оновлення навичок вчителя.

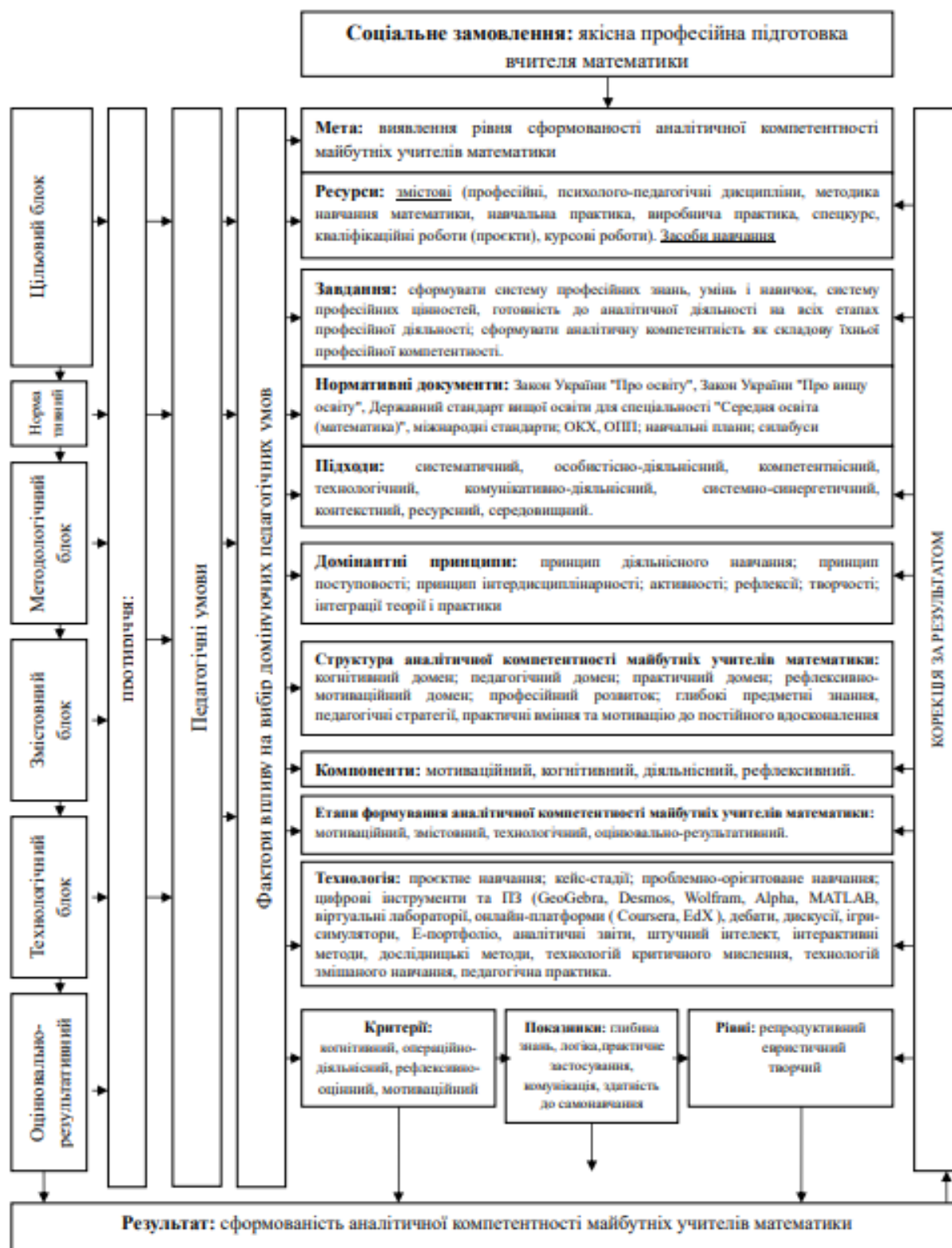


Рис. 1 Структурно-функціональна модель формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики

Не існує єдиної універсальної моделі. Вибір моделі залежить від багатьох факторів: вік учнів; рівень їхньої підготовки; мета навчання; матеріально-технічних ресурсів школи; особистих переконань вчителя.

Найбільш ефективним є інтегративний підхід, який поєднує елементи різних моделей. Це дозволяє створити різноманітне освітнє середовище, яке сприяє розвитку всіх компонентів аналітичної компетентності (рис.1).

Від викладачів педагогічного ЗВО значною мірою залежить успіх реалізації будь-якої моделі, адже в ній намічається і здійснюється такий освітній процес, який повинен гарантувати досягнення програмних результатів навчання.

Вони мають не лише володіти необхідними компетентностями, але й бути організаторами освітнього процесу, наставниками та надихаючими мотиваторами. Викладачі відіграють ключову роль у створенні сприятливого навчального середовища, підтримуючи майбутніх учителів математики у їхньому розвитку та допомагаючи розкривати їхній потенціал. Від їхньої здатності до інновацій, емпатії та гнучкості залежить ефективність впровадження нових підходів та методик у сучасній математичній освіті.

Цільовий блок структурно-функціональної моделі

Мета блоку. Цільовий блок визначає основну мету та завдання формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики. Він спрямований на забезпечення готовності студентів до виконання професійної діяльності, яка вимагає системного аналізу, критичного мислення, розв'язання математичних проблем та інноваційного підходу до навчання.

Структура цільового блоку. Цільовий блок включає такі компоненти:

Головна мета: Формування аналітичної компетентності як ключової складової професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

Завдання:

Розвиток аналітичного мислення через вивчення теоретичних основ математики.

Формування здатності розв'язувати математичні задачі із застосуванням сучасних технологій.

Стимулювання здатності до аналізу педагогічних ситуацій та вибору оптимальних методів навчання.

Розвиток рефлексивних навичок для оцінки власної професійної діяльності.

Функції цільового блоку:

Мотиваційна. Забезпечення зацікавленості студентів у розвитку аналітичної компетентності через визначення практичної значущості навичок для майбутньої професійної діяльності.

Прогностична. Формування уявлення про перспективи розвитку аналітичної компетентності у професійній діяльності.

Організаційна. Координація цілей і завдань навчання із загальною освітньою програмою.

Ціннісно-орієнтаційна. Виховання ціннісного ставлення до аналізу та точності як важливих складових професійної етики.

Зв'язки з іншими блоками моделі. Цільовий блок є базовим і визначає вектор реалізації інших блоків моделі: змістового, діяльнісного, результативного. Його положення забезпечують узгодженість усіх структурних компонентів моделі.

Результат реалізації цільового блоку. Очікуваним результатом є:

- сформована мотивація до розвитку аналітичних навичок;
- усвідомлення майбутніми вчителями ролі аналітичної компетентності у професійній діяльності;
- чітке розуміння цілей і завдань, пов'язаних із професійним саморозвитком.

Цільовий блок структурно-функціональної моделі відображає ідеальне бачення бажаних результатів, формуючи уявлення про кінцеву мету діяльності. Він представлений на стратегічному та тактичному рівнях у вигляді змодельованого образу майбутнього продукту, що є результатом ще не здійсненої діяльності. Такий підхід дозволяє конкретизувати очікувані результати, а також забезпечити їх відповідність визначеним стандартам і критеріям.

Розробка цільового блоку передбачає не лише визначення норми, але й побудову цілісної системи можливих цілепокладань, що враховують різні аспекти майбутньої діяльності. Це охоплює аналіз наявних ресурсів, умов реалізації та потенційних викликів. Цільовий блок виконує інтегративну

функцію, спрямовуючи зусилля на досягнення гармонійного поєднання між бажаним результатом і реальними можливостями.

Крім того, важливим є постійний перегляд і уточнення цілей у контексті змінних зовнішніх і внутрішніх умов. Це забезпечує гнучкість моделі та її адаптивність до реальних викликів, дозволяючи уникати надмірної ідеалізації або невиправданого оптимізму.

Нормативний блок структурно-функціональної моделі є базовим компонентом моделі, який визначає нормативно-правове підґрунтя для формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики. Він включає наступні елементи:

Законодавчо-нормативна база: документи національного рівня (Закон України "Про освіту"; Закон України "Про вищу освіту"; Державний стандарт вищої освіти для спеціальності "Середня освіта (Математика)"); міжнародні стандарти: рекомендації ЮНЕСКО з підготовки вчителів; Європейська рамка кваліфікацій (EQF); вимоги до професійних компетентностей: стандарти педагогічної діяльності; кваліфікаційна характеристика майбутнього вчителя математики.

Державні освітні стандарти: зміст навчальних планів і програм: інтеграція дисциплін загальноосвітнього та професійного циклів; впровадження спеціальних курсів і дисциплін для розвитку аналітичних навичок (наприклад, "Математичний аналіз", "Методика викладання математики"); вимоги до результатів навчання: знання сучасних методів аналізу математичних задач; володіння технологіями педагогічного аналізу й рефлексії.

Кваліфікаційні вимоги до майбутніх учителів математики: теоретичні знання: володіння методами математичного аналізу, теорією ймовірностей, статистикою; розуміння педагогічної та психологічної теорії; практичні навички: уміння аналізувати педагогічні ситуації; розробка дидактичних матеріалів із використанням аналітичного підходу; особистісні якості: критичне мислення; відповідальність за результати своєї діяльності; креативність у вирішенні професійних завдань.

Нормативний блок виступає основою для реалізації наступних компонентів моделі, таких як мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, технологічний та результативно-оцінювальний. Це дозволяє забезпечити системність і цілісність процесу формування аналітичної компетентності у майбутніх учителів математики.

Методологічний блок структурно-функціональної моделі передбачає наукове обґрунтування та вибір основних підходів, принципів і стратегій, що забезпечують ефективне формування аналітичної компетентності у майбутніх учителів математики. Цей блок є основою для визначення напрямів та умов, необхідних для розвитку аналітичного мислення студентів в процесі їхньої підготовки.

Підходи до формування аналітичної компетентності:

- Системний підхід: забезпечує інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками, акцентуючи на зв'язках між елементами компетентності, що формуються.

- Активний підхід: зосереджує увагу на діяльності студентів, передбачаючи їх активну участь у навчальному процесі через розв'язання задач, аналіз математичних проблем, застосування інноваційних методів навчання.

- Компетентнісно орієнтований підхід: направлений на формування не лише знань, але й здатності застосовувати ці знання в реальних умовах професійної діяльності.

- Ресурсний підхід: акцентує увагу на використанні доступних ресурсів (матеріальних, інформаційних, людських) для ефективного розвитку аналітичних навичок студентів. Це включає доступ до різноманітних навчальних матеріалів, інформаційних технологій, наукових баз та ін.

- Середовищний підхід: передбачає створення навчального середовища, яке активно сприяє розвитку аналітичної компетентності. Таке середовище повинне бути інтерактивним, підтримувати різні форми навчальної діяльності, заохочувати до самоосвіти та дослідження.

- **Контекстний підхід:** враховує специфіку навчальної та професійної діяльності студентів у контексті їх майбутньої професії. Це означає, що навчальний процес має бути спрямований на вирішення реальних проблем, що виникають у шкільному навчанні математики.

- **Технологічний підхід:** орієнтується на використання сучасних технологій для формування аналітичних здібностей. Це включає застосування математичних програм, онлайн-платформ, віртуальних лабораторій, що дозволяють студентам працювати з даними, моделювати ситуації та аналізувати різні варіанти рішень.

- **Комунікативно-діяльнісний підхід:** зосереджується на розвитку комунікативних та діяльнісних навичок студентів через активну взаємодію в групах, проведення дискусій, презентацій та інших форм колективної роботи, що сприяє розвитку аналітичного мислення.

- **Системно-синергетичний підхід:** передбачає розгляд аналітичної компетентності як результат взаємодії багатьох елементів, що утворюють систему. Такий підхід акцентує на важливості синергії різних методів та ресурсів для досягнення найбільшого ефекту в процесі навчання.

Принципи формування аналітичної компетентності:

- **Принцип діяльнісного навчання:** передбачає залучення студентів до практичної діяльності, що стимулює розвиток аналітичних здібностей.

- **Принцип поступовості:** процес формування аналітичної компетентності має бути поступовим, починаючи з простих задач і переходячи до складніших, що дозволяє розвивати навички аналізу та синтезу.

- **Принцип інтердисциплінарності:** забезпечує інтеграцію математичних знань з іншими науками, що дозволяє створити більш повну картину світу та сприяє розвитку аналітичного мислення.

Домінантні принципи формування аналітичної компетентності:

- **Принцип адаптивності:** навчальний процес має бути гнучким і відповідати змінам, що відбуваються в сучасному світі. Студенти повинні вміти адаптувати свої аналітичні навички до різних ситуацій.

- Принцип активності: студент має бути активним учасником навчального процесу, де його діяльність і взаємодія з іншими є основою розвитку аналітичного мислення.

- Принцип рефлексії: важливість саморефлексії та самооцінки для розвитку аналітичних здібностей. Студенти повинні регулярно аналізувати свої дії, процеси навчання і результати.

- Принцип інтеграції теорії і практики: знання і навички повинні бути інтегровані з практичними завданнями, які дозволяють перевірити їх застосування в реальних ситуаціях.

- Принцип творчості: розвиток здатності до новаторського мислення, пошуку нетрадиційних рішень і нестандартних підходів у розв'язанні математичних задач.

Змістовий блок є основним компонентом моделі, який визначає, що саме має засвоїти майбутній учитель математики для розвитку аналітичної компетентності. Він охоплює систему знань, умінь і способів діяльності, які забезпечують формування здатності до аналізу математичних явищ, розв'язання складних задач та ефективного викладання математики.

Змістовий блок структурно-функціональної моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики

Сутність змістового блоку. Змістовий блок є основним компонентом моделі, який визначає, що саме має засвоїти майбутній учитель математики для розвитку аналітичної компетентності. Він охоплює систему знань, умінь і способів діяльності, які забезпечують формування здатності до аналізу математичних явищ, розв'язання складних задач та ефективного викладання математики.

Основні компоненти змістового блоку:

а) Концептуальна основа: філософсько-освітні підходи (компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно орієнтований); теоретичні засади розвитку аналітичного мислення у педагогічній діяльності; інтеграція фундаментальних математичних знань із методикою їх викладання.

б) Зміст аналітичної компетентності:

- Когнітивний компонент – математичні знання, методи аналізу, принципи логічного мислення, педагогічні теорії.

- Операційно-діяльнісний компонент – уміння будувати математичні моделі, аналізувати математичні задачі, застосовувати різні методики навчання.

- Рефлексивний компонент – здатність до самостійного оцінювання правильності вибору аналітичних методів, усвідомлення своїх професійних компетенцій.

в) Дидактичне наповнення:

- Навчальні дисципліни: математичний аналіз, лінійна алгебра, дискретна математика, теорія ймовірностей, методика навчання математики.

- Практичні завдання: аналіз математичних проблем, кейс-методи, моделювання навчальних ситуацій.

- Використання інноваційних технологій: цифрові платформи, програмне забезпечення для математичних розрахунків, технології дистанційного навчання.

Зв'язок з іншими блоками моделі. Змістовий блок взаємодіє з іншими компонентами моделі, забезпечуючи їхню узгоджену роботу: цільовий блок визначає цілі формування аналітичної компетентності відповідно до вимог професійної підготовки; змістовий блок конкретизує, які знання та навички необхідні для досягнення цих цілей; організаційно-педагогічний блок передбачає методи, форми та засоби реалізації змістового блоку; забезпечує інтеграцію аналітичних завдань у навчальний процес; діагностично-результативний блок оцінює рівень сформованості аналітичної компетентності; аналізує ефективність змістового блоку та вносить корективи в його реалізацію.

Функції змістового блоку:

- Освітня – надання теоретичних знань і практичних навичок для аналізу математичних об'єктів.

- Розвивальна – формування логічного, критичного та аналітичного мислення.

- **Методологічна** – навчання майбутніх учителів застосовувати різні аналітичні методи у викладанні.

- **Рефлексивна** – розвиток здатності оцінювати свою професійну діяльність та вдосконалювати її.

Таким чином, змістовий блок виступає центральним елементом моделі, формуючи основу для всіх інших її компонентів і забезпечуючи комплексний підхід до підготовки майбутніх учителів математики.

Специфіка навчання на різних рівнях:

Бакалаврат: акцент на формуванні базових навичок аналізу, розвитку критичного мислення, засвоєнні фундаментальних математичних знань.

Магістратура: поглиблення теоретичних знань, розвиток дослідницьких компетентностей, оволодіння сучасними методами аналізу, підготовка до наукової та педагогічної діяльності.

Технологічний блок є центральним компонентом структурно-функціональної моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики. Він містить комплекс методів, засобів та організаційних форм навчання, які забезпечують ефективне формування аналітичного мислення, здатності до критичного аналізу математичних явищ, розв'язування складних проблем і застосування отриманих знань у педагогічній діяльності.

Структура технологічного блоку.

Технологічний блок можна поділити на кілька основних компонентів:

- **Методи навчання:** інтерактивні методи (дискусії, проблемні лекції, кейс-методи, проєктне навчання); дослідницькі методи (евристичні бесіди, аналітичний експеримент, математичне моделювання); технології критичного мислення (аналіз і синтез, порівняння, оцінка аргументів, рефлексія); технології змішаного навчання (поєднання традиційного та цифрового навчання, використання онлайн-курсів, відеолекцій, інтерактивних завдань).

- **Засоби навчання:** цифрові технології (математичні пакети, симулятори, інтерактивні платформи, відеоуроки, віртуальні лабораторії); традиційні засоби (навчальні посібники, методичні рекомендації, тестові завдання); педагогічне

програмне забезпечення (Geogebra, Mathematica, MATLAB, Wolfram Alpha тощо).

- Форми організації навчання: аудиторні заняття (лекції, практичні заняття, семінари); самостійна робота (індивідуальні дослідження, робота з цифровими ресурсами, виконання аналітичних завдань); проектна діяльність (створення навчальних матеріалів, розробка методичних рекомендацій, математичне моделювання); педагогічна практика (аналіз уроків, розробка методичних матеріалів, застосування аналітичних підходів у викладанні).

Зв'язок з іншими блоками моделі. Технологічний блок тісно взаємодіє з іншими структурними компонентами моделі:

- Цільовий блок визначає основні завдання формування аналітичної компетентності, які реалізуються в технологічному блоці.

- Змістовий блок містить навчальні програми, дисципліни, змістові модулі, які впроваджуються через технологічний блок.

- Діагностико-результативний блок передбачає оцінювання рівня сформованості аналітичної компетентності на основі реалізації методів і засобів технологічного блоку.

Таким чином, технологічний блок виступає ключовим елементом, який забезпечує реалізацію структурно-функціональної моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики.

Оцінювально-результативний блок структурно-функціональної моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є ключовим етапом у визначенні ефективності процесу формування цієї компетентності. Його основна функція — здійснення моніторингу, діагностики та оцінювання рівня сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів математики відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів.

Структура оцінювально-результативного блоку. Цей блок складається з таких основних компонентів:

- Критерії та показники оцінювання

- Когнітивний критерій (рівень знань із математики, методики її викладання, логіко-аналітичні навички).
- Операційно-діяльнісний критерій (уміння аналізувати, моделювати математичні ситуації, розв'язувати задачі різними методами).
- Рефлексивно-оцінний критерій (здатність до самостійного аналізу своєї діяльності, усвідомлення власних професійних потреб).
- Мотиваційний критерій (зацікавленість у використанні аналітичних методів, готовність до вдосконалення компетентності).

Методи оцінювання результатів: тестування (для визначення рівня знань та логічного мислення); аналіз розв'язання практичних задач (оцінка глибини аналізу, варіативності методів); анкетування та самооцінка (визначення рівня усвідомлення власних аналітичних навичок); спостереження та експертне оцінювання викладачами.

Рівні сформованості аналітичної компетентності:

- Репродуктивний рівень – здатність застосовувати стандартні аналітичні прийоми без глибокого осмислення.
- Евристичний рівень – здатність застосовувати аналітичні методи в нестандартних ситуаціях.
- Творчий рівень – здатність створювати нові підходи до аналізу та вирішення математичних проблем.

Зв'язок з іншими блоками моделі. Оцінювально-результативний блок має тісний взаємозв'язок з іншими блоками структурно-функціональної моделі:

- Цільовий блок (визначає стратегічну мету – формування аналітичної компетентності, а також конкретні завдання, що потребують оцінювання).
- Змістовий блок (забезпечує наповнення навчального процесу такими матеріалами, які сприяють розвитку аналітичного мислення та компетентності).
- Технологічний блок (включає методи, технології та форми навчання, які перевіряються в межах оцінювального блоку).

- Мотиваційний блок (забезпечує внутрішню готовність студентів до аналізу та рефлексії, що оцінюється через рівень їхньої залученості в навчальний процес).

Таким чином, оцінювально-результативний блок виступає як підсумковий елемент моделі, що дозволяє визначити ефективність усіх її компонентів, відслідковувати динаміку розвитку компетентності та вносити необхідні коригування в освітній процес.

Оцінювально-результативний блок є невід'ємною частиною формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики. Він дозволяє отримати зворотній зв'язок про ефективність навчального процесу, виявити сильні і слабкі сторони здобувачів вищої освіти та приймати обґрунтовані педагогічні рішення.

Блок корекції відіграє ключову роль у забезпеченні ефективного розвитку аналітичної компетентності майбутніх учителів математики, оскільки він дозволяє здійснювати цілеспрямоване коригування процесу навчання на основі результатів діагностики та оцінювання досягнутих компетентностей.

Функції блоку корекції:

- оцінювання рівня сформованості аналітичної компетентності;
- аналіз досягнутих результатів відповідно до запланованих цілей;
- виявлення прогалин у знаннях, уміннях та навичках;
- використання діагностичних методик для визначення рівня аналітичного мислення;
- зворотний зв'язок та адаптація навчального процесу;
- внесення змін до методичних підходів залежно від рівня успішності здобувачів вищої освіти;
- використання результатів оцінювання для модифікації змісту навчання та технологій викладання;
- застосування персоналізованого підходу до навчання;
- розвиток рефлексивних навичок здобувачів вищої освіти;
- організація самооцінювання та взаємооцінювання;

- формування навичок критичного аналізу власної діяльності;
- визначення стратегій самовдосконалення та подальшого професійного зростання;
- удосконалення системи навчально-методичного забезпечення;
- актуалізація навчальних матеріалів відповідно до виявлених труднощів;
- впровадження інноваційних технологій для підвищення ефективності навчання.

Зв'язок блоку корекції з іншими блоками моделі:

- Цільовий блок – корекція здійснюється на основі поставлених цілей і дозволяє їх уточнювати відповідно до змін у навчальному процесі.
- Змістовий блок – внесення змін до змісту навчання на основі аналізу прогалин у знаннях студентів.
- Технологічний блок – удосконалення методів, форм та засобів навчання для підвищення рівня аналітичної компетентності.
- Оціночно-результативний блок – отримані результати оцінювання є основою для корекційних заходів.

Таким чином, блок корекції забезпечує гнучкість моделі, дозволяючи адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб студентів та підвищувати ефективність формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики.

Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є важливим завданням професійної підготовки, яке забезпечує їх здатність до аналізу, прогнозування та розв'язання навчальних проблем. Для цього необхідно створити відповідні організаційно-педагогічні умови, які сприятимуть ефективному засвоєнню аналітичних умінь і навичок. До основних умов можна віднести такі [201]:

- наявність забезпечення змістової інтеграції освітніх компонентів;
- включення в освітній процес міждисциплінарних зв'язків, які розвивають аналітичне мислення;

- поєднання математичних дисциплін з педагогікою, психологією та методикою навчання математики;
- використання сучасних педагогічних технологій;
- інтерактивні методи навчання (дискусії, кейс-методи, проєктне навчання);
- технології проблемного навчання, що сприяють формуванню аналітичних навичок;
- використання цифрових технологій (математичні програми, симулятори, віртуальні лабораторії);
- організація практико-орієнтованого навчання;
- включення в освітній процес практичних занять, що імітують реальні педагогічні ситуації;
- проведення педагогічної практики з акцентом на аналіз та оцінку ефективності навчального процесу.
- формування критичного мислення та рефлексії;
- залучення майбутніх учителів математики до самостійного аналізу та оцінки власної навчальної діяльності;
- розвиток навичок самоаналізу через ведення рефлексивних щоденників та портфоліо;
- створення мотиваційного середовища;
- використання різних форм мотивації (інтелектуальні змагання, олімпіади, наукові конференції);
- включення майбутніх учителів математики у дослідницьку діяльність з метою підвищення їхньої зацікавленості в аналітичній діяльності;
- підготовка викладацького складу;
- організація тренінгів та семінарів для викладачів щодо впровадження аналітичних методик у навчанні;
- використання наставництва та взаємодопомоги між викладачами та майбутніми вчителями математики.

Таким чином, ефективне формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики вимагає комплексного підходу, що включає

змістову, технологічну, мотиваційну та рефлексивну складові. Впровадження зазначених організаційно-педагогічних умов сприятиме підготовці висококваліфікованих вчителів математики, здатних ефективно здійснювати аналіз педагогічних процесів і приймати обґрунтовані рішення в професійній діяльності.

Виявлені суперечності та організаційно-педагогічні умови створюють цілісне концептуальне поле, яке забезпечує єдність і взаємозв'язок елементів структурно-функціональної моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики. У цій моделі педагогічні умови не лише виконують допоміжну чи фонову роль, а й виступають ключовим чинником, що активно впливає на динаміку та ефективність процесу формування аналітичного мислення, визначаючи рівень його результативності.

Вони сприяють створенню сприятливого освітнього середовища, у якому майбутні вчителі математики набувають необхідних когнітивних і практичних навичок для глибокого аналізу, узагальнення та критичної оцінки математичних фактів і закономірностей. Збалансована інтеграція педагогічних умов у навчальний процес сприяє активному залученню здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності, формуванню їхньої здатності до розв'язання нестандартних професійних завдань, а також розвитку рефлексивних навичок, що є невід'ємною складовою аналітичної компетентності. Таким чином, педагогічні умови виступають не лише організаційним каркасом, а й дієвим механізмом, що визначає якість професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Розроблена та науково обґрунтована структурно-функціональна модель дозволяє створити відповідну методичну систему формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики, основними елементами якої є мета, зміст, організаційні форми, засоби, методи, програмні результати навчання.

Методична система формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики - це складне, комплексне, динамічне, мінливе, достатньо гнучке, відкрите утворення, системоутворюючим елементом якої є мета та

відповідає певною мірою вимогам вітчизняного соціокультурного середовища, де гармонійно поєднуються зовнішні та внутрішні складові аналітичної діяльності вчителя математики.

Функціонуючи на певному соціокультурному фоні, методична система формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики допускає його вплив, але він може виявитися не вирішальним, якщо суперечитиме її внутрішнім потребам вдосконалення здобувача вищої освіти, забезпечення сприятливих умов для самореалізації та особистісного професійного розвитку.

Успішне функціонування цієї системи можливе лише за умови узгодженості усіх її елементів. Відповідаючи своєчасно на управлінські, світоглядні та освітні виклики, така методична система оновлюється. Слід зважено відноситися до цих процесів, адже будь-яке оновлення, зміна навіть одного її елемента впливає на інші елементи і нехтувати цим не можна.

Розроблена та науково обґрунтована структурно-функціональна модель формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є основою для створення відповідної методичної системи. Ця система включає ключові компоненти: мету, зміст, організаційні форми, засоби, методи та програмні результати навчання. Кожен із цих елементів взаємопов'язаний і спрямований на досягнення основної мети – розвиток аналітичних умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності вчителя математики.

Методична система формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики характеризується як складне, комплексне, динамічне та відкрите утворення. Її системоутворюючим елементом є мета, яка визначає напрямок розвитку всіх інших компонентів. Ця система відповідає вимогам сучасного соціокультурного середовища, інтегруючи зовнішні (соціальні, культурні, освітні) та внутрішні (особистісні, професійні) аспекти аналітичної діяльності. Вона враховує специфіку математичної освіти, а також вимоги до підготовки вчителів, які повинні володіти високим рівнем аналітичного мислення для ефективного вирішення педагогічних завдань.

Функціонуючи в умовах певного соціокультурного контексту, методична система формування аналітичної компетентності враховує вплив зовнішніх чинників, таких як зміни в освітній політиці, вимоги ринку праці та суспільні очікування. Однак цей вплив не є вирішальним, якщо він суперечить внутрішнім потребам системи, зокрема забезпеченню якості підготовки майбутніх учителів, створенню умов для їхньої самореалізації та професійного розвитку. Система орієнтована на розвиток особистісних якостей здобувачів вищої освіти, таких як критичне мислення, здатність до самоосвіти та адаптації до змін.

Ефективне функціонування методичної системи можливе лише за умови узгодженості всіх її елементів. Кожен компонент системи – від визначення мети до вибору методів і засобів навчання – повинен бути чітко структурований і взаємопов'язаний із іншими. Реагуючи на сучасні управлінські, світоглядні та освітні виклики, система постійно оновлюється, що забезпечує її актуальність і ефективність. Проте будь-які зміни в системі потребують ретельного аналізу, оскільки навіть незначні корективи одного елементу можуть призвести до змін у функціонуванні інших.

Для подальшого вдосконалення методичної системи доцільно враховувати міжнародний досвід підготовки вчителів математики, а також інтегрувати сучасні технології навчання, такі як цифрові платформи, інтерактивні методи та проектно-орієнтоване навчання. Це дозволить забезпечити гнучкість системи та її здатність адаптуватися до швидких змін у сучасній освіті.

Таким чином, методична система формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є важливим інструментом для підготовки фахівців, які зможуть ефективно працювати в умовах сучасного освітнього простору, вирішуючи складні педагогічні завдання та сприяючи розвитку освіти в цілому.

Охарактеризуємо методичну систему формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики.

Метою методичної системи є формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики, яка включає:

- розвиток умінь аналізувати, систематизувати та узагальнювати математичну інформацію;
- формування навичок застосування аналітичних методів для вирішення педагогічних та математичних задач;
- підготовку вчителів до ефективного використання аналітичних підходів у навчальному процесі;
- розвиток критичного мислення, здатності до самостійного навчання та інноваційного підходу до викладання математики.

Зміст навчання повинен включати:

- теоретичні основи аналітичної діяльності: поняття аналітичної компетентності, її структура та значення у професійній діяльності вчителя математики;
- математичний аналіз: методи розв'язання задач, дослідження функцій, робота з математичними моделями;
- педагогічний аналіз: аналіз навчальних ситуацій, проектування уроків, оцінювання результатів навчання.
- інтеграцію знань: застосування аналітичних методів у міжпредметних зв'язках (наприклад, математика та інформатика, математика та природничі науки);
- практичні аспекти: розв'язання реальних педагогічних задач, аналіз навчальних програм та підручників.

Для досягнення мети використовуються такі організаційні форми:

- лекції: виклад теоретичного матеріалу з акцентом на аналітичні підходи;
- семінари та практичні заняття: обговорення та розв'язання задач, аналіз педагогічних ситуацій;
- самостійна робота: виконання індивідуальних завдань, дослідження, підготовка проектів.
- мастер-класи та тренінги: залучення досвідчених педагогів для демонстрації аналітичних методів у практиці.

- педагогічна практика: застосування аналітичних навичок у реальному навчальному процесі.

Для реалізації системи використовуються такі засоби:

- навчальні матеріали: підручники, посібники, збірники задач з акцентом на аналітичні методи;
- інформаційні технології: комп'ютерні програми для математичного моделювання, інтерактивні платформи для аналізу даних;
- діагностичні інструменти: тести, анкети, кейси для оцінки рівня аналітичної компетентності.
- методичні рекомендації: покрокові інструкції щодо використання аналітичних підходів у навчанні.

Для формування аналітичної компетентності застосовуються такі методи:

- проблемне навчання: постановка проблемних задач, які вимагають аналізу та пошуку рішень;
- проектний метод: розробка та захист проектів, пов'язаних з аналізом педагогічних або математичних проблем;
- дослідницький метод: проведення експериментів, досліджень, аналіз результатів;
- кейс-метод: розбір реальних педагогічних ситуацій, що вимагають аналітичного підходу.
- дискусії та дебати: обговорення наукових та методичних питань для розвитку критичного мислення.

Після завершення навчання майбутні вчителі математики повинні:

- володіти теоретичними знаннями з аналітичної діяльності та її застосування у педагогічній практиці;
- вміти аналізувати математичні задачі, навчальні ситуації та результати навчання;
- застосовувати аналітичні методи для проектування уроків, оцінювання знань учнів та вдосконалення навчального процесу;

- бути готовими до самостійного навчання та впровадження інноваційних підходів у викладанні математики;

- демонструвати високий рівень критичного мислення та здатність до творчого вирішення проблем.

Ця методична система є комплексною та спрямована на всебічний розвиток аналітичної компетентності майбутніх учителів математики, що дозволить їм ефективно працювати у сучасних умовах освіти.

Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є важливим аспектом їхньої професійної підготовки. Ця компетентність охоплює здатність до глибокого аналізу математичних понять, вміння логічно мислити, розв'язувати проблемні ситуації та формулювати аргументовані висновки. Її розвиток сприяє підвищенню ефективності навчального процесу та покращенню якості математичної освіти.

Аналітична компетентність майбутнього вчителя математики включає здатність до глибокого аналізу математичних понять, логічного мислення, вирішення проблемних ситуацій, інтерпретації результатів та узагальнення математичних закономірностей.

Вона складається з таких компонентів:

- когнітивний – знання основ математичного аналізу, логіки, методики викладання;

- операційно-діяльнісний – здатність використовувати аналітичні методи для розв'язання математичних і педагогічних задач;

- рефлексивний – уміння оцінювати власні дії та коригувати навчальний процес;

- комунікативний – ефективна передача математичних знань та їх пояснення учням.

Фактори, що впливають на формування компетентності:

- якість математичної підготовки – поглиблене вивчення математичних дисциплін є основою для розвитку аналітичного мислення;

- методика викладання – використання сучасних освітніх технологій, інтерактивних методів, проблемно-орієнтованого навчання сприяє розвитку аналітичних навичок;
- практична діяльність – залучення студентів до дослідницької діяльності, аналізу педагогічних ситуацій, розробки навчальних матеріалів;
- інформаційні технології – застосування цифрових інструментів (програмне забезпечення, математичні моделі) для аналізу та візуалізації математичних явищ.

Формування аналітичної компетентності сприяє ефективній педагогічній діяльності, адже майбутній учитель математики отримує можливість:

- глибше розуміти зміст навчального матеріалу та його зв'язки;
- конструювати навчальний процес, орієнтований на розвиток логічного мислення учнів;
- використовувати інноваційні методи навчання, що сприяють активному засвоєнню знань;
- аналізувати навчальні досягнення учнів, коригувати навчальні стратегії відповідно до їхніх потреб.

Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є необхідною умовою їхньої професійної підготовки. Вона забезпечує високий рівень математичної грамотності, сприяє розвитку критичного мислення, покращує методичну майстерність та підвищує якість викладання. Для ефективного формування цієї компетентності необхідно поєднувати фундаментальну математичну підготовку, сучасні педагогічні технології та практичну діяльність, що дозволяє майбутнім педагогам розвивати власні аналітичні навички і застосовувати їх у професійній діяльності.

Проблема формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики є важливою та актуальною в сучасному освітньому контексті. Дослідження цієї проблеми відкриває широкі перспективи для розвитку як теоретичного, так і практичного аспектів освіти. Опишемо кілька можливих перспектив дослідження даної проблеми:

- Вивчення теоретичних аспектів аналітичної компетентності учителя математики: дослідження може включати аналіз різних теоретичних підходів до аналітичної компетентності, визначення її складових елементів, розроблення моделей формування та оцінювання цієї компетентності. Такий підхід дозволить зрозуміти сутність та особливості аналітичної компетентності учителів математики.

- Дослідження практичних аспектів формування аналітичної компетентності: вивчення ефективних методів, стратегій та прийомів, які сприяють розвитку аналітичних навичок у майбутніх учителів математики. Дослідження можуть охоплювати аналіз та оцінку різних навчальних підходів, програм та методик, що сприяють формуванню аналітичної компетентності.

- Вивчення впливу особистісних факторів на формування аналітичної компетентності: дослідження можуть включати аналіз впливу особистісних характеристик, таких як мотивація, саморегуляція, креативність та інші, на розвиток аналітичних навичок у майбутніх учителів математики. Такий підхід дозволить визначити фактори, які сприяють або перешкоджають формуванню аналітичної компетентності майбутніх учителів математики.

- Застосування цифрових технологій у розвитку аналітичної компетентності: дослідження можливостей використання штучного інтелекту, математичних програм, онлайн-ресурсів та віртуальних середовищ для підвищення рівня аналітичної компетентності майбутніх учителів.

Перспективи дослідження цієї проблеми охоплюють широкий спектр питань – від фундаментальних теоретичних розвідок до практичного застосування сучасних освітніх технологій. Подальші наукові розробки у цій сфері сприятимуть підвищенню якості підготовки майбутніх учителів математики та вдосконаленню методики викладання математики у школі.

SECTION 8. THEORY OF LEARNING

DOI: 10.46299/ISG.2025.MONO.PED.1.8.1

8.1 Application of digital technologies in education

In 2020, the European Commission approved the Digital Education Action Plan 2021-2027, a key document guiding the transformation of educational systems across EU member states. This plan aims to support the sustainable and effective adaptation of education systems to the digital era. Despite the challenges of war, Ukrainian society must consider global trends to remain competitive in its development. Essentially, the Digital Education Action Plan 2021-2027 serves as a pathway for strengthening cooperation at the European level, drawing lessons from the COVID-19 crisis, during which technology was integrated into education on an unprecedented scale across various levels of learning. Moreover, it seeks to ensure that education and training systems are fit for the present and future needs. The plan outlines two strategic priorities: fostering a highly effective digital education ecosystem and enhancing digital skills and competencies to drive digital transformation. To implement the plan, the European Commission intends to develop a European Digital Education Content Framework and recommendations for effective digital education, as well as guidelines for online and distance learning in primary and secondary education.[202]

Additionally, the plan [203] focuses on empowering the educational and training community, including educators, students, policymakers, academics, and researchers at national, European, and international levels. It sets forth two strategic priorities and fourteen actions to support their implementation.

The first priority involves fostering the development of a highly effective digital education ecosystem. Its implementation encompasses several stages of digital education, beginning primarily with primary and secondary schooling. Under these conditions, the educational process must undergo a transformation, including curriculum and pedagogical changes, the integration of modern technological equipment, and the training of professionals capable of effectively utilising these resources. Furthermore, artificial intelligence is increasingly recognised as a legal and

effective tool in education, enhancing learning experiences and improving overall educational outcomes.

The enhancement of digital skills and competencies for digital transformation constitutes the second strategic priority, which effectively reinforces the first, as it establishes overarching guidelines for teachers and educators on fostering digital literacy and combating misinformation through education and training. Ultimately, this approach envisions the implementation of the European Digital Skills Certificate (EDSC), the increased participation of women in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), and internship opportunities aimed at acquiring new digital capabilities. As a result, educational methodologies will be implemented that integrate theoretical scientific knowledge with practical activities within the framework of digital skills development.

The Digital Education Action Plan 2021-2027 can be regarded as the second iteration of such a strategy, as the initial plan was executed during the global burden of the COVID-19 pandemic. Between 2018 and 2020, surveys conducted by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the International Computer and Information Literacy Study (ICILS), and Eurostat revealed a general unpreparedness and low level of digital education among both students and educators. The findings indicated that more than one-third of adolescents lacked basic digital skills, while a quarter of the population had no access to digital learning opportunities at home. Furthermore, 95% of respondents in the Open Public Consultation on the Digital Education Action Plan acknowledged that the COVID-19 pandemic marked a pivotal moment in the way technology is utilised in education and training.

Concrete actions in this direction should provide every individual with equal opportunities to succeed in life, secure employment, and actively participate as engaged citizens. Continuous technological advancements necessitate lifelong learning and the development of competencies among all learners to ensure that the European community remains economically competitive and socially engaged. However, on average, two out of five Europeans aged 16–74 still lack these essential skills, as indicated by the Digital Economy and Society Index (DESI). In particular, the issue of

women's participation in ICT (Information and Communication Technology) education remains a significant concern. According to the 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS) and Eurostat, only 18% of students in European countries pursuing ICT-related studies were women. Nevertheless, the primary goal and challenge that Europe aims to address is to reduce the proportion of 14–15-year-old students with low levels of computer and information literacy to no more than 15% by 2030. Achieving this target would contribute to improving the overall educational standards of prospective university applicants and students.

Below (view Table 1), a summarised example of data for the period 2020–2024 is presented, illustrating the proportion of students with low levels of digital literacy across various countries. It is essential to note that these figures may vary depending on research methodologies, respondent age groups, and the specific characteristics of national education systems. The data presented below are approximate, based on a range of international studies and reports (such as OECD reports, European Commission studies, and UNESCO research):

Table 1.

Comparative characteristics of the share of students with low digital literacy in different countries

Country	Approximate Share of Students with Low Digital Literacy (%)
Brazil	40–50
India	45–55
Nigeria	50–60
Poland	20–30
Ukraine	35–45
USA	10–20

A low percentage of students with poor digital literacy is primarily attributed to the high level of digital infrastructure.

Let's consider some possible reasons for low digital literacy among young people.

1. Underdeveloped Infrastructure

In countries with less developed digital infrastructure (e.g., India, Nigeria, Brazil), access to stable internet connectivity and modern hardware is often limited.

This directly impacts students' ability to develop digital skills and effectively utilise digital technologies.

2. Socio-Economic Factors

Low household incomes, uneven distribution of resources, and regional disparities contribute to students' limited access to modern gadgets and computer facilities in schools and higher education institutions. As a result, many students lack opportunities to develop essential digital competencies.

3. Education System and Teaching Methodology

In certain countries, education systems may not fully align with the demands of the digital era. Insufficient teacher training, outdated curricula, and traditional teaching methods hinder the development of digital competencies among students.

4. Language Barrier

A significant portion of digital resources and online courses are available in English, which poses a challenge for students who do not possess a sufficient level of proficiency in the language. This barrier limits their ability to access high-quality digital education.

5. Lack of Motivation and Support

Inadequate informational support and the absence of motivational programmes aimed at improving digital skills may lead to students underutilising the potential of digital technologies in both their academic and everyday lives.

These factors help explain the disparities in digital literacy levels among students across different countries. For a more comprehensive analysis, reference should be made to specific reports by international organisations such as the OECD, UNESCO, the European Commission, and national statistical agencies of individual countries.

As noted in [204], one of the fundamental components of the United Nations' Sustainable Development 2030 Agenda is quality education. It aims to ensure inclusive and equitable quality education for all. Digital technologies have emerged as an essential tool to achieve this goal. These technologies are simple to detect emissions sources, prevent additional damage through improved energy efficiency and lower-

carbon alternatives to fossil fuels, and even remove surplus greenhouse gases from the environment. Digital technologies strive to decrease or eliminate pollution and waste while increasing production and efficiency. These technologies have shown a powerful impact on the education system. The recent COVID-19 Pandemic has further institutionalised the applications of digital technologies in education. These digital technologies have made a paradigm shift in the entire education system. It is not only a knowledge provider but also a co-creator of information, a mentor, and an assessor. Technological improvements in education have made life easier for students. Instead of using pen and paper, students nowadays use various software and tools to create presentations and projects. When compared to a stack of notebooks, an iPad is relatively light. When opposed to a weighty book, surfing an E-book is easier. These methods aid in increasing interest in research.

An analysis of emerging technologies (Table 2) highlights their relevance, particularly in the context of childhood learning, and outlines both the advantages and challenges they present [205].

Table 2.

Comparative characteristics of technologies used in education

No	Technology	Application Area	Advantages	Disadvantages
1.	Artificial Intelligence (AI)	Educational programmes and toys that adapt to a child's learning style.	Personalised learning, enhanced engagement	Over-reliance, data privacy concerns
2.	Machine learning	Adaptive learning platforms that adjust content based on a child's progress	Tailored educational experience	Biased algorithms, risk of inappropriate content
3.	Blockchain	Secure digital badges and certificates of academic achievements	Transparent, tamper-proof records	Complexity, high energy consumption

Continuation of table 2

No	Technology	Application Area	Advantages	Disadvantages
4.	Quantum computing	Future learning simulations and problem-solving tools	High-speed computations	Still in its infancy, expensive
5.	5G Technology	Faster and more reliable online learning experience	Higher data transfer speed, improved connectivity	Limited availability, potential health concerns
6.	Biotechnology	CRISPR kits for advanced biology lessons	Hands-on learning, advanced medical treatment methods	Ethical concerns, unintended consequences
7.	Robotics	Robotics kits and competitions for students	Engagement in STEM, practical learning	Expensive, potentially complex
8.	Nanotechnology	Nanotechnology kits teaching advanced scientific concepts	Innovative solutions, miniaturisation	Health concerns, high cost
9.	Edge computing	Localised learning applications operate efficiently without the Internet	Fast processing, reduced latency	Security issues, limited storage
10.	Neural networks	Advanced AI-powered toys and games that respond to children's actions	Pattern recognition, data processing	Complexity, requires large datasets
11.	Augmented Reality (AR)	AR books and educational games	Interactive learning, enhanced engagement	Device dependency, potential distractions
12.	Virtual Reality (VR)	Virtual tours and simulations	Immersive experience, safe exploration	Expensive, health issues (e.g., eye strain)

Continuation of table 2

No	Technology	Application Area	Advantages	Disadvantages
13.	Internet of Things (IoT)	Smart toys interacting with each other and the environment	Interactive environment, learning through play	Privacy concerns, excessive reliance on technology
14.	Smart cities	Safe and interactive urban play and learning spaces	Efficient services, enhanced safety	Privacy issues, costly implementation
15.	Drones	Programming and piloting drones for students	Hands-on technology learning, aerial perspectives	Safety concerns, privacy issues

Examples of successful digitalisation in education:

1. Online courses: Instead of traditional classroom lectures, many universities and colleges offer online courses that can be accessed from anywhere at any time. This flexibility enables students to learn at their own pace and revisit study materials whenever necessary..

2. Digital textbooks provide accessibility and convenience, allowing users to quickly search for relevant information and store notes efficiently. Furthermore, e-textbooks can be updated and corrected in real-time, ensuring accuracy and relevance of the content.

3. Interactive exercises enhance the educational experience by providing immediate feedback and enabling self-paced study. For instance, computer-based applications can generate interactive quizzes and educational games, helping students reinforce their knowledge in grammar, mathematics, and other subjects.

4. Mobile applications: learning on the go has become increasingly popular with the rise of educational mobile apps. These applications offer interactive tasks, quizzes, and games that help learners retain and consolidate knowledge, making them particularly useful for individuals with busy schedules or frequent travellers.

5. Virtual reality (VR) technology immerses students in simulated environments, facilitating practical application of knowledge and skills. For example, medical students can use VR to practice surgical procedures and other hands-on tasks, enhancing their technical proficiency..

6. Social networks serve as valuable platforms for collaborative learning and knowledge exchange. Students can participate in subject-specific discussion groups, where they share insights and experiences with peers. Additionally, educators can leverage social media to distribute supplementary materials, assignments, and additional resources, making learning more engaging and accessible. In creative disciplines such as content creation, design, and marketing, students can apply their theoretical knowledge in practice by producing digital content and monitoring audience engagement in real-time.

Numerous studies confirm the effectiveness of digitalisation in education. For instance, research conducted by the International Telecommunication Union (ITU) suggests that the use of interactive videoconferencing technologies has improved the quality of education by 35% compared to traditional teaching methods. Furthermore, digital tools and resources accelerate learning processes, reducing the time required to achieve specific educational outcomes.

Additional studies indicate that integrating digital technologies into education fosters deeper comprehension of material, minimises errors, and enhances students' ability to engage in independent learning.

However, according to Michael Fullan [206], pedagogical approaches are being reconsidered, as learning how to learn becomes fundamental in inquiry-based education and problem-solving. One example is the shift towards the "flipped classroom" model, in which factual learning is delegated to independent study and often accessed electronically. This approach eliminates lecture-style instruction, transforming classrooms into dynamic spaces for exploration, application, discussion, reflection, and collaboration. There is no doubt that technology has facilitated this transformation and expanded the possibilities for teaching, learning, and connectivity.

At the same time, it has introduced new challenges related to accessibility, safety, and accountability.

Despite the proliferation of digital tools, traditional education retains several advantages that cannot be fully replaced by digitalisation:

- In a traditional educational setting, students have the opportunity to engage in face-to-face interactions with lecturers and peers, enabling real-time discussions of various topics and ideas. This fosters a collaborative and interactive environment that supports academic and social development.

- Traditional education allows students to collaborate on projects and assignments, facilitating teamwork and the development of social communication skills. Group work not only encourages idea generation but also enables their rapid implementation through collective effort..

- Traditional education helps develop critical thinking skills, allowing students to analyse, assess, and draw conclusions based on information.

- Traditional education fosters the ability to think creatively and demonstrate creativity.

At the same time, digitalisation offers expanded opportunities to society and presents numerous advantages. It has become an integral component of the educational process for contemporary students, making learning more efficient and engaging.

Ukraine is actively integrating European approaches to the digitalisation of education, adapting them to national requirements. Key initiatives include:

- Modernisation of infrastructure: Enhancing educational institutions with state-of-the-art equipment, high-speed internet access, and readily available digital resources to support blended and distance learning.

- Enhancement of teachers' digital competencies: Providing training sessions, workshops, and courses aimed at equipping educators with the skills necessary to utilise modern digital technologies and teaching tools effectively.

- Development and implementation of electronic educational platforms: Establishing online services and portals for distance learning that enable the seamless

integration of digital materials into the educational process, ensuring nationwide accessibility.

- Adaptation of curricula: Incorporating digital technologies into academic programmes and designing new courses that align with the requirements of the digital transformation in education.

- Bridging the digital divide: Implementing projects aimed at ensuring equal access to digital technologies across regions, particularly in remote and rural areas.

These initiatives reflect the core objectives of the Digital Education Action Plan 2021–2027, focusing on the development of a highly efficient, inclusive, and modern educational environment in Ukraine.

As digital transformation continues to exert a significant positive influence on contemporary education by enhancing both its quality and accessibility, ensuring access to cutting-edge technologies and knowledge is imperative for the development of a skilled workforce. Consequently, the establishment of a European Digital Education Hub is anticipated, which will consolidate efforts across countries to foster cross-sectoral collaboration, facilitate the exchange of digital learning content, harmonise standards, ensure interoperability, enhance accessibility, and uphold the quality of digital education.

REFERENCES

1. Oh H., Lee S. Exploring the potential of the metaverse in social work practice. *International Journal of Social Work*. 2020. Vol. 14, № 3. P. 45-62. DOI: 10.1080/13691457.2020.1712570.
2. Smith A., Jones M. The impact of virtual environments on social work interventions. *Journal of Virtual Social Work*. 2021. Vol. 9, № 2. P. 128-142. DOI: 10.1080/19439470.2021.1802620.
3. Johnson T., Brown L. Virtual Reality and Social Work: A New Frontier. *Journal of Social Work Technology*. 2022. Vol. 11, № 1. P. 78-93. DOI: 10.1080/19439470.2022.1712570.
4. Williams R., Patel S. The Role of Metaverse in Enhancing Social Work Practices. *Social Work Review*. 2023. Vol. 12, № 2. P. 102-117. DOI: 10.1080/19439470.2023.1802620.
5. Smith J., Thompson M. Metaverse and Social Work: Bridging the Digital Divide. *International Journal of Social Work*. 2022. Vol. 13, № 4. P. 120-135. DOI: 10.1080/13691457.2022.1712570.
6. Карагодіна О., Рабінович С. Використання цифрових технологій у соціальній роботі: український досвід. *Вісник соціальної роботи*. 2023. Vol. 18, № 1. С. 89-104. DOI: 10.3245/Україна.2023.18.
7. Kovalenko I., Ivanov A. Digital Transformation in Social Work: The Metaverse Perspective. *Ukrainian Journal of Social Work*. 2021. Vol. 10, № 3. P. 65-79. DOI: 10.3245/Ukraine.2021.10
8. Smith J. Virtual Reality and Its Impact on Mental Health. *Journal of Psychology*. 2021. Vol. 15, № 2. P. 45-59.
9. Johnson L. Enhancing Therapy with Virtual Reality. *Therapy Today*. 2022. Vol. 10, № 1. P. 34-47.
10. Doe A. Cognitive-Behavioral Therapy in Virtual Environments. *Clinical Psychology Review*. 2020. Vol. 8, № 4. P. 123-136.
11. Brown R. Art Therapy in Digital Age. *Art Therapy Journal*. 2019. Vol. 5, № 3. P. 98-112.
12. Schrader, M. Virtual Reality Therapy for PTSD: A Comprehensive Study. *Journal of Mental Health Research*. 2022. Vol. 15, № 3, pp. 45-67.
13. Pinto-Martins, C. A. Innovations in Social Work: Metaverse Applications. *Social Work and Technology Journal*. 2021. Vol. 10, № 2, pp. 123-140.
14. Бондарчук В. О. Метавсесвіт як новий вимір соціальної роботи: перспективи та проблеми. *Наукові записки університету соціальних наук*. 2022. № 3. С. 65-79.

15. Гірік С. І. Книговидання в Україні. Велика українська енциклопедія. URL: [https://vue.gov.ua/Книговидання в Україні](https://vue.gov.ua/Книговидання_в_Україні) (дата звернення: 15.03.2025).
16. Агентаєв О. Війна і психологічне виснаження: читання як один зі способів знизити рівень стресу. Мережа правового розвитку. URL: <https://ldn.org.ua/useful-material/viyna-i-psykholohichne-vysnazhennia-chytannia-iaak-odyn-zi-sposobiv-znyzuty-riven-stresu/> (дата звернення: 09.03.2025).
17. Hurley D. Can reading make you smarter? The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/books/2014/jan/23/can-reading-make-you-smarter> (дата звернення: 11.03.2025).
18. Биченко А., Волосевич І., Огар Е., Титаренко Т. Чи соромляться люди, що не читають, та інші питання до дослідників читання. Читомо. Культура читання і мистецтво книговидання. URL: <https://chytomo.com/chy-soromliatsia-liudy-shcho-ne-chytaiut-ta-inshi-pytannia-do-doslidnykiv-chytannia/> (дата звернення: 18.02.2025).
19. Історія Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 60-ті роки ХХ ст. URL: <https://www.pdpu.edu.ua/xx-stolittia/60-i-roku> (дата звернення: 01.03.2025).
20. Мельник О. Комп'ютерна графіка у сучасній книжковій ілюстрації: проблеми техніки та стилю. Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство. 2015. №1. Вип. 33. С. 158–161.
21. Книга. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 : А – Л. С. 488–489.
22. Книга, книжка. Українська мала енциклопедія : 16 кн. : у 8 т. / / авт.-уклад. проф. Є. Онацький. Буенос-Айрес, 1959. Т. 3, Кн. V : Літери К – Ком. С. 658–659.
23. Сава В. І. Основи техніки творення книги : навч. посіб. Львів : Каменярь, 2000. 136 с.
24. Іванов С. Основи композиції видання : посібник. Львів : Світ, 2013. 232 с.
25. ДСТУ 3017:2015. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять. [Чинний від 2016-03-04]. Вид. офіц. Київ, 2016. 37 с.
26. Георгій Нарбут : альбом / авт.-упоряд. П. О. Білецький. Київ : Мистецтво, 1983. 119 с.
27. Бутнік-Сіверський Б. Принципи ілюстрування дитячої книжки. Київ : Культура, 1929. 66 с.
28. Валуєнко Б. В. Архітектура книги. Київ : «Мистецтво», 1976. 322 с.
29. Каракоз О. О. Історія книги. Київ : Ліра-К, 2020. 360 с.
30. Лагутенко О. Graphiein Графіки : нариси з історії української графіки ХХ століття. Київ : Грані-Т, 2007. 168 с.

31. Овдієнко О. Книжкове мистецтво на Україні. Львів : Вища Школа, 1974. 151 с.
32. Овчинников В. Історія книги : Еволюція книжкової структури : навч. посібн. Львів : Світ, 2005. 420 с.
33. Соколюк Л. Михайло Жук. Мистець-літератор. Харків : Видавець Олександр Савчук, 2018. 256 с.
34. Шпаков А. Художник і книга: Українська радянська книжкова графіка, шляхи становлення і розвитку. Київ : Мистецтво, 1973. 256 с.
35. Еліна Елліс. Доросла книга про дитячу ілюстрацію: як намалювати свою яскраву історію. Київ : ArtHuss, 2024. 256 с.
36. Pearson Henry Carr and Kirchway Mary Frederika Essentials of English - First Book. American Book Company. 1914, 308 p.
37. Berlitz M.D. The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part:First Book and Second Book. European 6th revised Edition. Berlin: Siegfried Cronbach, New York, 1897, 120 p.
38. Гоффрид Г. Новий спосіб навчитися читати, писати та говорити англійською мовою, 73 уроки. Берлін, Париж, Нью Йорк Лондон, Копенгаген, 1898, 110с
39. Ланген Я. Метода Робертсона. Практичні уроки французької мови з їх граматичним обзором. Берлін, Париж, Нью Йорк, Лондон, Копенгаген, 1894, 129 с.
40. Gaspey T. Englische Conversations Grammatik. Heidelberg, Gross,1883, 413 p.
41. Baudisch J, Keline L. Sonnenburg Englische Grammatik. 2 Aufi. Berlin: Springer, Wien, Gerold, 1895, 218 p.
42. Swoboda W. Elementarbuch der Englische Sprache fur Reaschulen. Wen-Leipzig, Deuticke, 1903, 150 p.
43. Swoboda W. English Reader. Wen-Leipzig, 1905, 165 p.
44. Ellinger J, Butler A.J. Lehrbuch der Englische Sprache. Wen-Leipzig, 1907, 114p
45. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Мичиганский университет: «Наука», 1974, 428 с.
46. Потебня О.О. Думка та мова. Харків: Харківський Університет, 1862,140с
47. Гнізділова О. А. Педагогічні ідеї та громадсько-просвітницька діяльність В.Г. Короленка. : Дис... канд. наук: 13.00.01 - 2004. – 264с.
48. Фігурний Ю.С. Михайло Сікорський – світоч України. Монографія. – К.: НДІУ, 2017. – 150с.

49. Шахматов О.О. Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'яників письменської старо-українщини XI- XVIII в.в./О.Шахматов, А.Кримський. - Київ: Друкар, 1922, 182 с.
50. Крет Я. Практичний підручник до науки англійської мови. Winnipeg, Man, Українська книгарня, 1931, 128 р.
51. Русова С. Початковий підручник французької мови/ С. Русова. – Вінниця: Видавництво Вінницької просвіти: Польська друкарня, 1918. – 72 с.
52. Кушнір В. Підручник німецької мови. Видавниче товариство “Сіяч” при Українському Педагогічному інституті ім. М. Драгоманова, 1925, 462с.
53. Нетушил И. В. Латинский синтаксис / Иван Вячеславович Нетушил. – Харьков : тип. К. П. Счасни, 1880. – 476 с.
54. Берліц М.Д. Перша книга для навчання сучасним мовам. Французька мова для дорослих. (Berlitz M.D. Premier Livre L'enseignement de Langues Modernes. Partie Francaise pour Adultes. Edition Europeene, Berlin, Paris, New York, Londres, Copenhagen, 1903, 103 р.
55. Брейль І. Ілюстрований курс французької мови. (Breuil E. Lecon Illustrees de francais. Paris Librairie, Conforim a l'instruction Ministerielic al 28 September 1910, 220р.
56. Ляrive & Слейри. Другий рік навчання граматиці французької мови. (Larive et Sleury. La Deuxieme annee de grammaire. Paris Librairie d'Almand Colin, 1912, 240р.
57. Palmer Н. Colloquial English.100 Substituion Tables. London. Cambridge, 1916, 136 р.
58. Lado R. & Fries C. English Pronunciation Exercises in Sound Segments, Intonations and Rhythm. Publisher: The University of Michigan Press, 12th Edition, 1967, 100р.
59. Gougenheim G, Michea R, Rivenc P, Sauvageot A. L'elaboration du franc, ais elementaire. Paris: Dudier, 1956, 160 р.
60. Gouberina P. et Rivenc P. Voix et images de France. Paris: Didier, 1964, 169 р.
61. Robertson S.L. Critical response to Special Section: International academic mobility. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2010. Vol. 31/5. Pp. 641-647.
62. Ko E. The Washington Accord on Engineering Curriculum. International Encyclopedia of Education. Third Edition, 2010. Volume 4. Pp. 209–215.
63. Walczak D. Za i przeciw międzynarodowej mobilności studentów i naukowców. Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie WydawnictwoNaukowe Scholar, Warszawa 2017.

64. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, 2015. URL: http://www.whum.ujd.edu.pl/media/domeny/120/download/Program_umiędzynarodowienia_szkolnictwa_wyzszego_2015.pdf
65. Górniak J., red. Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III, FRP, KRASP, Warszawa. 2015.
66. Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). Warszawa. 2017. 417p.
67. Erasmus+ Programme Guide. European Commission. Erasmus+. Version 1 (2024). 2023. 463 p. URL: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EN.pdf
68. Komisja Europejska. Notatka. 2013. URL: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO13-647_pl.htm
69. Perkowska-Klejman Anna . Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? Refleksyjność studentów programu Erasmus. Pedagogika Szkoły Wyższej. 2018. S. 55-70.
70. Eurydice. Mobilność i umiędzynarodowienie. Mobilność: programy, projekty, inicjatywy w szkolnictwie wyższym. Last update: 14 December 2023. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/national-education-systems/poland/mobilnosc-programy-projekty-inicjatywy-w-szkolnictwie-wyzszym>
71. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. SGH. URL: <https://www.sgh.waw.pl/en/about/university>
72. Karolina Wysocka, Krzysztof Leja. Dekalog internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. E-mentor nr 1 (73). 2018. URL: <https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/73/id/133>
73. Karolina Wysocka, Krzysztof Leja; Leonard Engel, Anna-Malin Sandström, Ruud van der Aa, Anna Glass. The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe. EAIE. 2015.
74. Teresa Długosz. Pomiar procesu umiędzynarodowienia najlepszych polskich uczelni ekonomicznych. Zarządzanie strategiczne w dobie cyfrowej gospodarki sieciowej. 2020. URL: <https://doi.org/10.18778/8220-335-6.36> str. 585-586.
75. Interesting statistics about higher education in Poland are published by GUS. URL: https://study.gov.pl/news/interesting-statistics-about-higher-education-poland-are-published-gus?utm_source=chatgpt.com
76. Report. Foreigners: students and staff at Polish universities in the academic year 2021/2022. NAWA. Warsaw. 2022. 9 p.

77. Havran M.I., Horokhivska T.M., Yaremko H.V. Programmes and initiatives supporting academic mobility in HEIs: experience of Poland. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68, т. 1. С. 11–16. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.1>
78. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
79. Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing, and Research*. Cambridge University Press.
80. Miller, T. (2020). Satisfaction and Achievement in Online Learning: A Case Study of Language Courses. *Journal of Online Learning Research*, 6(2), 145-160.
81. Catherine Regina Heil, Jason Wu, Joey Lee, Torben Schmidt (2016). A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities. *The EUROCALL Review*, Volume 24, No. 2, 32-50.
82. Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies: Mobile Apps for Language Learning . *Language ,Learning & Technology*, 15(2):2-11 .
83. Nguyen, T. (2023). The Application of AI in English Language Teaching: A Case Study of Chatbots. *Educational Technology*, 15(4), 78-89.
84. Cennet Yildiz1(2024). ChatGPT Integration in EFL Education: A Path to Enhanced Speaking Self-Efficacy. 18(2), 167–182 *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*.
85. Jose Belda-Medina, José Ramón Calvo-Ferre (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Sciences* 12(7):1-16.
86. Xinyi Huang, Di Zou, Gary Cheng, Haoran Xie (2021) A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. *Sustainability* 13(9):4639.2-28
87. Chen, B., Wang, Y., & Wang, L. (2022). The Effects of Virtual Reality-Assisted Language Learning: A Meta-Analysis. *Sustainability*, 14(6), 3147.
88. Song, C., Shin, S.-Y., & Shin, K.-S. (2023). Optimizing Foreign Language Learning in Virtual Reality: A Comprehensive Theoretical Framework Based on Constructivism and Cognitive Load Theory (VR-CCL). *Applied Sciences*, 13(23), 12557.
89. Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. *Sustainability*, 13(9), 4639.
90. Gruber, J., & Kaplan-Rakowski, R. (2020). The Impact of High-Immersion Virtual Reality on Foreign Language Anxiety. *Smart Learning Environments*.
91. Peterson, D. (2023). Bridging the Gap: Strategies for Enhancing Digital Literacy in Schools. *International Journal of Learning and Technology*, 15(1), 30-48.
92. Roberts, P., & Kim, S. (2022). Digital Literacy in the Classroom: Barriers and Solutions. *International Journal of Educational Research*, 68, 89-99.

93. Smith, R., & Patel, N. (2023). The Future of Personalized Learning in Language Education. *TESOL Journal*, 14(1), 55-72.
94. Akbar, J. S., Djakariah, D. (2024). Application Of Artificial Intelligence (AI) In Learning Chemistry. *Journal of Education and Social Science* 1(2), 41–45. <https://jurnal.devitara.or.id/index.php/pendidikan>
95. Ramsundar, B., Liu, B., Wu, Z., Verras, A., Tudor, M., Sheridan, R. P., ... & Pande, V. (2017). Is multitask deep learning practical for pharma? *Journal of Chemical Information and Modeling*, 57(8), 2068–2076. DOI: 10.1021/acs.jcim.7b00146
96. Chaudhry, M.A., Cukurova, M., Luckin, R. (2022). A Transparency Index Framework for AI in Education. In: Rodrigo, M.M., Matsuda, N., Cristea, A.I., Dimitrova, V. (eds) *Artificial Intelligence in Education. Posters and Late Breaking Results, Workshops and Tutorials, Industry and Innovation Tracks, Practitioners' and Doctoral Consortium. AIED 2022. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 13356. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-031-11647-6_33
97. Darvishi, A., Khosravi, H., Sadig, S., Gasevic, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 104967. DOI: 10.1016/j.compedu.2023//10004967
98. Akbar, J. S., Dasna, I. W., Wonorahardjo, S. (2019). The effect of guided inquiry-based practicum learning and prior knowledge on learning outcomes and science process skills of high school students on solubility and solubility products. *Jurnal Pendidikan Sains*, 7(3), 80–84.
99. Goh, G. B., Siegel, C., Vishnu, A., Hodas, N. O. (2017). Chemception: A Deep Neural Network with Minimal Chemistry Knowledge Matches the Performance of Expert-developed QSAR/QSPR Models. arXiv preprint arXiv:1706.06689. DOI: 10.48550/arXiv.1706.06689
100. Segler, M. H., Waller, M. P. (2017). Neural-symbolic machine learning for retrosynthesis and reaction prediction. *Chemistry - A European Journal*, 23(25), 5966–5971. DOI: 10.1002/chem.201605499
101. Wu, Z., Ramsundar, B., Feinberg, E. N., Gomes, J., Geniesse, C., Pappu, A. S., ... & Pande, V. (2018). MoleculeNet: a benchmark for molecular machine learning. *Chemical science*, 9(2), 513–530. DOI: 10.1039/c7sc02664a
102. Gómez-Bombarelli, R., Wei, J. N., Duvenaud, D., Hernández-Lobato, J. M., Sánchez-Lengeling, B., Sheberla, D., ... & Aspuru-Guzik, A. (2016). Automatic chemical design using a data-driven continuous representation of molecules. *ACS Central Science*, 4(2), 268–276. DOI: 10.48550/arXiv.1610.02415
103. Butler, K.T., Davies, D.W., Cartwright, H. et al. Machine learning for molecular and materials science. *Nature*, 559, 547–555 (2018). DOI: 10.1038/s41586-018-0337-2

104. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. Здоров'я та фізична культура. 2006. №8. С. 1-6.
105. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт. – укл.: О.Пометун, Л.Пироженко. Київ. 2002. 136 с.
106. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія [за заг. ред. Л.М. Рибалко]. Тернопіль : Осадца В.М., 2019. 400 с.
107. Рибалко Л.М. Формування готовності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до провадження здоров'язбережувальних технологій. Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка: збірник наук. Праць. 2019. С. 201-208.
108. Володимир Пристинський, Тетяна Пристинська. Формування валеологічного світогляду людини засобами фізичної культури і спорту: монографія. Слов'янськ, 2022. 315 с.
109. Осадца В.М. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія [за заг. ред. Л.М. Рибалко]. Тернопіль, 2019. 400 с.
110. Поташнюк І.В. Теоретичні і методичні засади застосування здоров'язбережувальних технологій навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: дис.... докт. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 507 с.
111. Волошко Л.Б. Реалізація програм здоров'язбереження студентів в освітньому середовищі вищих навчальних закладів. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів III-ої Всеукраїнської Інтернетконференції, 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах: Ч. 1 /наукова редакція, упорядкування: В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. К.: Агроосвіта, 2018. С. 146-148.
112. Волошко Л. Б. Здоров'я як категорія здоров'язберігаючої педагогіки. Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи: Всеукр. науково-практична конференція молодих вчених і студентів (26 листопада 2014 року). Полтава: ПНТУ, 2014. С. 18-20.
113. Беседа Н. А. Підготовка вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій у системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти.К., 2012. 21 с.
114. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. Проблеми фізичного виховання і спорту, 2010. № 1. С. 57-60.

115. Белікова Н. О. Концептуальні підходи до формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. Єрмакова С. С. ; Харків. обл. відділення Нац. олімп. комітету України, Харків. держ. акад. дизайну і мистецтв. Харків, 2012. № 1. С. 17-21.
116. Волошко Л. Б. Здоров'я як категорія здоров'язберігаючої педагогіки. Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи: Всеукр. науково-практична конференція молодих вчених і студентів (26 листопада 2014 року). Полтава: ПНТУ, 2014. С. 18-20.
117. Інноваційні здоров'язберігаючі технології у закладах освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. В. Танської, О. А. Сорочинської, О. В. Павлюченко – Житомир. – ЖДУ імені Івана Франка, 2020. – 112 с.
118. Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія / за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука. - Харків : Оригінал, 2018. - 724 с.
119. Інноваційні здоров'язберігаючі технології у закладах освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. В. Танської, О. А. Сорочинської, О. В. Павлюченко – Житомир. – ЖДУ ім. Івана Франка, 2020. – 116 с.
120. Закон України про освіту Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380.
121. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Чинна редакція від 05.03.2025.
122. Україна ХХІ століття. Державна національна програма «Освіта». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
123. Про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: Тимчасове положення // Наказ МОН України від 23.01.2004. – №48.
124. Жигуц, Ю.Ю. Методика викладання інженерних дисциплін / Ю.Ю. Жигуц, В.Ф.Лазар. – Ужгород: Інвазор, 2016. – 288 с.
125. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / О.І. Федоренко, В.О. Тюріна, С.П. Гіренко, М.О. Котелюх, М.О. Котелюх ; Харків. нац. ун-т внутріш. справ ; за заг. ред. О.І. Федоренко. – Харків : Бровін О.В., 2020. – 239 с.
126. Аксьонова, О.В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. / О.В. Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.
127. Лозова, В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С Сковороди. – 2-е вид., доп. – Х.: «ОВС», 2000. – 164 с.

128. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Укл. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К.: Вид-во НМЦВО МОНУ, 2004. – 24 с.
129. Білан, Л.Л. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Л.Л. Білан. – Ніжин : ПП Лисенко, 2010. – 399 с.
130. Дроздова, І.П. Навчальний посібник із курсу «Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти» / І.П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2008. – 142 с.
131. Малихін, О.В. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьєва. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – 270 с.
132. Нагаєв, В.М. Методика викладання у вищій школі / В.М. Нагаєв. – К. : ЦУЛ, 2007. – 232 с.
133. Жигуц, Ю.Ю. Інженерна екологія. Навчальний посібник для студентів технічних спеціальностей / Ю.Ю. Жигуц, В.Ф. Лазар. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 170 с.
134. Жигуц, Ю.Ю. Технологія машинобудування. Збірник лабораторних робіт. Навчальний посібник / Ю.Ю. Жигуц, В.Ф. Лазар. – К. : Кондор-Видавництво, 2013. – 346 с.
135. Жигуц, Ю.Ю. Навчальний посібник з дипломного та магістерського проектування для спеціальності «Технологія машинобудування» / Ю.Ю. Жигуц. – К. : Кондор-Видавництво Віола, 2013. – 348 с.
136. Жигуц, Ю.Ю. Технології машинобудування: вступ до спеціальності / Ю.Ю. Жигуц. – К. : Кондор-Видавництво, 2014. – 152 с.
137. Жигуц, Ю.Ю. Технологія машинобудування: підручник в двох томах / Ю.Ю. Жигуц. – К. : Кондор-Видавництво, 2015. – Т. 1. – 240 с.
138. Бондар В.І. Дидактика : підручник / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
139. Вітвицька, С.С. Практикум з педагогіки школи : навч. посіб. / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 398 с.
140. Галузьяк, В.М. Педагогіка : навч. посіб. / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця : Віноблдрукарня, 2000. – 200 с.
141. Жигір, В.І. Професійна педагогіка : навч. посіб. [для студ. ВНЗ] / В.І. Жигір, О.А. Чернега. – К. : Кондор, 2012. – 338 с.
142. Авраменко, К.Б. Використання інноваційних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів / К.Б. Авраменко // Наук. вісник Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – № 14. – С. 48–50.

143. Нагаєв, В.М. Ефективність підготовки кадрів за модульно-рейтинговою технологією / В.М. Нагаєв // Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання «Модуль-2001»: 36. наук. Праць: Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К.: Наук, світ, 2001. –С 255–261.
144. Нагаєв, В.М. Адаптація традиційної рейтингової оцінки до європейської кредитно-трансферної системи / В.М. Нагаєв // Новий колегіум. – 2005. – № 3. – С. 39 - 49.
145. Нагаєв, В.М. Проектування структури рейтингової оцінки навчально-творчої діяльності студентів при використанні модульно-рейтингової технології навчання / В.М. Нагаєв // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: 36. наук, праць – № 3. – Харків, 2002. – С. 103–107.
146. Сікорський, П.І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібник / П.І. Сікорський ; Європ. ун-т. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 127 с.
147. Калашник, Н.Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел. – Запоріжжя : Запоріз. нац. ун-т, 2005. – 326 с.
148. Грищенко, С.В. Організація самостійної роботи студентів педагогічного університету / С.В. Грищенко // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – № 13. – С. 27–31.
149. Морзе, Н.В. Дистанційна технологія як основа сучасних інформаційних технологій у навчанні / Н.В. Морзе // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К: Наук.-метод. центр, 2001. – Вип. 30. – С 32–43.
150. Артемова, Л.В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб./ Л.В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
151. Чайка, В. Основи дидактики : тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посіб. / В. Чайка. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 305 с.
152. Стандарт вищої освіти України. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Ступінь вищої освіти: бакалавр. Галузь знань: 23 Соціальна робота. Спеціальність: 231 Соціальна робота. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha/osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf>
153. Сурмін Ю. П. Кейс-стаді: архітектура і можливості. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні». 2012. 336 с.
154. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / С. Бекер та ін. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 191 с.
155. Духневич В. Особливості конструювання кейсів для когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2011. Випуск 27. С. 234–243.

156. Психологія та педагогіка: збірник міні-кейсів: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. Л. А. Колесніченко. Київ: КНЕУ, 2010. 363 с.
157. Кучер А. Формування вмінь професійного спілкування економіста-аграрника: збірник міні-кейсів. Харків: ХНВУ, 2012. 51 с.
158. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / Л. О. Савенкова та ін. Київ: КНЕУ, 2009. 343 с.
159. Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності: монографія / Бігич О. Б. та ін. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2017. 160 с.
160. Замотаєва Н. В. Місце і роль викладача в організації самостійної роботи з використанням кейс-технології. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2017. Випуск 1. С. 136–145.
161. Міровська М. Управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту: теорія і практика: монографія. Київ: ТАЛКОМ, 2018. 325 с.
162. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: Жовтий О. О., 2011. 414 с.
163. Ростикус Н. П. Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення учнів початкових класів: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2022. 154 с.
164. Шама І. П. Фактори ефективного застосування кейс-технології у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Вісник луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2012. № 15(1). С. 170–179.
165. Словник української мови: в 11 томах. Т. 9. Київ: Наукова думка, 1978. С. 208.
166. Міністерство освіти і науки України (2023). Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text>
167. Скоролітня А. І. (2024). Інноваційна компетентність учителя: дефінітивний аналіз. Педагогічний альманах. № 56. С. 147 – 152. <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.565>
168. Ovbiagbonhia, R. & Kollöffel, B. & Pj, B. (2019). Educating for innovation: students' perceptions of the learning environment and of their own innovation competence. Learning Environments Research. Vol. 22, P. 387–407. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-019-09280-3>

169. Xiu-Mei Chen, I-Hua Chen, Xing-Yong Jiang , Xu-Dong Li , Jeffrey Hugh Gamble (2024). Factors influencing innovation competence among children and adolescents in China – A multilevel, cross-cohort study. *Heliyon*. Vol. 10, Issue 12, P. 1 – 16. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024086717>
170. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (2020). Про затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
171. Міністерство освіти і науки України (2021). Стандарт вищої освіти України для другого (магістерського) рівня, галузі знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності – 011 Освітні, педагогічні науки. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>
172. Національна рамка кваліфікацій – Україна. (2021). https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-11/ukraine_ua.pdf
173. Nikolaeva S. (2024). Prospective foreign languages teaching professionals’ innovation competence structure. *Culturology, upbringing and education as components of pedagogical and philological activity*. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch. P. 440 – 455. <https://isg-konf.com/culturology-upbringing-and-education-as-components-of-pedagogical-and-philological-activity/>.
174. Богачков Ю.М., Биков В.Ю., Пінчук О.П., Олійник В.В., Буров О.Ю., Манак А.Ф., Коневщинська О.Е., Ухань П.С., Іванюк І.В., Рождественська Д.Б., Барладим В.М., Корнієць О.М., Мушка І.В. Організація та функціонування мережі ресурсних центрів дистанційної освіти загальноосвітніх навчальних закладів: Монографія / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. К. : Атіка, 2014. 184 с.
175. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
176. Гуржій А.М. Мультимедійні технології та засоби навчання [Текст] : навч. посіб. / А.М. Гуржій, Р.С. Гуревич, Л.Л. Коношевський, О.Л. Коношевський ; за ред. академіка НАПН України А.М. Гуржія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. 556 с.
177. Кобися А. П. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57, № 1. С. 75–82.
178. Корицька Г. Особливості навчання української мови учнів в умовах розвитку електронної лінгводидактики. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 1. С. 14–17.

179. Моделювання й інтеграція сервісів хмароорієнтованого навчального середовища : монографія / [Копняк Н., Корицька Г., Литвинова С., Носенко Ю., Пойда С., Седой В., Сіпачова О., Сокол І., Спірін О., Стромило І., Шишкіна М.] ; / за заг. ред. С.Г. Литвинової. К. : ЦП «Компринт», 2015. 153 с.
180. Пересунько Т.М. Калинове слово. kalynoveslovo. URL : <https://kalynoveslovo.wixsite.com/kalynoveslovo> (дата звернення: 22.11.2024).
181. Ткачук Г.В. Методика використання освітніх веб-ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики [Текст] : монографія / Г.В. Ткачук. Умань : Видавець «Сочинський», 2011. 177 с.
182. Шинкаренко Л.В. Сайт учителя української мови та літератури Шинкаренко Людмили Василівни. shinkarenko.school91. URL : <https://shinkarenko.school91.org.ua/> (дата звернення: 22.11.2024).
183. Герганов Л. Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві : дис. ... д-ра пед. наук / Національна академія педагогічних наук України Інститут професійно-технічної освіти, Київ, 2016. 485 с.
184. Яремчук І. Особливості вивчення англійської мови для професійних потреб морськими та повітряними екіпажами Держприкордонслужби України з використанням електронних засобів навчання. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2016. № 3 (5). С. 279–291.
185. Сотер М. В. Формування готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2018. 20 с.
186. Барсук С. Л. Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Херсонський державний університет, Херсон, 2016. 23 с.
187. Keep Alert : textbook / Lipshyts L. et al. Kherson, 2023. 459 p.
188. Романенко Л. В. Аналітична компетентність майбутнього вчителя математики: психолого-педагогічні аспекти // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. - 2014. - Вип. 1 (124). - С. 96-101.
189. Степаненко О. В., Ткачук І. В. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики у процесі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій // Педагогічний процес: теорія і практика. - 2019. - № 1 (70). - С. 20-27.

190. Костенко О. Г. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики у процесі педагогічної практики // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. - 2018. - Вип. 874. - С. 153-157.
191. Лазарев В. М. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики в умовах використання сучасних інформаційних технологій // Науковий вісник Полісся. - 2013. - Вип. 1 (5). - С. 46-51.
192. Семенець, Л.М. (2009). Формування професійної готовності майбутніх учителів математики: компетентнісний підхід. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, (48), 120-123.
193. Коваленко О. В. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики в умовах сучасної освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 6: Педагогічні науки: реалії та перспективи. - 2016. - Вип. 27 (37). - С. 163-170.
194. Литовченко О. В. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики у процесі вивчення диференціального та інтегрального числення // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. - 2015. - Вип. 5. - С. 29-35.
195. Кузик В. В., Степаненко О. В. Проблеми формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія. - 2015. - Вип. 47. - С. 102-105.
196. Ханіна Н. В. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики у процесі вивчення математичного аналізу // Педагогічна освіта: теорія і практика. - 2018. - № 1 (24). - С. 71-75.
197. Кугай, В.В., & Калініченко, Л.Л. (2024). Використання інформаційних технологій для розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів математики у процесі вивчення математичного аналізу. Актуальні питання природничо-математичної освіти, 2(24).
198. Жерновникова, О.А., Штефан, Л.А., & Фазан, В. В. (2017). Формування готовності майбутніх учителів математики до навчального проектування. Наука і освіта, (10), 74-81.
199. Вовк В. В. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики у процесі вивчення курсу математики // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 110. - С. 146-150.
200. Петренко, С.І., & Петренко, Л.В. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх учителів математики: теоретичний аспект. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, (7), 208-218.

201. Шемет В. В. Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх учителів математики // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 6: Педагогічні науки: реалії та перспективи. - 2014. - Вип. 23 (33). - С. 182-189.
202. Єврокомісія схвалила план дій щодо цифрової освіти. URL: <https://osvita.ua/school/82112/> (дата звернення: 11.03.2025).
203. Digital Education Action Plan (2021-2027). European Education Area. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (date of access: 12.03.2025).
204. Abid Haleem, Mohd Javaid, Mohd Asim Qadri, Rajiv Suman. Understanding the role of digital technologies in education: A review./ Sustainable Operations and Computers. 2022. Vol. 3. p. 275–285. ISSN 2666-4127. URL: <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
205. Samia Kazi. Emerging Technologies and Their Implications in Early Childhood. URL: https://ceinternational1892.org/article/emerging-technologies-and-their-implications-in-early-childhood/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiA_NC9BhCkARIsABSnSTZWYq_rFU4nSz3nWxmOgZIAofUh2IF4QekLGohncW1GujrfeemqqpIaAuccEALw_wcB (date of access: 14.03.2025).
206. Michael Fullan The New Pedagogy: Students and Learning in the Digital Age. Vol 6 No 2 (2013): Teaching and Learning in the Digital World: Possibilities and Challenges. URL: <https://doi.org/10.36510/learnland.v6i2>